



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PRO-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

JOSÉ ORESTE LOPES DE SOUZA

**OS CAMINHOS DAS MULHERES ESTUDANTES DA EJA NA CIDADE DE
EUCLIDES DA CUNHA, BAHIA, BRASIL: DA EVASÃO AO RETORNO**

Salvador – BA
2018

JOSÉ ORESTE LOPES DE SOUZA

**OS CAMINHOS DAS MULHERES ESTUDANTES DA EJA NA CIDADE DE
EUCLIDES DA CUNHA, BAHIA, BRASIL: DA EVASÃO AO RETORNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA do Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Área de Concentração 1 – Educação, Trabalho e Meio Ambiente.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Lessa Santos Costa

Salvador – BA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecário: XXXX

Souza, José Oreste Lopes.

Os caminhos das mulheres estudantes da EJA na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil: Da evasão ao retorno. / José Oreste Lopes Souza. – Salvador, 2018.

129 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), 2018.

Orientadora. Prof^a. Dr^a. Patrícia Lessa dos Santos Costa.

1. Educação de jovens e adultos – Euclides da Cunha – BA. 2. Trajetória de vida das mulheres da EJA. I. Costa, Patrícia Lessa dos Santos. II. Título.

CDD:

JOSÉ ORESTE LOPES DE SOUZA

**OS CAMINHOS DAS MULHERES ESTUDANTES DA EJA NA CIDADE DE
EUCLIDES DA CUNHA, BAHIA, BRASIL: DA EVASÃO AO RETORNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, em de junho de 2018, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia. Composta pela Banca Examinadora:

Aprovado em _____ de _____ de _____

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr^a Patrícia Lessa dos Santos Costa – Orientadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutora em Ciências Sociais – UFBA

Prof. Dr^a Katia Siqueira Freitas – Examinadora externa
Universidade católica de Salvador – UCSAL
Pós-doutora em Administração da educação – The Pennsylvania State University

Prof. Dr^a Carla Liane Nascimento dos Santos – Examinadora interna
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutora em Ciências Sociais – UFBA

Dedico este trabalho a minha mãe, força maior que me impulsiona e que sempre me fez acreditar em mim. Sem a sua insistência, talvez, não tivesse coragem de dar os primeiros passos.

AGRADECIMENTOS

O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na conquista que acontece. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

Fernando Pessoa

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus e aos meus Orixás, por estarem sempre comigo, auxiliando-me nas tarefas mais difíceis, dando-me discernimento e coragem.

A minha mãe, Maria Juscilene, ou simplesmente Ciene, mulher simples, humilde do interior que, mesmo sem nem um grau de escolaridade, me impulsionou e me fez enxergar a Educação como arma para encarar a opressão e desvencilhar das desigualdades e mazelas sociais. (Minha mãe, agradeço por tudo, essa conquista é fruto da sua amorosidade e carinho para comigo, essa conquista não é somente minha, é nossa!).

Ao meu padrasto porque, mesmo sabendo das nossas diferenças, sei que torce pelo meu crescimento intelectual. Muito obrigado, Pai!

Ao meu irmão Juscinon, símbolo de amor e gratidão, que, mesmo tendo nossas diferenças, sempre se mostrou preocupado comigo e me deu muito apoio para que eu não ficasse sem estudar e realizasse o meu sonho do mestrado.

Aos meus sobrinhos Pedro e Maria Cecilia – ainda bem que Juscinon fez brotar essas sementes de amor em nossas vidas.

A minha orientadora professora Patrícia Lessa, por acreditar em mim e me ajudar na realização de um sonho antigo que é fazer um mestrado pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB, professora Patrícia, sempre cuidadosa e crente do meu potencial. (Minha pró querida, muito obrigado! Gratidão, por fazer parte da minha vida. Sua amorosidade e trato para comigo me mostra como é possível esperar.).

A minha professora Edite Faria, mulher de fibra, que me mostrou como a Educação de Jovens Adultos é, acima de tudo, amor para com o próximo, às lutas e aos muitos movimentos.

A minha orientadora, Patrícia Lessa Santos Costa, por todo empenho e dedicação, ao longo do curso; por estar sempre disposta ao diálogo e por fomentar a pesquisa.

A professora Katia Siqueira Freitas, pela leitura sincera e por toda contribuição à pesquisa.

A Carla Liane Nascimento dos Santos, pelo o abraço sempre sincero e por todas as contribuições ao meu trabalho.

Ao meu amigo, professor e mentor espiritual João Rodrigues de Souza, por sempre se fazer presente nos momentos nos quais busquei por discernimento e compreensão espiritual.

Ao meu amigo Ramiro Cardoso, que, mesmo distante, sempre se faz presente me encorajando e sempre me mostrando que com fé e determinação consigo alcançar meus ideais.

Ao amigo e compadre Sandro Foguinho, por toda atenção, companheirismo e solidariedade nesses dois anos e meio de curso, cuja ajuda foi essencial na realização do meu projeto de vida,

A minha querida amiga Anayme Canton, que sempre esteve comigo me ouvindo e discutindo acerca da temática escolhida, se mostrando parceira e grande amiga nos momentos de alegria e tristezas sempre juntos um com outro dando suporte e enchendo de alegria as nossas noites “cinzentas e solitárias”, com o nosso belo café delícia e as prosas do dia a dia.

A minha amiga Laiane Carolina, que nos meus momentos de fragilidade sempre tinha uma palavra para me confortar e me encher de esperança, talvez sem isso eu não tivesse tido a coragem de lutar pelo meu mestrado.

A minha amiga Diva Gonçalves, por sempre torcer e me encorajar na busca de meus sonhos, me incentivando e me mostrando que estando com saúde somos capazes de romper barreiras.

A Francinuse da Cruz (Fran) e mãe Nega, por me ouvirem e me encher de alegria a cada dia que sentávamos para prostrar e tomar aquele café delícia. Os seus conselhos e as prosas me impulsionaram acreditar que somos capazes de ir longe.

A minha amiga Verônica Cardoso, que sempre vibrou com as minhas conquistas e me incentivou a correr atrás dos meus sonhos, me mostrando que não existe, no mundo, nenhum lugar distante desde que tenhamos coragem para enfrentar as caronas e ir em busca de nossos ideais. A estrada é curta para quem sonha GRANDE!

A minha amiga Euda Moraes, pelo seu companheirismo e sua amorosidade para comigo, desde o Ensino Fundamental até a nossa especialização *latu sensu*, sempre juntos compartilhando alegrias e tristezas.

Ao meu amigo e afilhado Diego Correia, por sempre se fazer presente tentando sempre me fazer bem, me mostrando que a fé move montanhas.

Ao meu amigo Lucas Lima, que todos os domingos sempre fazia o percurso de me acompanhar até a rodoviária se mostrando muito atencioso e preocupado comigo.

Ao meu amigo Marcelo Santana (Nego), por sempre se fazer presente me mostrando como é possível através da arte combater os preconceitos e as mazelas vividas pelas categorias marginalizadas.

Ao meu amigo Israel Santana, que em muitos momentos estava comigo, se mostrando fiel e companheiro na dança, na arte e na vida.

Ao meu amigo e ex-aluno Raphael Dourado, por dar as primeiras contribuições na escrita do meu projeto de pesquisa.

Ao meu amigo Osmário Pereira, por ser solidário em me ajudar a dar os primeiros passos em Salvador e oferecer a sua casa para minha acolhida, sem a sua ajuda talvez não tivesse tido coragem para enfrentar a capital Salvador.

Ao meu amigo Keliston Lopes, que sempre me incentivou, me encorajou me impulsionou a ir à busca pelo meu mestrado, sendo solidário, amigo nos momentos nos quais precisei de apoio para realização das minhas atividades acadêmicas.

Ao meu amigo Luiz Fernando, que sempre vibrou pelas minhas alegrias e conquistas, muito obrigado, meu amigo!

A minha amiga Rita de Cassia de Jesus Silva, por estar sempre ouvindo as minhas “loucuras” e defensoria às causas vistas com certo esquecimento pela sociedade. A sua sensibilidade e sua coragem por enfrentar tantas dificuldades sempre me fez esperar e acreditar que nunca estamos sozinhos. Sempre temos uma luz que nos guia.

A minha querida amiga Marlene Ferreira, sempre atenta e cuidadosa, me apoiando e me incentivando nos momentos de dificuldades, muito obrigado pela sua atenção você, também faz parte da minha história, obrigado pelo apoio e colaboração dentro dos meus estudos do Mestrado.

Agradeço a todos por estarem me dando apoio em momentos que considerei difíceis em minha vida.

A minha quadrilha junina, Carcarás do Sertão, que representa, para mim, a luta e a resistência de jovens que acreditam e tem esperança de dias melhores; através da dança tradicional junina mostram como são capazes de superar os desafios e mostrar sua arte para sociedade euclidense.

Obrigado aos meus amigos que não se fazem presentes, mas que conheciam e comungavam do mesmo ideal de Educação. Ao meu grande palhaço e amigo Nielson Anjos (*in memoriam*) por sempre está comigo, me proporcionando conhecer na arte uma forma de lutar contra opressão social.

Ao meu amigo e padrinho Marco Carneiro (*in memoriam*), por me oportunizar conhecer, no outro, o melhor e entender que todos somos filho do Criador com defeitos e qualidades, mas temos, acima de tudo, o dom e a sensibilidade de ver no outro o lado positivo e humano.

Ao meu querido prof. Jônatas Conceição (*in memoriam*), por me proporcionar, na graduação, momentos de aprendizados, sobre a cultura negra e o teatro experimental do negro à luz das teorias de Abdias do Nascimento.

A belíssima professora Suani Vasconcelos (*in memoriam*), que com suas metodologias e os seus bordões, em sala de aula, me inspirou e me mostrou o lado extrovertido da profissão.

Tio Tenor (*in memoriam*), por incentivar nos meus estudos e sempre atento para que eu pudesse me tornar uma pessoa independente para poder ajudar sempre minha mãe.

A minha grande amiga (mãe) Francisca Andrade (*in memoriam*), por ter me dado todo apoio e incentivo desde a mais tenra idade para que eu pudesse buscar por meus ideais. A todos (as) que diretamente ou indiretamente contribuíram para esse processo de formação intelectual, o meu RESPEITO e GRATIDÃO!

Aos amigos (as) e colegas de trabalho que sempre me apoiaram e me incentivaram a ir à busca do meu sonho, pró Iracélia Dantas, com doçura e carinho, sempre me motivou na busca do meu sonho. Sempre trazendo uma reflexão para que eu pudesse encarar a vida com mais otimismo.

A minha amiga pró Nilda, mulher de personalidade forte, que sempre me estendeu a mão na realização dos projetos que eu desenvolvia com minha turma multisseriada, no período de 2010 a 2013, na comunidade Veneza.

Ao meu amigo prof. Nilson Reis, que não media esforços para me defender e me apoiar na realização dos projetos, no Centro Educacional de Serra Branca - CESB.

A minha amiga prof. Hilcélia Abreu, mulher de personalidade forte e marcante, mas de uma sensibilidade incrível. Com você eu aprendi que a vida é uma via de mão dupla e tudo que vai volta.

A minha amiga, pró Salete, por me mostrar a leveza que devemos tratar a Educação. Seus ensinamentos e sua paciência me motivaram a entender que cada coisa acontece no seu tempo.

Ao meu amigo Celso Reis, ou simplesmente Loló, porteiro do CESB, que sempre me apoiou e ajudando-me a conseguir caronas para retornar para Euclides, muito obrigado meu amigo.

A pró. Solange Dantas, mulher meiga que, junto com a sua família, sempre me estendeu a mão me dando sempre apoio quando eu estava na Serra Branca. Jamais esquecerei dos almoços e dos torresmos delícia.

Ao Centro Educacional de Serra Branca, comunidade situada a 32 Km da cidade de Euclides, que me recebeu de braços abertos, meus alunos queridos meu muito obrigado! Aos pais dos meus alunos e a comunidade minha reverência e RESPEITO.

Ao Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, lócus da pesquisa, por me proporcionar momentos inesquecíveis de vivências e aprendizado junto às turmas da pesquisa.

De maneira geral, aos meus colegas do MPEJA e, de forma especial, Deysiene Cruz, Maria Auxiliadora, Graciela Santos e Rita Carvalho – pelo convívio e presença constantes durante a realização de atividades no programa;

A minha guardiã PC, por me mostrar que nada é impossível quando você acredita na força que nos conduz.

Sou grato a todas essas pessoas e tantas outras que não estão aqui mais que estão em meu coração José Lucas (Tirico – *in memoriam*, jamais esquecerei do seu carinho e amor para comigo, seu respeito e sua amorosidade me mostraram com é importante acreditar que é possível amar na adversidade).

... A todos (as), minha GRATIDÃO!

...mire e veja o mais importante e bonito no mundo é isso; que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.

Guimarães Rosa (1956)

SOUZA, José Oreste Lopes. **Os caminhos das mulheres estudantes da EJA na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil: Da evasão ao retorno.** 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Lessa Santos Costa.

RESUMO

A trajetória de vida da mulher é marcada por várias lutas no dia-a-dia. Nessa perspectiva, compreender essa trajetória sob o viés da Educação de Jovens e Adultos – EJA e no contexto social, é sem, sombra de dúvida, resgatar sua dignidade humana. Dessa forma, buscou-se perceber o valor da figura feminina e o seu protagonismo no cenário sócio educacional. Os estudos na área de gênero mostram a importância de levantar reflexões nessa ótica, uma vez que é uma maneira de afirmar a identidade da mulher e evidenciar suas lutas na esfera social. Para tanto, com o intuito de discorrer sobre a trajetória de vida da mulher fez-se necessário, de início, traçar uma linha histórica que mostrou suas lutas, no contexto social brasileiro. Assim, ficam evidente os ranços e avanços que eclodiram no país acerca do crescimento e das lutas das mulheres para a conquista do seu espaço, um dos marcos de destaque, nessa conquista, foi a retomada da mulher no contexto da sala de aula, uma vez que a mesma, por diversos fatores, inclusive preconceito e machismo, acabou evadindo da sala de aula; mas voltaram a adentrar as salas de aula da EJA, num movimento de busca por espaço. Nesse sentido, o objetivo principal da pesquisa foi o de compreender como as práticas sociais, no contexto de gênero, dentro do espaço escolar do município de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil, puderam contribuir para permanência e sucesso dessas mulheres no contexto educacional. Como objetivos específicos buscou-se assinalar como as práticas sociais no contexto de gênero podem suscitar, nos espaços da EJA, discussões que corroborem para a afirmação da trajetória de vida da mulher estudante da EJA que busca seu espaço no contexto social, como, também, identificar as principais causas e entraves ocorridos ao longo de sua trajetória de vida da mulher estudante da EJA, do município de Euclides da Cunha, por meio de oficinas, para, assim, analisar as relações de gênero e convivência com os demais grupos de estudantes da EJA como práticas exitosas que valorizam as suas trajetórias de vida e contribuem para o enriquecimento de ações de permanência e sucesso diante dos estudos. Dito isto, a pesquisa teve como suporte metodológico a trajetória de vida e a abordagem qualitativa, com estudo de caso e técnicas de observação com revisão bibliográfica na categoria da Educação de Jovens e adultos e gênero, tendo como suporte os autores: Arroyo (1991/1999/2003/2005), Beauvoir (1990), Butler (2010), Brasil (2006), Bourdieu (1982) (2006), Freire (1988/1991/1998/1999/2000/ 2002/2008), Foucault (1987), Gil (2008), Gohn (2011), Louro (2014), Magalhaes (2000), Marx (1948), Minayo (2003/2005/2008/2007/2012), Thiollent (1985/2015), Urpia (2014), entre outros, que embasaram e que deram suporte à pesquisa. Acredita-se que esta pesquisa pode colaborar, efetivamente, para o estudo do tema, mostrando a importância da mulher no seu percurso histórico e social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Trajetória de vida. Mulher da EJA.

SOUZA, José Oreste Lopes. **From the paths of women students of the EJA in the city of Euclides da Cunha, Bahia, Brazil: From evasion to return.** 2018. 150 f. Dissertation (Master in Education) - Department of Education, State University of Bahia, Salvador, 2018. Advisor: Prof. Dr. ^a Patrícia Lessa Santos Costa

ABSTRACT

The life trajectory of the woman is marked by several struggles in the day to day. In this perspective, understanding this trajectory under the Youth and Adult Education bias - EJA and in the social context, is without a doubt, to rescue its human dignity. In this way it was sought to perceive the value of the female figure and its protagonism in the socio-educational setting. Studies in the area of gender show the importance of raising reflections in this perspective, since it is a way to affirm the identity of women and evidence their struggles in the social sphere. To do so, in order to discuss the woman's life trajectory, it was necessary, at the outset, to draw a historical line that showed her struggles in the Brazilian social context. Thus, the ranks and advances that have emerged in the country about the growth and struggles of women for the conquest of their space are evident, one of the highlights, in this conquest was the resumption of women in the context of the classroom, once that the same, by several factors, including prejudice and machismo, ended up evading the classroom; but they re-entered the classrooms of the EJA, in a search for space. In this sense, the main objective of the research was to understand how the social practices, in the context of gender, within the school space of the city of Euclides da Cunha, Bahia, Brazil, could contribute to the permanence and success of these women in the educational context. As specific objectives, it was sought to point out how social practices in the context of gender can elicit, in the spaces of the EJA, discussions that corroborate the affirmation of the life trajectory of the female student of the EJA that seeks its space in the social context, identify the main causes and obstacles that have occurred along the life trajectory of the female student of the EJA, in the city of Euclides da Cunha, through workshops, in order to analyze the gender relations and coexistence with the other groups of EJA students as successful practices that value their life trajectories and contribute to the enrichment of permanence and success actions before the studies. That said, the research had as methodological support the life trajectory and the qualitative approach, with case study and observation techniques with bibliographic revision in the category of Youth and Adult Education and gender, with support to the authors: Arroyo (1991/1999/2003/2005), Beauvoir (1990), Butler (2010), Brasil (2006), Bourdieu (1982) (2006), Freire (1988/1991/1998/1999/2000/ 2002/2008), Foucault (1987), Gil (2008), Gohn (2011), Louro (2014), Magalhaes (2000), Marx (1948), Minayo (2003/2005/2008/2007/2012), Thiollent (1985/2015), Urpia (2014), among others, that founded and supported research. It is believed that this research can effectively collaborate to study the theme, showing the importance of women in their historical and social history.

Keywords: Youth and Adult Education. Life trajectory. Woman from the EJA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil.....	73
Figura 2: Euclides da Cunha, cidade.....	73
Figura 3: Euclides da Cunha, autor	74
Figura 4: Imagem de satélite da cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil	75
Figura 5: Rosângela de Abreu.....	Erro! Indicador não definido. 77
Figura 6: Fátima Nunes	78
Figura 7: Erotildes Siqueira	78
Figura 8: Escola Estadual Joaquim Silva Dantas	86
Diagrama 1: As técnicas de pesquisa.....	123
Diagrama 2: Diagrama metodológico	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Os Intendentes	75
Tabela 2: Prefeitos a partir de 1945	76
Tabela 3: Quantitativo de habitantes	81
Tabela 4: População residente, por situação do domicílio, sexo e idade, segundo a condição no domicílio e compartilhamento de responsabilidade no domicílio.	81
Tabela 5: Analfabetos por sexo.	82
Tabela 6: Segmentos religiosos em Euclides da Cunha	82
Tabela 7: População residente por cor ou raça	83
Tabela 8: Principais datas comemorativas.....	84
Tabela 9: Escolas do Município	84
Tabela 10: Índice do IDEB, Euclides da Cunha, Bahia, Brasil	96
Tabela 11: Espaço escolar	96
Tabela 12: Recursos.....	96
Tabela 13: Perfil do educador.....	97
Tabela 14: Razões que contribuíram para evasão e retorno na EJA.....	122
Tabela 15: Estudantes 2017 da turma do tempo formativo I.....	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Analfabetos por Raça/Cor/Etnia.....	81
Gráfico 2: Índice de Desenvolvimento Humano de 1991 a 2010	83
Gráfico 3: Número de matriculados	87
Gráfico 4: Total de evadidos	88
Gráfico 5: Total de aprovados	89
Gráfico 6: Total de reprovados.....	Erro! Indicador não definido. 90
Gráfico 7: Total de transferidos.....	Erro! Indicador não definido. 91
Gráfico 8: Demonstrativo de matrículas e evasão dos últimos três anos	92
Gráfico 9: Média de alunos por turma.....	93
Gráfico 10: Docentes com nível superior.....	94
Gráfico 11: Média de hora aula por dia.....	94
Gráfico 12: Taxa de reprovação	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AJA	Bahia - Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos
ALFASOL	Alfabetização Solidaria
CESB	Centro Educacional de Serra Branca
CES	Centro de Estudos Supletivos
CDB	Conjunto Didático Básico
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CF	Constituição Federal
EF	Educação Formal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJAS	Encontro Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
EPEJAS	Encontro Paranaense de Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MS	Movimentos Sociais
MSP	Movimentos Sociais Populares
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONGs	Organização Não Governamental
PAS	Programa de Alfabetização Solidaria
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PLT	Programa Literatura para Todos

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área da Enfermagem
SAS	Secretaria de Ação Social
SEMEC	Secretária Municipal de Euclides da Cunha
TOPA	Todos pela Alfabetização
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UPT	Universidade Para Todos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
2 CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	28
2.1 AS INICIATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	29
2.2 A DIMENSÃO SOCIAL, O NOVO PARADIGMA PARA EDUCAÇÃO DE ADULTOS, O GOLPE MILITAR E A POLÍTICA DE OPRESSÃO PARA A EJA.....	32
3 NOTAS A RESPEITO DA CONSTRUÇÃO DE GÊNERO E DE SUA RELAÇÃO COM O SEXO FEMININO	42
3.1 DESIGUALDADES VIVIDAS NO COTIDIANO DAS MULHERES – NOVAS IDEIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS	45
3.2 A MULHER E O DIREITO A EDUCAÇÃO – ROMPENDO COM AS RELAÇÕES DE PODER.....	49
4 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A FIGURA FEMININA NO CONTEXTO DA EJA	58
4.1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS DA MULHER E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	61
4.2 A LUTA SOCIAL DA MULHER NA EJA.....	678
5 MUNICÍPIO DE EUCLIDES DA CUNHA: SUA HISTÓRIA, SEUS COSTUMES E SUA GENTE	73
5.1 LÓCUS DA PESQUISA: DADOS DO COLÉGIO JOAQUIM SILVA DANTAS.....	85
6 PERCURSO METODOLÓGICO – CONHECENDO A TRAJETÓRIA DE VIDA DAS MULHERES DA EJA	99
6.1 TÉCNICAS DE PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS	106
6.1.1 Estudo de caso	107
6.1.2 O contato com a pesquisa	109
6.1.3 Análise de documentos.....	110
6.1.4 A Pesquisa Exploratória	111
6.1.5 Observação participante.....	111
6.1.6 Entrevistas com uso de roteiro semiestruturado.....	113
6.1.7 Os sujeitos da pesquisa – O Grupo Focal.....	114
6.1.8 As oficinas	118
7 CAMINHOS E PERMANÊNCIA DA MULHER ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), DA CIDADE DE EUCLIDES DA CUNHA, BAHIA, BRASIL	12424
7.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS	Erro! Indicador não definido. 133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150

REFERÊNCIAS	1502
APÊNDICE A: Roteiro das entrevistas	1599
APÊNDICE B: Oficina I	159
APÊNDICE C: Oficina II	159
APÊNDICE D: Oficina III.....	15965
APÊNDICE E: Oficina IV	15967
APÊNDICE F: Oficina V	159
APÊNDICE G: Oficina VI.....	159
ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	159
ANEXO B: Parecer consubstanciado do CEP	159
ANEXO C: Matriz curricular da EJA do Colégio Joaquim Silva Dantas.....	159
ANEXO D: Portaria de matrícula	1591

1 INTRODUÇÃO

*Sonhar mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender*

Chico Buarque (1975)

O presente estudo faz parte das minhas vivências enquanto professor da rede pública municipal, da cidade de Euclides da Cunha, Bahia, nas turmas de EJA, e da minha trajetória de vida, tendo como fonte de inspiração para escrita e para os estudos, neste campo, minha mãe: Maria Juscilene Lopes de Souza, mulher forte e humilde que, mesmo não tendo oportunidade de estudar na escola regular, fez de tudo para que o seu sonho fosse brotado em mim.

Desde a mais tenra idade, minha mãe sempre me incentivou para que eu estudasse. No início, as coisas não eram fáceis porque minha família tinha a configuração monoparental, ou seja, era minha mãe a chefe da casa, cuidava dos filhos, da casa e ainda trabalhava como lavadeira de roupas, para, desta forma, nos dar o sustento, além de comprar materiais didáticos para mim e para meu irmão. Na época, as compras desses materiais eram muito difíceis, pois para se comprar era necessário ter um fiador. Ela sempre ficava com baixa autoestima todas as vezes que precisava pedir alguém para comprar o material escolar, por isso sempre nos dizia: “cuidem dos materiais de vocês, que é para durar o ano todo”. Eu sentia uma aflição quando precisava pedir um lápis, pois, sabia das dificuldades que era para minha mãe poder comprá-los.

Para ajudar no sustento da casa comecei a vender geladinho e pegar frete, a atividade consistia em eu ir para feira livre, aos sábados, com um carrinho de mão (usado em construção civil) e oferecer o meu trabalho de levar, para as pessoas, as compras feitas na feira. Minha mãe, sempre cuidadosa com as minhas tarefas escolares, bem como com as do meu irmão, exigia a nossa lição todas as noites e, sempre após o término das lavagens de roupas, cumpria esse ritual. O mais interessante é que na época ela não dizia que não sabia ler, era como se eu estivesse fazendo a leitura coletiva com ela, somente quando eu tinha nove anos de idade tive a consciência de que minha mãe não era alfabetizada.

No ano de 1998 ganhei de uma prima um material para estudo, gostava muito de ler, como não tinha material e nem recursos para comprar livros, minha prima sempre me dava materiais que ela não usava mais, eles incluíam gibis e fotocópias de livros (na íntegra ou em

partes). Em um desses materiais recebi a fotocópia com a biografia de Paulo Freire, foi a partir daí que comecei a me interessar pelo ofício de ensinar. A biografia de Freire contava a trajetória de vida do educador. Minha prima me incentivava para que eu estudasse e me tornasse professor. No início não imaginei que me tornaria um, mas, ela sempre insistindo na ideia de ser professor, me incentivava. Em um belo dia, essa prima me disse que iria abrir, na cidade, turmas de alfabetização para adultos e que eu precisava ler e entender todo o material de Freire, para, assim, participar da seleção, que iria acontecer para alfabetizadores do PAS (Programa de Alfabetização Solidária). Nesse momento eu vi surgindo uma nova oportunidade, o esperar por dias melhores estava chegando. Minha prima, dias depois, disse que eu não podia participar, pois, na época eu só tinha 15 anos; como ela conhecia a coordenadora local, se inscreveu, participou da seleção e começou a ministrar as aulas. Eu sempre a acompanhava às turmas do PAS, assim, ela me passava parte da bolsa. Eu a auxiliava e ela me recompensava. Mesmo com essa oportunidade as coisas não eram fáceis, pois tinha sempre que buscar meios para ajudar em casa, além de poder manter minhas necessidades. Fiquei no programa por 06 meses, foi uma experiência muito rica e significativa.

Ao sair do PAS, devido à desistência da minha prima, que precisou viajar, as dificuldades voltavam, pois já não tinha mais a parte da bolsa, de modo que decidi que logo que concluísse o Ensino Fundamental, iria para São Paulo. No ano de 1999, concluí o Ensino Fundamental, nessa época estava com 16 anos e a situação ainda era difícil. Minha mãe já não conseguia lavagem de roupas; eu estava apenas aguardando finalizar o ano para poder ir para a capital Paulista. Quando estava tudo, praticamente, resolvido minha mãe, sempre muito sábia, me disse: “meu filho, se as coisas não estão boas aqui imagine em São Paulo, onde sequer você terá apoio” e completou dizendo aquilo que quase todas as mães nordestinas já disseram, mas que só fez, de fato, sentido naquele momento: “São Paulo é uma terra que o filho chora e a mãe não vê”. Decidi ficar em Euclides, fazer o Ensino Médio. Na época existia a modalidade de Ensino Técnico Magistério, essa foi a minha opção. Entrei no Magistério no ano de 2000, fiz os três anos de curso, paralelo a essa situação, continuava trabalhando com reforço escolar e substituindo professores, na rede municipal, sempre que era solicitado. O dinheiro não era muito, mas estava conseguindo sobreviver.

O curso de Magistério me proporcionou enxergar que era possível fazer diferente, tive esperança e mesmo, sendo difícil, sabia que iria conseguir dar a volta por cima. Em 2001 fiz uma seleção municipal para trabalhar como monitor do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, daí em diante o sonho de ser professor começou a crescer ainda mais.

Comecei a trabalhar oficialmente em 2003, pela Secretaria de Ação Social – SAS no PETI, estava me sentindo outra pessoa, o programa trabalhava com jovens em situação de trabalho escravo e vulnerabilidade social, foram 06 anos no programa e concomitante a essa função, voltei a ser alfabetizador do programa Todos pela Alfabetização – TOPA.

Em 2003, fui selecionado no programa Universidade Para Todos - UPT, curso pré-vestibular ofertado pela UNEB. No mesmo ano prestei vestibular para Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XXII de Euclides da Cunha, no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas. Em 2004 me tornei monitor do Programa de Alfabetização para Jovens e Adultos – AJA Bahia, auxiliava a professora Maria Cezarela nos trabalhos de formação para os alfabetizadores do programa.

A academia nos mostra como é possível superar quaisquer adversidades que vivenciamos. Existiram momentos em que nem as fotocópias eu podia tirar, pois, não tinha recursos financeiros e tampouco minha família tinha como me ajudar, mas, mesmo assim, não perdia as oportunidades, ia à busca de colegas que pudessem me auxiliar de alguma maneira; nesse sentido, pude perceber o valor e a conquista da amizade.

A Universidade me abriu portas e me fez compreender o sentido maior da Educação e, mesmo me abrindo portas e conhecendo o sentido da Educação, também foi um período difícil, de muitas turbulências e desânimo, contudo, mantive o foco e comecei a buscar mais possibilidades, tanto no que se refere aos estudos, quanto às oportunidades oferecidas dentro da Universidade. Esse foi um período muito significativo que me oportunizou conhecer as teorias acadêmicas e me adentrar no mundo da pesquisa. Tive professores que me mostraram muitos caminhos, com humildade e respeito à pessoa humana, de igual modo, professores que me mostraram pedras somente, muitas pedras – infelizmente, alguns professores, no caminho, esquecem-se de prezar pelo humano –, mesmo assim, não baixei a cabeça e consegui dar a volta por cima.

Em 2006 voltei a trabalhar diretamente com Educação de Jovens e Adultos, a UNEB fez uma seleção para contratar monitores para atuar na formação de profissionais da saúde, o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área da Enfermagem - PROFABE-EJA, programa destinado aos profissionais da saúde que não concluíram o ensino fundamental, e que exerciam atividades de auxiliar de enfermagem, sem nenhuma formação na área. Fui selecionado e comecei a trabalhar na cidade de Banzaê, no interior da Bahia. As aulas aconteciam todos os sábados, durante um ano trabalhei com as disciplinas na área de linguagens. Esse período foi marcado por muitas pesquisas e estudos, dentro da universidade, pois a cada quinze dias o coordenador do Programa, Professor Nelson Nascimento, reunia

todos os monitores para poder fazer os encontros pedagógicos e discutir o processo educacional, na perspectiva da EJA, uma vez que o programa buscava a formação dos profissionais da saúde que precisavam ter uma formação dentro da sua área de atuação. Nesse momento é visível como a universidade trilha por caminhos que nos fazem compreender o fazer ciência e o ser pesquisador.

A minha relação com a pesquisa, dentro da Universidade, se deu quando eu ainda cursava o terceiro semestre e fui a campo com a orientação da professora Patrícia Lessa, conhecer o movimento dos sem terras, que existia dentro da cidade de Euclides da Cunha. A realização, dessa pesquisa, dentro do contexto dos movimentos sociais, me proporcionou conhecer os movimentos e como esses movimentos conseguiram seu espaço dentro da cidade. A pesquisa durou um mês, foi rica em desenvolvimento, me oportunizando conhecer teorias que se tornaram imprescindível para o meu fazer pedagógico. Continuei trabalhando como professor substituto, na rede regular de ensino. No ano de 2006 prestei o concurso para professor da rede municipal, em 2010 fui convocado e nomeado. Como primeira experiência, trabalhei com turmas multisseriadas e EJA. O trabalho com as turmas multisseriadas foi uma experiência enriquecedora, pois era muito difícil desenvolver um trabalho contínuo com uma turma em várias séries, em nível de aprendizagem distinto e idades desiguais, era algo muito complexo. Vivenciei essa experiência por quatro anos. Paralelo a essa situação, trabalhei com a EJA, dos anos finais do Ensino Fundamental, uma experiência, também, muito enriquecedora; conseguia ver nas turmas seu empenho e entusiasmo por estarem de volta ao contexto escolar.

Com minha inserção no campo da EJA, na cidade de Euclides da Cunha – BA, e a partir de estudos feitos por mim, no curso de graduação e pós-graduação *lato sensu* em EJA, foi despertado um desejo de ampliar esses conhecimentos, nessa área. As vivências, proporcionadas pelo curso de graduação e pós-graduação, junto às práticas docentes em sala de aula, me fizeram pensar nessa possibilidade para poder auxiliar o desenvolvimento das minhas turmas de EJA, bem como auxiliar docentes que, assim como eu, veem o potencial desses estudantes e, a partir disso, tentar desenvolver, no município de Euclides da Cunha – BA, políticas públicas que melhorem o desempenho e as metodologias de trabalho com o discente da EJA. A experiência com a EJA é, sem dúvida, um dos maiores passos para acolhida e o trabalho de valorização de saberes que são construídos a partir dos conhecimentos multiplicados, de maneira significativa, no processo de ensino/aprendizagem de jovens e adultos, os quais não vislumbram dias melhores, devido à baixa autoestima, no que se refere ao nível de escolarização. Dessa forma, o trabalho do alfabetizador é desafiante,

visto que é, a partir da sua colaboração direta, que os jovens e adultos começam a desenvolver atitudes que os possibilitem vislumbrar o cenário educacional de maneira positiva.

Deste modo, o trabalho conduzido por minha mãe, no início da minha trajetória de vida, me impulsionou a chegar até aqui. E, mesmo quando tudo parecia não dar certo, lá estava ela sempre a me encorajar e incentivar. Essa escrita é um ato coletivo, pois sinto ecoar o seu grito de amor e ternura para comigo.

Começo a minha pesquisa com uma reflexão sobre os aspectos da minha implicação com este tema. A escrita de um texto requer cuidados, por parte de quem escreve, nessa perspectiva que, ao discorrer sobre a trajetória de vida das mulheres, estudantes da EJA, na cidade de Euclides da Cunha, é que busco compreender os aspectos sociais nas quais essas mulheres estão inseridas. Logo, desenvolver uma pesquisa na qual a personagem principal é marcada por uma grande desigualdade e opressão social, me faz refletir sobre a necessidade de entender a educação e o fenômeno cultural uma vez que o conhecimento deve ser socializado de maneira a garantir, a todos os envolvidos, o pleno desenvolvimento cultural de seus saberes de maneira a tornar-se significativo e prazeroso. O saber é fruto da cultura de um povo, algo que o torna socialmente consciente e capaz de se expressar através da sua linguagem; assim, na sociedade iletrada não se tem registros graficamente conservados pela escrita, no entanto, o saber é transmitido nas suas vivências e trajetória de vida, pois, são essas práticas sociais que fomentam a reflexão e deixam claro que existe educação, pelo que sugere Álvaro Vieira Pinto (1994).

É importante considerar que a cultura de um povo é carregada de seus saberes, passados por seus ancestrais de maneira a solidificar as suas raízes e reconhecer a sua identidade como sendo parte intrínseca da sua cultura, dessa maneira, as considerações diante da cultura de um povo torna-o independente e capaz, para atuar no contexto educacional. Para a mulher estudante da EJA o trabalho torna-se ainda mais reflexivo e desafiante, pois essas mulheres são vistas como minoria e é sobre ela que incide o preconceito, até mesmo a exclusão. A EJA, nesse sentido, pode trazer para essas mulheres o direito de se tornarem cidadãs livres e críticas diante da sociedade.

A escola deve inserir, no conjunto de suas práticas curriculares, a questão de gênero, objetivando, desta forma, levar os sujeitos à conscientização das desigualdades entre homens e mulheres. A partir do momento que a escola começa a trazer essa discussão fica evidente que o respeito e as igualdades se tornarão um ponto importante nas discussões, transformando assim, as relações desiguais de poder na perspectiva da equidade de gênero (OLIVEIRA, 2010).

Ainda em tempo, é válido trazer a baila, as pesquisas que apontam a deficiência da região Nordeste como maior centro de pessoas não alfabetizadas. De igual modo, o empenho de profissionais que buscam sanar tal deficiência, como sendo uma maneira de apropriar os jovens e adultos para evolução do país, tornando-os pessoas alfabetizadas. Nesse sentido, a pesquisa é estruturada em pressupostos que sustentam sentidos e significados para professores que, assim como eu, veem na relação dialógica entre teoria e prática, uns olhares sensíveis frente à ação dos educandos, que se sentem valorizados e entusiasmados por estarem pertencendo ao meio letrado.

Vale ressaltar que a temática se insere em uma discussão pautada no gênero, ou seja, a discussão em torno do objeto de pesquisa está vinculada a inclusão da mulher, chefe de família e trabalhadora a qual para de estudar devido as circunstâncias vivenciada por ela na juventude, isso implica em vários fatores de ordem social e familiar, tornando-a oprimida pelas reais circunstâncias e, muitas vezes, sem esperança de lograr por dias melhores. É no diálogo constante que, a mulher estudante da EJA, pode romper as mazelas e opressão social, e nessa conjectura se desvencilhar de estereótipos, pautados na ideia central de que ela está nessa situação porque foi seu destino e porque Deus quis assim (como se pode constatar no discurso de muitas dessas mulheres). Nesse momento, o opressor tentar incutir no oprimido a falsa generosidade, é preciso que o oprimido tenha consciência que o mesmo somente conseguirá sair da zona de opressão a partir do momento que esse encarar esta como uma circunstância que pode ser transformada na sociedade. (FREIRE, 2005). Logo, a estudante da EJA, é uma mulher marcada por muitas desigualdades sociais, buscam um espaço que possa acolher e ressignificar a construção histórica da sua identidade enquanto mulher; é a partir da escola que essas mulheres se tornam autônoma e conseguem organizar lutas em prol da igualdade.

Em tempo, o problema da pesquisa gira em torno de como as mulheres da EJA, do município de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil, conseguem permanência e sucesso nos estudos a despeito dos entraves de gênero (marido, filho, trabalho e papel social)? Quanto às possíveis hipóteses, lançadas, surgem das reflexões em sala de aula com essas estudantes, uma vez que, as mesmas pontuam, voltaram para a escola por sentirem a necessidade de lutar por uma igualdade frente às oportunidades que a sociedade oferece, na grande maioria das vezes, por não terem um estudo adequado ao nível da oportunidade, elas acabam não conseguindo lograr dias melhores. Assim, a escola torna-se um ponto crucial para que essas mulheres consigam reverter o quadro de discriminação e preconceito.

Pretende-se, portanto, compreender como as práticas sociais – dentre elas, valorização da mulher e seu reconhecimento –, no contexto de gênero, dentro do espaço escolar do município de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil, podem contribuir para permanência e sucesso dessas mulheres no contexto educacional; de igual modo, identificar as principais causas e entraves ocorridos ao longo da trajetória de vida da mulher, estudante da EJA, do município de Euclides da Cunha; analisar as relações de gênero e de sua convivência entre estudantes da EJA, como práticas exitosas que valorizam as suas trajetórias de vida; contribuir para o enriquecimento de ações de permanência e sucesso diante dos estudos dessas mulheres por meio de oficinas integrativas.

A pesquisa, nesse sentido, Justifica-se por conta da minha relação no contexto da EJA enquanto professor, na rede municipal, das observações suscitadas na graduação bem como na especialização, além das razões pessoais (entraves vividos, dentro da minha família, por exemplo, a qual por não ter uma base escolar consolidada foi vítima, muitas vezes, do sistema opressor). É a partir dessas, e de outras reflexões sugeridas ao longo da introdução, as quais me inclinaram a escrever e a buscar entender como as mulheres estudantes da EJA, podem superar as dificuldades e se tornarem mulheres autônomas e resistentes, diante das desigualdades, na busca do respeito no contexto social.

Trata-se de uma abordagem de pesquisa qualitativo-exploratória, com técnicas metodológicas centrada na trajetória de vida, a ser realizada no Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil, na qual foram utilizados os procedimentos de análises de documentos e entrevistas com mulheres, devidamente matriculadas na escola em destaque, na tentativa de compreender os motivos que as levaram a desistência, bem como a volta tardia, no ambiente escolar. Para tanto, utiliza-se os procedimentos pesquisa documental, observação participante e entrevistas com mulheres; análise de conteúdo das entrevistas e documentos para tentar responder ao objeto da pesquisa.

“O diálogo, como encontro dos homens para tarefa comum de saber agir se rompe, se seus polos ou um deles perdem a humildade. Como posso dialogar se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro nunca em mim?” (FREIRE, 1987, p.46). Deste modo, fez-se necessário compreender os mecanismos que podem auxiliar no desenvolvimento pessoal de todas as mulheres envolvidas na EJA, que, estando no ambiente escolar, sentem-se pertencente ao grupo e, assim, tendem a progredir e se inserir na conjuntura social e elevar a sua autoestima.

Portanto, a pesquisa foi amparada na construção de ações que pudessem fomentar, nas educandas, da cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil, que assumem múltiplos papéis

(estudantes, mães, filhas, esposas, trabalhadoras), o desejo de continuar estudando e desenvolvendo seu potencial, e, assim, garantindo seu reconhecimento e cidadania, pela política de afirmação do direito das mulheres euclidenses de serem alfabetizadas.

A dissertação, neste íterim, apresenta-se em seis seções. Na segunda seção, “Contexto histórico da Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil”, faz-se um panorama histórico sobre a EJA no Brasil, mostrando quais os pontos fundantes de reflexão sobre o processo de construção da identidade da EJA, no cenário nacional; ainda nesta seção é feita uma análise de como se deu os primeiros passos de alfabetização de jovens e adultos; evidenciam-se, ainda, os programas e os movimentos sociais que auxiliaram o processo de construção da EJA até o ano de 2006. Na terceira seção, “Notas a respeito da construção de gênero e de sua relação com o sexo feminino”, enfoca-se o conceito de gênero e suas vertentes no contexto social; além das relações sociais culturalmente estabelecidas. Na quarta seção, “Os movimentos sociais e a figura feminina no contexto da EJA” explana sobre os movimentos sociais e as lutas feministas em prol da educação. Na quinta seção, “Município de Euclides da Cunha: sua história, seus costumes e sua gente”, traz o recorte da história da cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil; de igual modo, do Colégio Joaquim Silva Dantas e do escritor Euclides da Cunha. Na sexta seção, “Percurso metodológico – conhecendo a trajetória de vida das mulheres da EJA”, na qual reflete sobre o estudo de caso da referida dissertação, tendo como produto final a dissertação, as oficinas e seu resultado. Na sétima seção, “Caminhos e permanência da mulher estudante da educação de jovens e adultos (EJA), da cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil”, apresenta a análise dos dados coletados, na pesquisa. Por fim, nas considerações finais, um panorama dos objetivos alcançados, além das contribuições da pesquisa às discussões do referido tema.

As discussões, neste sentido, sobre as temáticas envolvidas – gênero, movimentos populares e contexto histórico da EJA – serão discutidas à luz de teorias que consubstanciam o debate, dentre os quais: Arroyo (1991/1999/2003/2005), quanto à aprendizagem; Beauvoir (1990), quanto às questões feministas; Butler (2010), dos movimentos feministas; Brasil (2006), Bourdieu (1982) (2006), Freire (1988/1991/1998/1999/2000/ 2002/2008), discute a opressão do sujeito, os movimentos populares e questões educacionais; Gil (2008), sobre os métodos técnicas de pesquisa social; Gohn (2011), a respeito dos movimentos sociais; Louro (2014), de gênero e sexualidade no contexto escolar; Marx (1948), Minayo (2003/2005/2008/2007/2012) e Thiollent (1985/2015) quanto aos métodos de pesquisa; Uripia (2014), da educação de jovens e adultos; dentre outros.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O homem como ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais.

Paulo Freire (2005, p.83)

A máxima acima sintetiza um dos principais frutos da educação: seu poder de transformar realidades, para, desta forma, também, transformar o mundo; faz pertinente, neste sentido, um melhor entendimento sobre as questões relacionadas à alfabetização de Jovens e Adultos e seu processo de aprendizagem, como construção social do sujeito, a qual suscita uma reflexão crítica e um balanço histórico sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Assim, ao conhecer as lutas dos movimentos em prol da alfabetização de adultos, o sujeito consegue entender mais sobre os ideais dos movimentos e como é necessário inserir a EJA no processo educacional de forma a ver sua atuação no processo social e na construção da identidade do estudante da EJA.

A análise das questões históricas, do processo da EJA, no Brasil, proporciona um melhor entendimento sobre a nação, estabelecendo paralelos sobre a história do país, e, assim, busca compreender como o processo de analfabetismo é um tema em evidência e que deve ser discutido. É sabido que desde o processo de colonização do Brasil ocorreram as primeiras manifestações de educação; a presença dos jesuítas era um ponto forte para catequizar e alfabetizar os índios e negros, todavia, não se priorizava a educação dos índios e negros adultos.

Percebe-se, deste modo, que a ideia central dos jesuítas era alfabetizar a população com bases em questões religiosas, ensinando-os somente o necessário sobre a economia colonial, logo, o ideal dos jesuítas era trabalhar com métodos que seguissem doutrinas de comportamento e benevolência, no qual índios e negros fossem subservientes a coroa portuguesa. É importante destacar, neste ponto, que todo o processo de alfabetização se dava no campo da oralidade. Os ensinamentos eram passados à população a qual não tinha acesso à escola e tampouco ao sistema de escrita. De acordo com os estudos de Paiva (1987), esse processo ficou denominado como *Ratio Studiorum*:

O sistema de ensino montando fora se transformando, progressivamente, num sistema cada vez mais destinado às elites, de acordo com os objetivos educacionais definidos pela companhia de Jesus no final do século XVI e consubstanciados no “Ratio Studiorum” (PAIVA, 1987, 57-58)

As primeiras escolas somente surgiram muito tempo depois ainda sobre as influências e apoio dos jesuítas que buscavam separar os filhos dos colonizadores dos índios e negros, a partir dessa questão surgiu então uma política de exclusão e recriminação entre as classes burguesas e as classes oprimidas. Nesse viés, que se procede todas as questões que possam solidificar e difundir o domínio português. Observa-se que no Brasil prevaleceram as iniciativas e o domínio da cultura branca, cristã e masculina que difundiu uma educação seletiva, discriminatória e excludente.

2.1 AS INICIATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O marco inicial para o processo e iniciativas sobre alfabetização de adultos acontece a partir da Constituição Política do Império do Brasil¹ de 1824, nessa constituição já são feitas menções sobre a gratuidade para todos os cidadãos e o direito à educação, todavia, sabe-se que no Brasil, durante o período longo da História, essa educação era destinada às elites, assim, o percentual de pessoas não escolarizadas foi aumentando gradativamente.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824)

É importante destacar que a própria Constituição, de 1824, era excludente ao ponto de considerar que os cidadãos brasileiros eram apontados como sendo legítimos da nação, no entanto, deveriam ter nacionalidade brasileira ou portuguesa para gozar dos direitos à educação. Contudo, índios e negros não são citados no texto da Constituição em destaque. Salienta-se, ainda, neste período, que o negro escravizado não era considerado um cidadão – acresce-se a isto o fato de que, nesta época, grande parte da população era escrava.

A Constituição de 1891 caracteriza-se pela separação entre igreja e Estado, adotando um modelo federal específico que pudesse apontar as competências para o legislar da União e dos Estados com relação à educação.

¹Sabemos que nem sempre nosso país teve este nome, Brasil, e que esse já foi alvo de transformações gramaticais, como a mudança da grafia com “z” (Brazil) para a que usamos hoje, com “s”.

Na década de 1930, a Revolução Industrial trouxe mudanças significativas no novo processo de reformulação do setor público no Brasil e a sociedade brasileira passou por grandes transformações que resultaram na nova Constituição de 1934. Esta faz nascer um novo olhar sobre o processo histórico buscando uma nova postura nos textos, trazendo em sua carta, um teor positivo ao tratar de assuntos como economia, cultura e valores sociais. Com a promulgação dessa Constituição o ensino passou a ser obrigatório para crianças e adultos, outro grande avanço foi o direito do estudante ao livro didático. É a partir da Constituição de 1934 que o ensino para adultos passa a ser um direito, rompendo com ideias de que somente o ensino é obrigatório para crianças.

Segundo Soek (1992), em 1940, com o recenseamento geral, é divulgado que 55% dos brasileiros, com mais de 18 anos, não haviam sido alfabetizados. É a partir desse levantamento que surgem as iniciativas ligadas a proposta de alfabetização oferecida pela UNESCO; uma forte mobilização em prol desse movimento começa a surgir no país. Após o fim da Ditadura, no governo de Getúlio Vargas, em 1945, o Brasil passa por uma redemocratização, devido a efervescência política que gera mudanças nas bases para dar sustentação ao governo central, mas, antes, se fazia necessário oferecer instrução mínima a população, ou seja, são as iniciativas de redemocratização que dão bases para um novo processo de escolarização para adultos.

Em 1947 é lançado um projeto nacional intitulado Campanha de Alfabetização de Adultos, idealizado por Lourenço Filho, educador e pedagogo brasileiro conhecido, sobretudo, por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova. Lourenço Filho tem como base, para seus estudos, a psicologia experimental – muito usada nos Estados Unidos na década de 1920 –, e a experiência de Laubach² a qual despertou sua atenção no que tange buscar, preparar lições e treinar pessoas com métodos novos, no processo de alfabetização. Em 1945, a convite do professor Lourenço Filho, Laubach esteve no Brasil proferindo palestras e cursos sobre o seu método de ensino.

² Frank Charles Laubach (2 de setembro de 1884 - 11 de junho de 1970) foi um missionário protestante conhecido nos EUA e nas Filipinas como "O apóstolo dos analfabetos". Em 1935, após vinte anos de trabalhos em Mindanao, nas Filipinas, enquanto trabalhava em uma zona remota do país ele desenvolveu de forma autônoma o método Each One Teach One, consistente programa de alfabetização que começou a ser difundido naquele país com incentivos privados de instituições protestantes. Seu propósito era educar a população Filipina que havia sido subjugada à colonização espanhola até as primícias do século XX, momento em que o país alcança independência. Tal metodologia, hoje conhecida como Método Laubach, vem sendo empregada, desde então, na alfabetização massiva de pessoas, com amplitude que hoje se aproxima da cifra de 60 milhões de alfabetizados em sua língua nativa. Laubach se fundamentava na difusão da leitura para a implementação do conhecimento de forma simplificada, dizendo ser o analfabetismo uma das grandes barreiras para a paz no mundo. Seu método alcançou notável sucesso onde foi aplicado, notadamente em várias regiões da Ásia e na América Latina. (SOEK *et al*, 2009, p.9)

A pedagogia defendida por Laubach, citado por Soek (2009), primava por um método totalmente voltado para valorização do sujeito enquanto um ser histórico; o autor percebia que o sujeito não alfabetizado não deixa de ser uma pessoa instruída simplesmente pelo fato de não saber ler e escrever. Para Laubach esse sujeito só não teve acesso à educação formal, mas que essa pode ser construída de forma a elevá-lo para o conhecimento formal. Segundo Soek:

No Brasil, a primeira Campanha de Educação de adultos inspirados nos princípios e métodos Laubach, consistiu num processo que contemplava desde a alfabetização intensiva, com duração de três meses, passando pelo curso primário que era dividido em dois períodos de sete meses, culminando na etapa final, denominada ação em profundidade, voltada a capacitação profissional ao desenvolvimento comunitário. Neste período foi criado pela primeira vez, um material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para adultos. (SOEK *et al*, 2009, p.11)

A campanha de educação para adultos tornou-se vitoriosa, pois, a mesma estava cumprindo com seu objetivo principal: de elevar o nível de conhecimento dos adultos não alfabetizados, para que estes pudessem se fortalecer no convívio familiar e social. O êxito da campanha, neste sentido, se dá na inserção desses sujeitos no convívio social, no qual estes estarão aptos a viver em harmonia com a sociedade tida como letrada.

Dentro desse processo surgiram diversas campanhas, organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, dentre elas, a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, de 1952. A esse respeito, Barreiro esclarece:

A CNER foi organizada em quatro setores: Estudos e Pesquisas, Treinamento, Missões Rurais e Divulgação. O primeiro setor incumbia-se de fazer um levantamento prévio nas áreas rurais antes da instalação; assim, pesquisava o tipo de solo, as técnicas agrícolas adotadas, as instituições, os tipos de lideranças existentes e os meios de comunicação a serem adotados pela equipe. (BARREIRO, 2010, p.49)

A forte influência, organizada dentro do contexto da campanha CNER, remete a reflexão de que os padrões vigentes já pensavam numa organização mais detalhada sobre os passos e procedimentos para o atendimento às pessoas não alfabetizadas, todavia, a campanha de alfabetização rural só vigorou até 1958; a preocupação consistia na diminuição dos índices de analfabetos no país, nesse mesmo ano, surge, também, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA, cujo período de duração foi curto. É importante destacar, em tempo, que ambas as campanhas buscaram a diminuição dos índices dos sujeitos não alfabetizados; a preocupação, neste sentido, não estava em torno do processo de ensino

aprendizagem, mas na diminuição das estatísticas frente ao contingente de pessoas que não sabiam ler nem escrever.

2.2 A DIMENSÃO SOCIAL, O NOVO PARADIGMA PARA EDUCAÇÃO DE ADULTOS, O GOLPE MILITAR E A POLÍTICA DE OPRESSÃO PARA A EJA

A partir de 1950 as críticas em torno da educação de adultos ganham uma nova visibilidade; houve, neste ínterim, denúncias quanto às deficiências administrativas e pedagógicas ao que se refere aos processos superficiais da aprendizagem de adultos, mostrando a ausência dos materiais didáticos para esse público. A dimensão social e crítica, frente às posturas educacionais e administrativas, ganham novo enfoque e uma visão mais abrangente sobre o processo de alfabetização para adultos; surge, então, um novo paradigma pedagógico para esse tipo de educação, o qual teve como principal referência o educador pernambucano Paulo Freire³. Este novo paradigma pretendia novas ações para a educação de adultos, refletia a respeito de todas as ações em torno das discussões, centrava, contudo, ao debate da pobreza enquanto canal para o analfabetismo. Segundo Paiva (1987), “Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (PAIVA, 1987, p.216).

³ Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco. Inspirador da Educação Popular. Freire tornou-se referência para gerações de alfabetizadores, especialmente na América Latina e na África. Sofreu a perseguição do regime militar no Brasil (1964-1985), sendo preso e forçado ao exílio. Com a experiência em Angicos (Rio Grande do Norte), Freire alfabetizou 300 trabalhadores, em 45 dias, sem a tradicional cartilha, com uma perspectiva de educação para a libertação dos oprimidos, transcendendo as técnicas e centrando o processo de alfabetização em elementos de conscientização. O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e de Educação Popular, realizados no país no início dos anos 60, que trabalhavam com uma perspectiva político-cultural, envolvendo a igreja, partidos políticos de esquerda, estudantes e outros setores. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira. Sua prática didática fundamentava-se na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à por ele denominada educação bancária, tecnicista e alienante: o educando criaria sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo um já previamente construído; libertando-se de chavões alienantes, o educando seguiria e criaria o rumo do seu aprendizado. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência política. Autor de *Pedagogia do Oprimido*, livro que propõe um método de alfabetização dialético, se diferenciou do "vanguardismo" dos intelectuais de esquerda tradicionais e sempre defendeu o diálogo com as pessoas simples, não só como método, mas como um modo de ser realmente democrático. Foi o brasileiro mais homenageado da história: ganhou 29 títulos de Doutor Honoris Causa de universidades da Europa e América; e recebeu diversos galardões como o prêmio da UNESCO de Educação para a Paz em 1986. Em 13 de abril de 2012 foi sancionada a lei 12.612 que declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Segundo uma pesquisa envolvendo três estados brasileiros, Paulo Freire é o nome de escola mais comum. Faleceu em 2 de maio de 1997 em São Paulo. (SOEK *et al*, 2009, p.12)

Essa situação, argumentada por Paiva, evidencia a marginalização e a exclusão social, pelas quais o sujeito vive, é o ponto crucial para o determinismo de opressão. O sujeito não é valorizado por ser alguém com sua identidade e cultura, mas por ser excluído, por não pertencer ao seguimento social que o coloca em evidência dos demais grupos sociais, por não tem boa condição financeira. Segundo Soek:

Paulo Freire criticou a chamada “educação bancária” que considerava o analfabeto como alguém que não possui cultura ou conhecimento, uma espécie de banco no qual o alfabetizador deveria depositar conhecimento. Como contraponto a esse modelo, o educador faz referência a educação problematizadora. (SOEK *et al* 2009, p.13)

Deste modo, destaca-se que a educação, proposta por Freire (2009), não se reduz ao trabalho bancário no qual ao aluno é oferecido “o depósito de aprendizagem”, busca, no entanto, a importância da ação “problematizadora” na qual o aluno é atuante e protagonista das suas ações frente ao seu aprendizado.

Ainda a esse respeito, ressalta-se que os programas de alfabetização popular ganharam seguidores engajados em inovar, nessa perspectiva de trabalho apresentada por Freire (2009). Este conseguiu reunir pessoas leigas, católicos, membros de associação, além de estudantes, envolvidos no trabalho, os quais não só apoiaram como, de igual modo, fizeram crescer o movimento pela erradicação do analfabetismo de jovens e adultos, com uma proposta de alfabetização “conscientizadora”, na qual a educação é “problematizadora”. Foi valorizando a cultura dos jovens e adultos que surge a construção dos conteúdos a partir da interação problematizada por seus sujeitos.

A proposta defendida por Freire (2009) inicia com o conhecimento do alfabetizador com sua turma – segundo o autor, o conhecimento da turma fazia crescer o trabalho do alfabetizador engajando-se na postura de valorização desses sujeitos, após o conhecimento prévio da realidade da turma. Para Freire (2009) era importante que o alfabetizador conhecesse o universo vocabular do discente para que pudesse aumentar o repertório, partindo do seu próprio universo vocabular. E a partir dos conhecimentos apresentados pelos “alfabetizandos”, que surgem os temas geradores ou a situação “problematizadora” defendida por Freire, uma vez que, de posse desse universo, o alfabetizador consegue ressignificar esse tema para trazer uma postura socializadora e crítica para que os “alfabetizandos” possam conhecer o universo da leitura e escrita de forma social e crítica.

Na década de 60, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização – PNA, que centrava todo o processo no crescimento de programas de alfabetização, inspirados na proposta de Paulo Freire (2009), os programas contaram com a participação de estudantes e sindicalizados, engajados dentro dessa ação, uma vez que a política da época era acabar com o retrocesso da população que não era escolarizada, ou seja, acabar com o analfabetismo. Os trabalhos dos programas foram interrompidos alguns meses depois pelo golpe militar.

Deve-se acrescentar, às discussões, a forte opressão instaurada a partir do golpe militar de 1964. Na ocasião, é feito um novo reordenamento nas ações políticas do modelo capitalista, a educação básica ficou nas mãos de governos autoritários e contrário ao crescimento político de um povo. Foi a partir de 1964 que surge repressão direta aos trabalhos que envolviam a educação de jovens e adultos, a chamada educação popular.

Várias mudanças no campo das políticas sociais, em especial, na educação de adultos aconteceram no país; pessoas ligadas a esses movimentos foram reprimidas e expulsas do país a exemplo de Paulo Freire, que ficou exilado no Chile no período de 1964-1969. A esse respeito, Paiva esclarece que:

A multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitista, já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado [...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos de 60 aparecia como um perigo para estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras. (PAIVA 1987, p.259)

Com o golpe militar de 1964, os programas em torno da educação de jovens e adultos foram proibidos inclusive livros e cartilhas destinados a esse público, foram tirados de circulação como forma de manter a ordem e o disciplinamento de um povo, em função de um regime autoritário, perverso e que nenhum momento buscava a construção de políticas sociais de um povo, mas, sim, o seu próprio poder de ação.

Em 1966 os programas de alfabetização foram encerrados em alguns estados devido à repressão do governo militar. Tentando apaziguar a situação, o governo militar permitiu que programas de alfabetização de fundo assistencialistas pudessem vigorar. Deste modo, em 1967 o regime militar assumiu as atividades para alfabetização de adultos, lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que tinha como objetivo principal

erradicar o analfabetismo de jovens e adultos; nessa oportunidade ficou evidente a necessidade de dar continuidade à escolarização dos jovens e adultos.

Em 1971, é criado o Centro de Estudos Supletivos – CES, juntamente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692 de 1971, com essa lei fica evidente um grande avanço nas políticas de ações para jovens e adultos que não tiveram oportunidades de estudar na idade regular, e, nessa perspectiva, encontravam no CES uma maneira de avançar dentro do contexto escolar. Soek (2009) definem as metodologias usadas pelo MOBREAL:

No modelo de alfabetização proposto pelo Mobral, as técnicas utilizadas no processo de alfabetização consistiam em codificações de palavras preestabelecidas, escritas em cartazes com as famílias fonéticas, quadros ou fichas de descobertas, muito próxima das metodologias anteriormente utilizadas no modelo Paulo Freire, mas com a diferença fundamental: as “palavras” tanto quanto as fichas de codificações eram elaboradas da mesma forma para todo o Brasil com bases em problemáticas sociais particulares do povo. Tratava-se fundamentalmente de ensinar a ler, a escrever e a contar deixando de lado a autonomia e conscientização crítica e transformadora da linha iniciada por Paulo Freire. (Soek *et al*, 2009, p.16)

Percebem-se, com essa situação, falhas no processo de alfabetização do programa MOBREAL, uma vez que o processo de construção da consciência crítica do sujeito não é valorizado, a tarefa de ensinar torna-se algo mecânico sem uma função social por parte dos envolvidos no processo de aprendizagem. Ou seja, as políticas defendidas por Freire (2009), são utilizadas, mas contrariando seus ideais de educação libertadora, em outras palavras:

Como já foi destacado, ainda na década de 1970, o debate acerca da informalidade, rompeu com o corte entre moderno e tradicional, introduzindo um corte analítico formal e informal, priorizando-se, então, a forma organizacional dos empreendimentos e as relações de trabalho. (SANTOS, 2010, p. 97)

Em tempo, vale ressaltar que no MOBREAL foram criados materiais específicos para dar o suporte pedagógico para o alfabetizando; em 1977, por exemplo, o conjunto de materiais distribuídos no programa passou a se chamar Conjunto Didático Básico - CDB. A capacitação dos alfabetizadores, também chamados monitores, pautava-se na busca de atender aos alfabetizados, utilizando um guia específico, aliando-se a boa vontade do alfabetizador e a sua organização para que o alfabetizando pudesse conseguir seu objetivo.

Logo, o MOBRAL não alfabetizava de maneira consciente, a alfabetização adotada pelo programa era apenas a funcional na qual os discentes pudessem apenas ler e escrever sem nenhuma criticidade sobre o que estava aprendendo.

Nota-se que essa concepção deriva do modelo tecnicista, baseados no mecanismo de estímulo-resposta defendido por Skinner⁴. Dessa forma, o método Mobral não partia do diálogo, mas das ações preestabelecidas pelo governo militar; os princípios metodológicos, defendidos por Freire, foram reformulados e, assim, era visível que o jovem e adulto não tinha autonomia e nem criticidade para se alcançar uma educação “problematizadora”.

Em 1980 as políticas sociais ganham mais força e buscam, a partir das vivências e experiências, refletir e articular um novo modelo de ação pedagógica, os trabalhos com a língua escrita e o cálculo ganham uma dimensão mais autônoma. Com essa situação, o trabalho passa a ter mais significado para os alfabetizandos.

Em 1985 o MOBRAL foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), que buscou apoiar financeiramente os programas de alfabetização a partir de iniciativas das Organizações Não Governamentais – ONGs. A Fundação Educar substitui o MOBRAL, a responsabilidade da Fundação era apoiar os programas de alfabetização por meio de apoio financeiro e técnico. Com a Constituição Federal de 1988, o dever do Estado, com a educação de adultos, é ampliado, inclusive, definindo o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Nesse mesmo ano as políticas de descentralização de poder e descentralização administrativa viabilizam parcerias para o crescimento nas esferas sociais de educação.

Em 1990 é realizada, em Jomtiem, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que discutiu a realidade da desigualdade e do analfabetismo de pessoas jovens e adultas. A Conferência propôs uma equidade e um olhar mais atento às questões de exclusão pela qual as pessoas das camadas sociais vinham passando. Nesse mesmo ano a UNESCO considera o Ano Internacional da Alfabetização. As discussões, em torno dessa questão, têm se intensificado a partir do olhar mais criterioso por parte da sociedade em perceber a necessidade de rever os erros cometidos anos atrás com educação de jovens e adultos.

⁴ Skinner Burrhus Frederic Skinner (Susquehanna, Pensilvânia, 20 de março de 1904 — Cambridge, 18 de agosto de 1990) foi um autor e psicólogo norte-americano. Conduziu trabalhos pioneiros em psicologia experimental e foi o proponente do behaviorismo radical, abordagem que busca entender o comportamento em função das inter-relações entre a filogenética, o ambiente (cultura) e a história de vida do suposto indivíduo. A base do trabalho de Skinner refere-se a compreensão do comportamento humano através do comportamento operante. O trabalho de Skinner é o complemento e o coroamento de uma escola psicológica. Skinner adotava práticas experimentais derivadas de física e outras ciências. Outros importantes estudos do autor referem-se ao comportamento verbal humano e a aprendizagem.

Segundo Soek (2009), parte da população brasileira, em pleno século XXI, ainda passa por situações de exclusão social por não ter o mínimo de dignidade humana no que tange a sua escolarização.

Adentrando a década de 1990, no limiar do século XXI, o Brasil apresentava um quadro de 20% da população total, com mais de 15 anos ou mais em estado de analfabetismo. Esse quadro revela-se ainda mais severo, considerando o contingente de analfabetos funcionais, ou seja, aqueles com escolaridade média dessa faixa etária inferior a quatro anos de estudos, ou que “não conseguem ler e escrever um bilhete simples”, conforme definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Soek *et al*, 2009, p.18)

Torna-se um dado preocupante e que merece total atenção por parte da população, uma vez que é necessário ações que viabilizem a faixa etária de 15 a 17 anos para estarem inseridas no contexto escolar, para que estes sujeitos tenham os mesmos direitos e possam usufruir da educação como sendo sua garantia de emancipação sociocultural. Ainda no que se refere ao tema, a partir da década de 90 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, tornando-se, também, um grande marco para Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma vez que a própria LDBEN considera a EJA uma modalidade de Educação Básica, que se insere nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, assim a EJA ganha uma notoriedade e uma dimensão mais ampla para o amparo a educação de jovens e adultos.

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

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

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

Isto posto, é notório como a LDBE, no artigo 37, dá condições para o jovem e o adulto continuar seus estudos, pontuando, neste sentido, tanto o ensino fundamental e médio, como sendo base necessária para o fortalecimento de políticas públicas que viabilize e estimule a permanência do jovem, adulto e trabalhador na escola, mediante ações que possam auxiliar no seu desenvolvimento intelectual. No artigo 38 a LDBEN discorre que:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

Com o artigo 38, fica evidente como serão assegurados os cursos e exames supletivos que compreende a base nacional comum e o currículo, oportunizando aos jovens e adultos prosseguirem em seus estudos em caráter regular. É sabido que são ações que concerne a Lei que possibilita a educação de jovens e adultos a serem vistas, hoje, com mais cuidado por parte da população. Isso porque, em outros termos, segundo Freitas (2009):

Ninguém mais duvida do mérito que a educação de boa qualidade e o cumprimento dos estudos Formais efetivamente têm no imaginário do cidadão, no mundo do trabalho e das relações sociais, ou melhor, em todos os aspectos da sociedade. A autoestima elevada dos bem-sucedidos academicamente e o respeito da sociedade são inegáveis. Contudo, em todo o mundo, boa parte dos que ingressam no sistema Formal de ensino não consegue cumprir com seus objetivos e metas iniciais: aprender novos caminhos intelectuais, conhecer científica e tecnicamente seu campo de interesse e ter o diploma como Forma de reconhecimento social de seu esforço, além de se inserir no mercado do trabalho ou atualizar-se com a produção do conhecimento. (FREITAS, 2009, p. 248)

Ainda a esse respeito, no que tange à EJA, partir das ações da década de 90 intensificam-se as políticas a seu favor; são articulações que ocorrem no cenário brasileiro de políticas públicas que fortalecem o trato com a educação para adultos. Conforme Soek (2009):

Na segunda metade da década de 90, evidenciou-se, também um processo de articulação de outros segmentos sociais como organizações não governamentais (ONGs), Movimentos Sociais, Organizações empresariais, “Sistema S”, Alfabetização Solidária, Universidade, entre outros, buscando debater e propor políticas públicas para EJA. Nesse período, passam articular-se movimentos que dão origem aos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, denominados ENEJAS (Encontro Nacionais de Educação de Jovens e Adultos), e no Paraná, os EPEJAS (Encontro Paranaense de Educação de Jovens e Adultos), assim como em outros estados passam articular seus próprios fóruns. (SOEK, 2009, p.19).

No final de 1990 é implantado, no governo Fernando Collor de Melo, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC que surge com o objetivo de reduzir os altos

índices de analfabetismo em um período de cinco anos, todavia o programa não durou um ano. Nessa ocasião, as ações de alfabetização de adultos que melhor se sobressaíram foram as do Programa de Alfabetização Solidária (PAS) – mantido por instituições públicas e privadas e parceria com o governo. Com a mudança de governo, o PAS passou a ser chamado de Alfabetização Solidária – ALFASOL, uma ONG que continua atendendo os alfabetizandos por meio de recursos advindos do Programa Brasil Alfabetizado – PBS. Em tempo, segundo SANTOS (2010): “Na década de 1990, o debate sobre mercado de trabalho, no Brasil, acompanhou o crescimento do processo de informalidade da força de trabalho e foi reinterpretado a partir das mudanças mais gerais do processo de trabalho [...]” (SANTOS, 2010, p. 102).

Soek (2009) pontua os dados do IBGE, e número da população não alfabetizada. É importante destacar que tais levantamentos proporcionam uma reflexão no panorama histórico no qual estão inseridos os jovens e adultos não alfabetizados.

Na virada do século, o Brasil ainda contava com cerca de 13,6% da população não alfabetizada. Além disso, existia um contingente de 33 milhões de brasileiros em estado de analfabetismo funcional, conceito definido pelo IBGE para as pessoas com menos de quatro anos de estudo ou que “não conseguem ler e escrever um bilhete simples”. (SOEK, 2009, p.19)

A partir dos anos 2000, na tentativa de reduzir as taxas de analfabetismo, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, organizado em edições anuais, ou seja, uma a cada ano, com duração de sete meses. Os alfabetizadores eram contratados no sistema de bolsas e não mantem vínculos empregatícios e não precisavam ter uma formação específica para atuar no programa.

A gestão do PBA é descentralizada, cada instituição parceira era responsável por administrar os recursos financeiros, bem como era a própria instituição que fazia a seleção para os alfabetizadores – responsáveis para composição das turmas. Todavia, a prestação de contas e as informações eram acompanhadas por um mapa do analfabetismo, que cruzava os dados cadastrais dos alfabetizandos e dos seus respectivos alfabetizadores em um sistema eletrônico, abertos para os parceiros envolvidos no PBA, como também para comunidade. Com isto era possível perceber se as metas do programa, juntamente com suas ações, foram alcançadas.

No ano de 2006 foi realizada uma avaliação em torno do PBA, a este foi incorporado metodologias e recursos didáticos para auxiliar os alfabetizandos. O PBA traz grandes

avanços nas políticas de apoio a EJA, no que diz respeito aos avanços e incorporação dessa modalidade de ensino no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, garantido recursos financeiros para ampliar a oferta da EJA, oportunizando cada vez mais jovens e adultos a retornarem à escola. Em 2007, foi lançado o Programa Nacional do Livro Didático para alfabetização de jovens e adultos ou PNLD, um grande marco para EJA, uma vez que todo material foi pautado no contexto desses sujeitos. Nesse mesmo ano foram implantadas políticas públicas de incentivo à leitura com o Programa Literatura para Todos – PLT.

Disto isto, é importante destacar que o contexto histórico da alfabetização de adultos foi marcado por períodos de “altos e baixos”, percebe-se, assim, que as dimensões políticas governamentais tiveram uma influência negativa ao tratar de ações para alfabetizar jovens e adultos. É perceptível, ao estudar tais ações, que a trajetória histórica da alfabetização de adultos proporciona uma maior dimensão do descaso e, até mesmo, autoritarismo, com que eram acometidos os estudantes da EJA. Deste modo, é importante ressaltar a luta dos movimentos engajados em políticas públicas, que buscavam a todo o momento, solucionar tais opressões e descasos do poder público para que de fato à EJA fosse dada uma maior atenção e suporte. É a partir dessas ações que podemos conhecer e até mesmo trabalhar políticas de afirmação para EJA dentro da atual esfera contemporânea.

Não obstante, a história da coerção, durante a ditadura militar, mostra-se como algo ligado à figura masculina, assim como toda história da política, sempre distante das questões femininas, ou seja, à mulher era dada pouca acuidade. Destaca-se, ainda, nesse sentido, que a literatura existente, nesse período, evidencia que as relações de sexo biológico estão excluídas do debate, mesmo ciente da importância da mulher, juntamente com os homens, os quais, juntos, buscaram a redemocratização do país. A esse respeito, Lerner (1981), pontua:

Não é e não deve ser vista como subcultura. [...] As mulheres vivem sua experiência social dentro da cultura geral e, sempre que são restringidas pela repressão ou segregação patriarcal ou isolamento (que sempre possui subordinação em seu propósito), transformam essa restrição em complementaridade (defendendo a importância da função da mulher, até mesmo de sua “superioridade”) e a redefinem. Deste modo, as mulheres vivem uma dualidade – como membros da cultura geral e como cúmplices da cultura das mulheres. (LERNER, 1981, p. 52)

Dito isto, consideram-se os movimentos feministas como algo que marcou o século XX, nas décadas de 1960, que contrariava os padrões vigentes da época, pois, as mulheres

deixaram os papéis de coadjuvantes para assumirem seus lugares no elenco principal. No entanto, essa luta não foi fácil, pois existia, nesse período, um atraso da mulher em relação ao homem enquanto cidadã – a exemplo disso, o direito do voto, luta travada em 1865 quando um grupo de mulheres se reuniu, em Manchester, para lutar por esse direito, tardiamente conquistado em 1925. No Brasil, as mulheres somente conquistaram o direito ao voto em 1933.

Ademais, outro marco, na história do Brasil, no tocante às conquistas das mulheres, foi o surgimento da pílula anticoncepcional, um divisor de águas na revolução sexual, lançado no mercado em 1960, tendo como princípio o ideal de liberdade feminina. Todavia, como assinala Vargas (2014), os conservadores avaliavam a pílula anticoncepcional como símbolo da promiscuidade. Os policiais, à época, tentavam denegrir a imagem das mulheres que faziam o uso de tal medicamento. Em um encontro promovido pela União dos Estudantes (UNE) os policiais mostravam caixas de anticoncepcionais, a fim de provocar uma indignação da opinião pública, quanto a isto, “a polícia acreditava que a exibição provaria à opinião pública que as moças tinham ido ao encontro preparadas para algo mais do que discutir as questões estudantis.” (VENTURA, 1988, p. 35)

Dito isto, evidencia-se que a intenção da autoridade policial, nos eventos aludidos, objetivava denegrir e depreciar a imagem da mulher, para, deste modo, confundir a sociedade sobre os reais motivos das manifestações sugeridas no encontro. É importante, ainda, trazer a baila das discussões, que após “*O segundo sexo*”, de Simone de Beauvoir (1970), questões referentes ao casamento e à sexualidade começaram a ser discutidas mais abertamente, na década de 70, quando as mulheres buscavam por mais espaço na sociedade; o que, de certo modo, garantiram não só o debate, como também maior espaço devido à necessidade, das mulheres, de inovação e a indigência de se desvencilhar do papel de coadjuvante para personagem central, no espaço social, na tentativa sempre motivada na máxima de Paulo Freire, porque “pessoas transformam o mundo”. (FREIRE, 2005). Contudo, muitos aspectos ainda precisam ser discutidos, uma vez que:

Uma infinidade de vetores tem sido apontada por pesquisadores acadêmicos e leigos como obstáculos que impedem o avanço nos estudos formais e sistemáticos. Entre os muitos motivos relacionados com a desistência e o fracasso educacional de estudantes estão os aspectos relacionados com a complexidade da vida pessoal, familiar, financeira e laboral. (FREITAS, 2009, p. 248)

3 NOTAS A RESPEITO DA CONSTRUÇÃO DE GÊNERO E DE SUA RELAÇÃO COM O SEXO FEMININO

Que nada nos define, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância, já que viver é ser livre.

BEAUVOIR (1970)

A despeito das discussões desse trabalho, faz-se necessário um breve percurso quanto às questões de gênero, construído culturalmente. De igual modo, é importante destacar que a intenção premente, deste debate, refere-se à trajetória de vida das mulheres da EJA; ou seja, o recorte inicial, sobre gênero, tem como objetivo situar o leitor a esse respeito bem como da relação, deste tema, com o sexo feminino. Ao longo dos anos tem sido discutido mais frequentemente o termo gênero, comumente associado às palavras, adjetivos ou formas gramaticais que designam o masculino e o feminino, o que, por si só, não garante seu entendimento, haja vista que seu conceito liga-se intimamente às construções sociais. Destarte, discute-se, nesta seção, a incidência de preconceitos sofridos pela classe feminina, as relações de dominação – ainda presentes na sociedade –, bem como da relação de gênero e suas vertentes no cenário sócio educacional.

Ao iniciar o processo de construção da trajetória de vida das mulheres da EJA é importante trazer, à luz das discussões, o conceito de gênero na perspectiva social que o mesmo apresenta. O termo gênero começou a ser difundido em 1970, por feministas inglesas e americanas, no campo das ciências sociais, substituiu a expressão “papéis sexuais” que, na época, era usado para designar as funções sociais exercidas por homens e mulheres. Logo, diz respeito às diferenças existentes entre homens e mulheres que não se resumem ao sexo biológico, isto é, as diferenças anatômicas que de fato os diferem, mas aos padrões culturais impostos pela sociedade. Dessa forma, ao se referir a um gênero é lançada uma reflexão sobre os aspectos, dentro dos processos culturais, ou seja, não se limita apenas a observar fatores biológicos, mas, sobretudo, as diferenças sociais nas quais o sujeito passa devidos os movimentos de equidade de gênero.

Destarte, ao pensar em gênero é importante destacar, ainda, a maneira como homens e mulheres são vistos em cada cultura; não é algo fixo e predeterminado, como se pode depreender das palavras de Sorj (1992), pois em cada cultura há uma relação, entre gênero e sexo, que diferem, ainda que prevaleça, na maioria dos casos, a ideia de superioridade de um

(masculino) em detrimento de outro (feminino), no contexto social. Quanto ao conceito, Sorj (1992) postula:

[...] um produto social, aprendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo das gerações. E, segundo, envolve a noção de que o poder é distribuído de maneira desigual entre os sexos, cabendo às mulheres uma posição subalterna na organização da vida social. (SORJ, 1992, p.15-16)

Sorj (1992) considera o gênero como um produto social que é representado pela institucionalização, transmitido, ao longo dos tempos, às diversas gerações, que implica na ação desigual entre os sexos, no qual as mulheres são subalternas na organização e vida social.

Acresce-se, em tempo, a contribuição de Sardenberg:

Gênero não é sinônimo de sexo, pois, quando falamos em sexo, não estamos nos referindo aos aspectos físicos/fisiológicos que distinguem os machos das fêmeas da espécie humana. Por outro lado, quando nos referimos a gênero, estamos refletindo acerca de processos de construção cultural de relações que não decorrem de características sexuais diferenciadas entre homens e mulheres, mas a processos construtores dessas diferenças, produzindo, nesse movimento, desigualdades e hierarquias. (SARDENBERG, 2011, p. 36)

Deste modo, desta proposição é importante destacar esses conceitos, uma vez, que retoma uma discussão pertinente para, de fato, compreender as ações culturais e sociais pelas quais o gênero é lançado. Os autores chamam atenção aos aspectos físicos e fisiológicos, que diferenciam os machos das fêmeas da espécie humana, esclarecendo que a conceituação de gênero é outra coisa: os papéis sociais atribuídos aos sexos masculino e feminino; o ponto chave, da reflexão, é perceber o processo cultural que está assentado em uma separação desigual e hierárquica na qual os homens exercem uma função de superioridade, no contexto social, uma vez que a própria cultura vê o homem como símbolo de poder.

Para Scott (1995), o gênero faz parte dos elementos que estruturam as relações sociais, que são vistas a partir das diferenças entre os sexos, a autora considera que, em um sentido mais amplo, é a maneira pela qual são empedadas as relações de poder; nessa perspectiva, a autora traz quatro dimensões que se inter-relacionam: Simbólica; Institucional; Normativa e Subjetiva.

A dimensão simbólica se reporta a símbolos que são alicerçados pela cultura, isto é, traz representações contraditórias ao modelo feminino. A exemplo, a autora destaca a Virgem Maria que simboliza pureza e bondade em oposição a Eva, que simboliza o pecado e a

luxúria. (SCOTT, 1995); A dimensão normativa traz a vigências das normas que são aceitas e interpretadas com o seus significados e símbolos que denotam o comportamento e as atitudes que são aceitas diante do que seja “certo ou errado”, assim, a dimensão normativa procura normatizar a relação de gênero que implica que as normas estão presentes nas doutrinas religiosas, jurídicas e científicas em oposição o masculino e feminino; A dimensão institucional se refere às organizações sociais, as quais trazem os papéis sociais do significado de homem e mulher como conduta organizada que deve proceder nos aspectos da organização social; A dimensão subjetiva traz a identidade do sujeito, ou seja, a maneira como homens e mulheres se constituem enquanto seres, a partir das suas relações de grupo de conceitos sociais e preconceitos no plano simbólico já apresentado.

É importante destacar que são a partir dessas dimensões, apresentadas por Scott (1995), que o sujeito vai percebendo a hierarquização do sujeito em decorrência das categorias de gênero, muito comum na sociedade, traços que caracterizam o sujeito a partir da sua categoria, isto é, se o sujeito é homem ele tem autonomia e passo livre diante da sociedade, se mulher, tem que ser casta e subserviente dentro da esfera social. Nesse sentido, a partir das discussões da autora Joan Scott (1995), o gênero ganha uma dimensão mais difundida no país. As categorias de gênero passam por uma nova reflexão, para buscar o maior entendimento sobre tal.

Scott (1995) esclarece que o gênero é uma categoria ampla que vai muito além dos determinismos biológicos. Para autora, as relações de gênero implica nas construções sociais e culturais de um povo, assim, o núcleo central dessa discussão gira em torno das relações de poder entre homens e mulheres. Neste mote, as contribuições de Lisboa (2005), ajudam a entender melhor o tema; esta define a categoria de gênero como uma construção de diferenças entre os seres humanos:

A categoria gênero é uma categoria relacional que busca explicar a construção de um tipo de diferença entre os seres humanos que não pode ser reduzida a mulher. Gênero é mais que uma categoria, é uma teoria ampla que abrange hipóteses, interpretações, outras categorias e conhecimentos relativos ao conjunto de fenômenos históricos construídos em torno do sexo (LISBOA, 2005, p. 71).

Lisboa (1995) define o gênero como algo que perpassa todos os fenômenos históricos e sociais que são construídos em torno do sexo, pois o mesmo vê a categoria de gênero como algo amplo que não se restringe unicamente ao sexo feminino, como também aos processos e interpretações que se relacionam entre homens e mulheres dentro dos construtores sociais.

Para as autoras Faria e Nobre (1997), gênero não é uma categoria, mas, sim, um conceito que procura explicar as relações existentes entre mulheres e homens, e relembram que tal conceito surgiu após muitos anos de luta por parte das feministas.

As autoras destacam que as ideias, em torno conceito de ser mulher, já se fazia presente há muito tempo, mas as dificuldades e a opressão vividas por elas acabavam que camuflando o movimento feminista, uma vez que as dificuldades permaneciam para que essas mulheres conseguissem desvencilhar das relações de opressão e capitalismo. A esse respeito, Faria e Nobre destacam:

[...] permaneciam dificuldades teóricas sobre a origem da opressão das mulheres, sobre como inserir a visão de opressão no conjunto das relações sociais, sobre relação entre essa opressão, como por exemplo, a relação entre a opressão das mulheres no capitalismo. Não existia uma explicação que articulasse os vários planos em que se dá a opressão sobre as mulheres (trabalho, família, sexualidade, poder, identidade) e, principalmente, uma explicação que apontasse com mais clareza os caminhos para a superação dessa opressão [...]. (FARIA; NOBRE, 1997, p. 20-21)

Para as autoras, em fito, o conceito de gênero surge para responder aos vários questionamentos levantados acerca dessa situação, bem como para uma análise mais conceitual sobre a construção das relações de gênero e identidade de gênero. Faria e Nobre (1997) destacam que as evidências contra a exclusão da categoria de gênero começam a partir do momento em que são feitas seleções para definir a identidade de gênero do sujeito, uma vez que essa é construída pela sociedade para evidenciar as desigualdades de gênero, não apenas no fator biológico, mas, sobretudo, tendo como base, o fator social. Portanto, a partir dessas reflexões, fica evidente que as relações de gênero são determinadas por fatores sociais e estão intrínsecas nas relações de poder que a sociedade culturalmente discorre como sendo algo determinado para homens e mulheres.

3.1 DESIGUALDADES VIVIDAS NO COTIDIANO DAS MULHERES – NOVAS IDEIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

O papel social da mulher não é algo natural, mas, sim, algo que foi construído nas relações existentes em sociedade entre homens e mulheres. Dessa forma, os papéis em que esses sujeitos estão inseridos são históricos, os quais foram definidos a partir das relações sociais. Logo, o gênero é uma construção social que envolve homens e mulheres e, portanto,

gênero e sexo não tem o mesmo significado. Em outros termos, são os papéis sociais, exercidos por homens e mulheres, que resultam na construção cultural estabelecida a partir das relações históricas, econômicas e subjetivas, difundidas na sociedade. Nesse sentido, as relações sociais, nas quais mulheres e homens exercem as suas funções categoricamente situando-se como sendo a marca que predomina para distinção dos sexos, dentro do contingente social, permite compreender os fatores que incidem na desigualdade instaurada, culturalmente, em nosso país e, dessa forma, propagando estereótipos e vulnerabilidade às mulheres.

Sem fechar a janela desta reflexão, Adorno (2001) explica que historicamente o termo vulnerabilidade está associado aos sujeitos que se encontram em um devido grupo, no qual estão mais suscetíveis a riscos e dificuldades de acesso aos bens comuns como: saúde, educação e habitação. Além disso, a expressão ocorre para definição dos sujeitos que são excluídos em decorrência da sua posição econômica e social, tem seus vínculos rompidos com trabalho, família e círculos sociais.

A essa proporção compreendemos as diferenças sociais nas quais as mulheres são as categorias que mais incidem os descasos e a falta de atenção para com a pessoa humana, assim, percebe-se que a vulnerabilidade na qual as mulheres são apontadas como sendo a categoria de gênero mais acometida por esses descasos. Dessa forma, é importante abarcar as políticas de ação afirmativas para que essas possam estar inseridas e amparadas no contingente populacional de forma a garantir seus direitos e tornar-se parte de uma sociedade mais igual. Para a autora Beatriz Preciado:

Não há uma diferença sexual, mas uma multitude de diferenças, um cruzamento de relações de poder, uma diversidade de potências de vida. Estas diferenças não são «representáveis» porque são «monstruosas» e colocam em questão, os regimes de representação política, mas também sistemas de produção para o conhecimento científico «normal». (PRECIADO, 2004, p. 25)

A essa afirmativa, Preciado (2004), esclarece a necessidade de compreensão acerca da “multitude”, sendo vista como modos de vida e que esses modos de vida não podem ser subentendidos como a orientação sexual, tão determinada pela cultura machista de ver a mulher como uma minoria social. Dessa forma, parte-se da necessidade de compreensão sobre a vulnerabilidade pela qual o sexo feminino se encontra em evidência.

É importante destacar que as lutas, em prol dos direitos da mulher, é uma luta em conjunta e que não se pode fraquejar diante de tais situações, dessa maneira, é possível, por meio de lutas e os movimentos, que esses sujeitos, que estão no contexto histórico e fazem parte da evolução e desenvolvimento social da nação, não sejam vistas como tamanho descaso. Assim, as lutas feministas são necessárias para que haja o rompimento de discriminação, internalizado no cenário atual, mesmo diante das lutas diárias ainda é perceptível ver como a identidade da mulher é colocada à prova. Como afirma Butler (2010):

Em sua essência, a teoria feminista tem presumido que existe uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres, que não deflagra os interesses e objetivos feministas no interior de seu próprio discurso, mas constitui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é almejada. (BUTLER, 2010, p.17-18)

Não é possível pensar em lutas feministas sem entender a essência desse ideal. A identidade dessas mulheres necessita ser valorizadas, sabe-se que existem muitos fatores que demonstram a necessidade de buscar, dentro do próprio discurso feminista, a valorização pelas quais a mulher, tida como o sexo frágil, são sujeitos de história e, como tal, às vezes, não são valorizadas como deveriam, dessa forma, acontece várias situações de opressão e essas mulheres entram nos fatores determinados como vulnerabilidade.

São a partir dessas políticas de afirmação que elas conseguem trilhar, dentro do contexto histórico, haja vista, muitas situações que concerne aos fatores sociais têm uma dimensão política, e, é a partir dessa dimensão política que as lutas ganham papel primordial para o combate a todas as formas de opressão. Para autora Butler (2010):

Recentemente, essa concepção dominante da relação entre teoria feminista e política passou a ser questionada a partir do interior do discurso feminista. O próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes. É significativa a quantidade de material ensaístico que não só questiona a viabilidade do “sujeito” como candidato último à representação, ou mesmo a libertação, como indica que é muito pequena, afinal, a concordância quanto ao que constitui, ou deveria constituir a categoria das mulheres. (BUTLER, 2010, p. 18)

A representação vigente dos conteúdos no cenário político e acadêmico, sobre a temática explicitada, estabeleceram critérios para que tais discussões se adentrem no reconhecimento desses sujeitos, uma vez que, para tal situação ocorra de maneira justa, faz-se

necessário conhecimento e discussões que fomentem a reflexão dos atos e das mazelas nas quais as classes minoritárias são, quase sempre, acometidas, e nesse caso pode-se dizer que à mulher, muitas vezes é dado esse lugar de marginalização.

A concepção social, arraigada por um longo período da história, mostra como são importantes e necessárias, as discussões e ações no que se refere à vulnerabilidade social, na qual se encontram muitas mulheres, as quais – mesmo sendo maioria populacional – em decorrência do sexo, estão expostas às várias situações de violação dos seus direitos sociais. Conquanto, percebe-se que as mulheres tentam desmitificar a sobrecarga exposta a elas, no tentame de romper com o preconceito a que são submetidas e com certos estereótipos, como, por exemplo, o de que somente servem para procriar, ou que só podem exercer funções que requerem características, comumente atribuídas ao sexo feminino como sensibilidade e fragilidade, diferente do homem, a quem é atribuído, sempre, a virilidade.

Diante do exposto, avulta-se a necessidade de se trazer discussões que englobam o sentido mais amplo do gênero, uma vez que grande parte das mulheres são vítimas das mais variadas situações de vulnerabilidade – saúde, educação, alimentação, trabalho, família e círculos sociais – logo, em desvantagem da grande hegemonia masculina, que ainda é preponderante no contexto histórico no qual o nosso país está inserido. Ademais, mesmo ciente das grandes transformações e respaldo legal, ainda é visível um trato de desrespeito à representatividade e o papel social que a mulher exercer no país. As lutas feministas figuram como sendo uma política de afirmação para que as mulheres consigam no seu cotidiano superar tal descaso social.

Assim sendo, as ações que ocorrem no campo conceitual do gênero demonstram a divisão e distinção do sexo que ainda é visto como o fator de diferenças; não obstante, é visível, a partir do ideário teórico, que o gênero é uma construção social e por isto os fatores não podem ter como base os traços biológicos. Trocando em miúdos, Butler (2010), esclarece que: “Embora a unidade indiscutida da noção de ‘mulheres’ seja frequentemente invocada para construir uma solidariedade da identidade, uma divisão se introduz no sujeito feminista por meio da distinção entre sexo e gênero”. (BUTLER, 2010, p.24)

A concepção exposta acima, por Butler (2010), reforça a ideia de que os fatores biológicos estabelece a diferença entre sexo, os fatores socioculturais estabelece a diferença entre gêneros. Portanto, quando se pretende discutir, tal temática, deve-se considerar não somente as distinções nessa cadeia gênero/sexo, mas, de igual modo, as possíveis relações entre elas.

São os valores e atitudes que são adquiridos ao longo da existência humana que podem ser ressignificados para compreensão das diferenças e papel social que alargam as construções das relações e, dessa forma, desconstruir as marcas da supremacia masculina, em detrimento da feminina. As relações sociais na qual, culturalmente, denota uma visão preconceituosa instaurada na sociedade, que visa sempre à separação entre homens e mulheres. São essas relações de forças que oprimem e são passadas, pela cultura, muitas vezes, orientando hábitos e atitudes. Deste modo, depreende-se, dessa análise, o dever de se construir novos conceitos, ressignificar tais das divisões, bem como de repensar nos papéis sociais que mulheres e homens exercem na sociedade. Evidencia-se, ainda, a partir dessa análise, que as lutas e as relações de gênero ainda são fortemente desiguais no cotidiano das mulheres. Logo, faz-se necessária tratar dos avanços, na área da educação, que visam, de certo modo, alcançar esse público.

3.2 A MULHER E O DIREITO À EDUCAÇÃO – ROMPENDO COM AS RELAÇÕES DE PODER

Durante séculos a mulher foi excluída do direito à educação, uma vez que esse era um privilégio das camadas elitistas e, no geral, ao público masculino; evidenciando, assim, como as mulheres eram colocadas de lado, muitas vezes. Destaca-se, ainda, que à mulher não cabia exercícios de raciocínio e a argumentação, uma vez que tais atividades eram aplicadas ao sexo masculino, o que se manteve por muitos séculos, mas que ainda pode ser observado, em graus diferentes, na atualidade, pulverizado de formas diversas na sociedade atual.

Em tempo é importante destacar o direito à educação, garantida pela Constituição e indispensável para se alcançar pleno direito ao exercício da cidadania de todas as pessoas, inclusive da mulher. Neste sentido, no contexto nacional, a Constituição Federal de 1988, Artigo 205, estabelece que:

[...] educação, 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. (BRASIL, 1988, p. 195)

Percebe-se a importância dada à educação, instaurada na Constituição Federal, reafirmada por outras ações, como sugere Comparato (2004) que:

Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. (COMPARATO, 2004, p. 353).

Evidencia-se nos estudos de Comparato como os Estados deveriam reconhecer o direito à educação para todas as pessoas, visando o seu pleno desenvolvimento intelectual e pessoal e, dessa forma, trazer o sentido amplo da educação, como bem comum a toda população. Contudo, a existência do modelo patriarcal sempre foi muito presente na sociedade, a qual reproduz um discurso preconceituoso e equivocado, em relação às mulheres.

Desde a chegada da família Real, ao Brasil, no ano de 1808, o ensino foi regulamentado com algumas diretrizes nas quais excluía a mulher de seu papel social e do seu exercício de cidadania. As famílias mais abastadas, de recursos financeiros, contratavam preceptores para ensinarem gramática, francês, inglês e piano para seus filhos e filhas. A camada de baixa renda não tinham as mesmas oportunidades. Logo, estudavam de forma autodidata, ou, em algumas situações, ficavam sem nenhum acesso à educação ou nível de estudo. Quando existiam condições financeiras, as famílias mandavam suas filhas para o exterior para estudar, contudo, quando estas retornavam, não podiam exercer suas profissões devido às proibições legais da época.

Em meados do século XIX algumas mulheres, das camadas sociais nobres, começaram a questionar o descaso e exclusão dado a elas em relação ao direito de ingressarem no nível superior. Esse foi o marco inicial em defesa dos movimentos feministas, embora com retrocessos, as lutas e o direito à educação superior somente foram adquiridos na segunda metade do século XIX, mais precisamente após um decreto lavrado por Dom Pedro II.

No início do século XXI as mulheres brasileiras já ultrapassavam os homens no ingresso à escolarização, quebrando, assim, várias barreiras, bem como superando os descasos acometidos no Brasil Colônia e no Brasil Império – períodos em que as mulheres foram excluídas das poucas escolas e instrução existentes na época. Todas as forças em prol das mulheres, nesses períodos da História do país, marcadas por descaso e exclusão, devem ser creditadas aos movimentos feministas, que nunca se privaram de lutar e romper com os discursos proferidos pelas camadas masculinas os quais não respeitavam a dignidade humana, nem as lutas das mulheres, não admitindo o desenvolvimento intelectual das mesmas.

Deste modo, na atual sociedade é importante refletir: O que ainda priva as mulheres do acesso à educação? Ainda, nessa perspectiva, estudos apontam que são vários os fatores e

obstáculos que impedem a mulher de ter acesso a esse direito básico. Muitas das situações são as condições precárias de vida que dificultam o acesso e permanência no contexto escolar, bem como problemas relacionados à saúde, violência psicológica, doméstica, intrafamiliar, ainda muito presentes nas famílias brasileiras.

A essa perspectiva é necessário compreender as interfaces entre mulheres e direitos humanos, cientes de que o Brasil vem se deparando cada vez mais com discussões que fortalecem a luta feminista por igualdade, na grande necessidade de fazer valer todos os direitos, relegados outrora às mulheres, trazendo a temática de gênero para o âmbito escolar. Ao tema, Nísia Floresta (1989) escreveu sobre a opressão feminina:

Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós somos próprias se não para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer e aprazer aos nossos amos, isto é, a eles homens... Entretanto, eu não posso considerar esse raciocínio senão como grandes palavras, expressões ridículas e empoladas, que é mais fácil dizer do que provar. (FLORESTA, 1989, p. 35)

Nesse excerto fica evidente como a opressão instaurada, na visão masculina da sociedade da época, sempre foi vista com desrespeito a dignidade humana da mulher, sendo necessário trazer tais discussões para que se possa perceber a necessidade de construir, dentro da esfera social e educacional, não apenas políticas de afirmação, mas, sobretudo respeito e igualdade.

É na construção conjunta, no que se refere ao direito à educação, que as mulheres se tornam sujeitos de suas histórias, visto que, alicerça as bases necessárias para construir em torno da atual sociedade uma nova política educacional que possibilite vislumbrar que os papéis exercidos por elas, possam realmente ser de igualdade frente a sua postura transgressora. Para Silveira (2014):

A educação em direitos humanos, enquanto mecanismo essencial para a construção de uma sociedade justa, que zela pela tolerância, pela liberdade e pelo respeito às diferenças, tendo a igualdade como princípio reitor de todas as suas escolhas, não pretende apenas transmitir conhecimentos sobre direitos humanos, mas desenvolver mudanças de mentalidades e de comportamentos, a partir de atitudes de respeito e compromisso com os referidos direitos. (SILVEIRA, 2014, p.77)

A proposta dos direitos humanos é um mecanismo conjunto que se adentra na construção de uma sociedade mais humana e justa que prima pela tolerância e respeito às

diferenças. A ideia é ir além da transmissão de conhecimentos sobre direitos humanos, mas desenvolver políticas de mudanças a partir de respeito e compromisso a pessoa humana.

Nesse viés, a proposta por uma educação que fomente nos seus discentes o respeito mútuo é sem dúvida um divisor de águas dentro da atual contemporaneidade, haja vista que é importante que as construções, que solidificam os direitos humanos, buscam por igualdade de oportunidades para mulheres e homens, independente das categorias de sexo e gênero. Nesse sentido, a educação, em direitos humanos, pauta-se em um plano nacional, que orienta e fomenta ações educativas, que visam o trabalho com crianças, jovens e adultos para que estes assumam responsabilidades enquanto cidadãos:

Deste modo, a promoção dos direitos humanos das mulheres, pode e deve ser contemplada no contexto da educação em direitos humanos, uma vez que sua proposta educacional está pautada na observância dos seguintes aspectos que também constituem seus princípios básicos: a) dignidade humana; b) democracia na educação e no ensino; c) valorização das diversidades; d) transformação social; e) interdisciplinaridade; f) sustentabilidade (BRASIL, 2013, p. 14)

De igual modo, ao se comprometer com a educação, pautada nos direitos humanos, torna-se uma conquista que perpassa a nova realidade da educação, aproximando-se da pedagogia feminista, pautada na pedagogia libertadora e emancipatória. Para Sardenberg (2006):

A pedagogia feminista é entendida como um conjunto de princípios e práticas que visa conscientizar indivíduos, tanto homens como mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e assim atuarem de modo a que construam a equidade entre os sexos. (SARDENBERG, 2006, p.46)

Evidencia-se, a partir dessa situação exposta por Sardenberg, que a sociedade é marcada por desigualdades nas relações entre homens e mulheres e que as relações de poder ainda exercem muita influência na ordem patriarcal, logo, é importante que a pedagogia feminista seja o construtor para regularizar a equidade existente entre ambos os sexos. Nessa perspectiva, a construção da pedagogia feminista tem por base as teorias de libertação, pois é essa construção que transforma o sujeito e o emancipa, valorizando a sua história e a sua identidade. Como afirma Freire (2005):

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não se pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimento” e

valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o termino do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos [...]. (FREIRE, 2005, p.78)

Essas práticas tendem a dar poder às mulheres para sua libertação, uma vez que o trabalho dialógico, mediatizado, permite construir práticas para além das relações pessoais e interpessoais, superando o estado de submissão e da ausência do poder entre elas; essa ordem de poder instaurada em nossa sociedade mostra como as mulheres ainda são vítimas do descaso nas suas relações de poder, exercidas por preconceito e machismo entre os homens. A esse respeito, Guacira Lopes aponta:

As relações sociais são sempre relações de poder e que o poder se exerce mais na forma de rede do que em um movimento unidirecional, então não será possível compreender as praticas educativas como isentas desses processos. A construção de uma pratica educativa não-sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder. (LOPES, 1997, p. 119)

Isto posto, essa situação, dentro do contexto da pedagogia feminista, a mulher pode rever o seu espaço e o jogo das relações, tornando-a sujeitos de ação, capaz de construir sua identidade através das relações coletivas rompendo, assim, com a postura de subordinação frente à cultura hegemônica e sexista. Outrossim, é possível construir paralelos para o entendimento sobre o empoderamento feminino, compreendendo, deste modo, os seus múltiplos sentidos para se ter uma intervenção diante das transformações nas quais a sociedade e os movimentos feministas apontam como sendo parte do coletivo de luta pela igualdade. Faz pertinente, para tanto, maiores informações quanto ao termo e de sua definição. A palavra empoderamento origina-se da palavra inglesa *empowerment* que, de acordo com Laverack & Labonte, citados por Becker (2004) pode ser definido como:

[...] o meio pelo qual adquirem maior controle sobre as decisões que afetam suas vidas; ou como as mudanças em direção a uma maior igualdade nas relações sociais de poder, por exemplo, nas relações com quem detém recursos, legitimidade, autoridade e/ou influência (BECKER, *et al*, 2004, p. 657)

Dessa forma conceitual o empoderamento, com o aumento do poder e da autonomia pessoal e coletiva das partes nas quais são influenciadas, como também, nos vários contextos sociais e nos segmentos interpessoais nos quais os sujeitos estão inseridos. Dessa forma entende-se que o empoderamento tem um conceito complexo possibilitando as mais diversas interpretações. Alguns teóricos apresentam o empoderamento com definições distintas nos campos do conhecimento. É a partir dessas construções que a educação, para mulheres, ganha uma dimensão mais abrangente, de igual maneira, devido às reflexões em torno das suas lutas, conquistas e o seu próprio empoderamento. Pensar em uma educação como direito, subjetivo e intrasferível, rompe com os padrões vigentes de uma sociedade, que luta a cada dia por melhores condições e respeito aos seus direitos não apenas no contexto legal, mas, também, nas suas relações de poder que não podem ser centralizadas unicamente para o sexo masculino, como apontam os vários teóricos que discutem acerca dos direitos à educação.

Não obstante, faz-se pertinente, a baila das discussões, uma breve explanação quanto à escola no processo de formação social para a mulher, estudante da EJA. A esse respeito, o processo de ação social no qual esses sujeitos estão inseridos faz com que a formação, por grande parte da história, no contexto do nosso país, deixou a mulher excluída de suas ações no processo social.

São os processos de formação social que incluem os debates nos quais se notam a importância da mulher no contexto educacional, cientes do seu papel e da sua função as mulheres rompem a cada dia com os estigmas dos preconceitos e alcançam melhores posições no que se refere à educação. A escola, nesse sentido, tem um papel fundamental para que os processos sociais sejam estabelecidos com coerência e, acima de tudo, pautados nos ideais dos direitos humanos. Para que esse processo se funde, é importante que a escola seja um espaço incluso o qual recebe todas as categorias, indistintamente. É nessa perspectiva que o profissional que recebe o sujeito, na esfera educativa, precisa conhecer a função do processo social no qual a educação está inserida.

Ademais, é necessário perceber que as mudanças existentes no mundo não se fazem isoladamente, mas, também, na sua função social; não é apenas estar ali no mundo, é necessário ir ao encontro com os fatores que determinam o contexto social, pelos quais mulheres e homens são os sujeitos de mudança, se situando no mundo e sabendo agir com ele e sobre ele, trazendo o estado de consciência que permita não se condicionar, mas ter a consciência do seu papel no mundo. Segundo Freire (1979):

Somente um ser que é capaz de sair do seu contexto de, “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo, para objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber se transformado pela sua própria criação; um ser que é e estar sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente esse é capaz, por tudo isso de comprometer-se. (FREIRE, 1979, p.8)

A importância da educação como prática de mudança social, requer um sujeito autônomo que seja capaz de refletir sobre estar no mundo e essas mudanças necessitam fazer a diferença para que este sujeito entenda que somente ele é capaz de transgredir para fazer, no contexto social, um paralelo capaz de refletir e agir de maneira a comprometer-se com sua função no mundo. Neste sentido, as discussões, aqui suscitadas, permitem compreender os fatores sociais nos quais os sujeitos, dentro do seu contexto, constroem mudanças a partir da educação como prática e função social. Dessa forma, fica evidente a necessidade de estabelecer paralelos entre os sujeitos da história que nesse caso são as estudantes da EJA, inseridas no processo social que é a escola.

A escola, por sua vez, é uma das instituições mais importante da sociedade, sabe-se que parte do aglomerado social passa uma boa parte de suas vidas dentro das instituições escolares; é importante salientar que, além de passar os conteúdos programáticos, a escola tem a função de passar valores sociais, morais e éticos para os seus sujeitos. Logo, a instituição escolar tem a função de organizar os seus alunos, bem como cumprir o papel de apoio aos professores, equipe pedagógica, funcionários administrativos e de apoio, zelar pelo horário e cumprimento dos dias letivos, além de organizar o sistema de avaliação, de maneira a contemplar todo o processo desenvolvido com as disciplinas, bem como acompanhar o desempenho dos discentes para que haja o processo de construção social.

Destarte, é imperativo compreender que o professor tem uma função social que auxilia o discente não apenas nas tarefas e conteúdos apresentados. O professor, dessa forma, proporciona, na vida do educando, um elo de colaboração mediatizado capaz de desenvolver atitudes que despertam no discente o seu crescimento pessoal e profissional. Assim, o professor:

[...] ao dar uma aula, não desenvolve apenas o conteúdo da sua disciplina. Acaba por influir muito na forma de como o aluno poderá entender a sociedade em que vive, com isso queremos dizer que um professor sempre revela aos seus alunos as suas opiniões sobre o que acontece na sociedade ou na escola, sempre acaba colocando seus valores e concepção de vida. Por isso ao dar suas aulas, todo o professor faz mais do que desenvolver um conteúdo: influi nas concepções de vida do aluno. (MEKSENAS, 1991, p.38)

O conceito de professor é universal, todavia cada aluno tem uma visão geral e entende a função do professor de forma diferente; em cada etapa, ou ciclo da sua vida, o aluno percebe o professor a partir de seu prisma, sendo que, mesmo com os vários desdobramentos o professor busca influir na concepção de vida do aluno. Nessa perspectiva, faz-se necessário observar que a escola, por ser uma instituição de valores intrínsecos, tem suas funções que norteiam o processo para solidificar sua ação frente à educação de jovens e adultos e, mais especificamente, das mulheres. Portanto, é importante destacar a identidade do sujeito que perpassa todos os círculos que rodeiam a escola, essas identidades não estão estáticas, mas circulam ao seu redor. Assim o processo “identitário” do sujeito permeia várias situações e circunstâncias. Segundo Hall (2003):

À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2003, p. 13)

Frente a sua postura “identitária” o sujeito consegue transcender as multiplicidades nas quais os meios sociais estão envolvidos, é através do jogo de significados que o sujeito reage de forma a construir, ao longo da sua vida estudantil, sua identidade que sempre é reconstruída e modificada de acordo com o contexto histórico no qual este está inserido. É nesse jogo contínuo que a identidade do sujeito se constrói, ficando evidente como a escola cumpre o seu papel social de engajar ações afirmativas para que os sujeitos, do processo, possam construir essa identidade, tornando-os mais autônomos e livres.

Dito isto, as ações que permeiam o contexto da educação, na ótica escolar, abrem portas para refletir os mecanismos nos quais os homens estão inseridos no mundo, essa reflexão e ação mostram as sutilezas de estar no corpo e no espaço, refletindo sobre as ações que amparam e dá significado a existência do homem como um ser de cultura capaz de construir sua identidade transformando o mundo a sua volta. Para Freire (1979):

Assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. Esta relação homem e realidade – realidade, homem – mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo o produto, por sua vez condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de suas experiências nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabelecem estas relações, o homem pode ter condições objetivas para o pleno exercício de maneira humana de existir. (FREIRE, 1979, p.8)

De acordo com a reflexão de Freire (1979), fica evidente que a relação homem e mundo se dá a partir da própria reflexão e da realidade na qual esse sujeito está inserido; dessa forma, fica evidente que a escola é um lugar múltiplo de saberes e os seus atores produzem e circulam com seus saberes mediados pela ação do professor que fortalece os elos de reciprocidade, bem como auxilia através das suas experiências para que os sujeitos tornem-se autônomos e participativos dentro do processo educacional. A escola, deste modo, torna-se o lugar de encontro, no qual esses sujeitos encontram maneiras para discutir e multiplicar seus saberes, uma vez que esta instituição alicerça a manutenção para prática de transformação social, tendo seu papel criativo e crítico para construção da identidade desses sujeitos.

A mulher, estudante da EJA, encontra no espaço escolar, certa autonomia, desde que esse espaço seja entendido como um espaço de diálogo, uma vez que, nesse diálogo, a mulher da EJA nota sua função social como agente transformador da realidade. Desde o início das discussões sobre as ações de práticas educativas, para jovens e adultos, a EJA busca proporcionar a aquisição dos conhecimentos, competências e habilidades básicas para atuação profissional, sendo capaz de compreender a sua realidade histórica.

Ao debater o contexto da educação de jovens e adultos, na perspectiva social e no processo de formação, no qual a escola é a instituição responsável para trilhar de maneira consciente a vida dessas mulheres, possibilitam-se discussões de várias ordens, em vários espaços.

Portanto, ainda são necessárias, na atual conjectura, discussões que possibilitem suscitar práticas que possam construir, nas nossas escolas e nos profissionais nelas engajados, ações que fomentem, na mulher estudante da EJA, a sua função dentro do contexto social, por isso, de igual maneira, faz-se necessárias ações que envolvam a escola a buscar reflexões que garantam a essas mulheres seu lugar dentro do contexto escolar.

4 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A FIGURA FEMININA NO CONTEXTO DA EJA

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.

Paulo Freire (2005, P. 58)

A Educação Popular (EP) e os Movimentos Sociais (MS) tiveram seu percurso histórico marcado por lutas de igualdade que eclodiram no Brasil e na América Latina no final das décadas de 50; em Recife, capital de Pernambuco, começaram a intensificar reflexões sobre a Educação Popular, mais tarde, nos finais dos anos 1970 e 1980, surgem os Movimentos Sociais Populares (MSP). Dito isto, qual a relação existente entre os Movimentos Sociais e a Educação Popular? Ambos trazem consigo uma marca imprescindível, que são as lutas por igualdade e conscientização das mais variadas categorias, por uma qualidade de vida melhor e que possa fortalecer todos os segmentos da sociedade, sejam os movimentos de gênero, movimentos de etnia, os movimentos do sem teto, entre outros.

Na década de 1950 os Movimentos de Cultura Popular (MCP) que surgiram em Recife, capital de Pernambuco, com o objetivo de difundir e mostrar o contexto da EP, no cenário atual do país; vinham a cada dia transformando os sujeitos que pertenciam aos MS em pessoas ativas que lutavam por seus direitos, e esses sujeitos, pertencentes aos movimentos, abordavam, na militância, a importância das suas lutas em prol da igualdade e do respeito, assim, a EP buscava mostrar o direito de transformar e compreender a sociedade com as suas mais variadas especificidades. A EP fez nortear teorias que corroboraram com a necessidade de pensar, sobretudo, na sociedade e nos movimentos que estavam surgindo, fruto de vários estudos e transgredindo com padrões sociais impostos pela categoria governamental. As lutas, travadas pelos MS e EP, trouxeram progresso para sociedade e mostraram como as leis que regem a Constituição tem que dar voz e vez aos MS e a EP. Conforme Gohn (2011):

O fato inegável é que os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988. (GOHN, 2011, p. 342)

Na reflexão acima fica claro como os MS, tiveram representatividade frente à Constituição de 1988. Dessa forma, é visível a importância de lutar por um ideal de vida que

possa auxiliar todos os segmentos sociais dentro de contexto social brasileiro no qual os atores envolvidos sejam os protagonistas de suas histórias, fazendo valer seus direitos de cidadãos.

Na disciplina Movimentos Sociais, no curso de pós-graduação, *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA ficou evidente a militância explícita da professora Doutora Edite Maria da Silva de Faria, que suscitou uma reflexão necessária sobre as lutas das mais variadas categorias sociais, como exemplificados acima; assim ficou evidenciado, pela disciplina, o trato de respeito e tolerância aos “excluídos”.

Quando se faz referência à exclusão, é notória a tentativa da elite de colocar a sociedade, em geral, contra esses movimentos, argumentando serem pessoas de esquerda, que não tinham nenhum tipo de “informação”, que esses sujeitos trazem a “desordem” para as “ordens” vigentes do governo, e, assim silenciando os oprimidos. Nas palavras de Freire (1987) fica evidente como o discurso ideológico tende a manter a classe oprimida como subserviente a classe opressora.

Se, para manter os divididos oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão para sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua “aderência” à realidade que se dá um conhecimento falso de si mesmo e dela. É necessário desideologizar. (FREIRE, 1987, p.100)

No discurso freiriano destaca-se a necessidade do diálogo e esse diálogo traz consigo uma carga semântica do prefixo de negação “des”, que representa a negação do diálogo alienador. Logo, é importante que o oprimido traga sua vasta leitura sobre o universo da realidade dominada. É nessa ótica que cabe ao oprimido fazer valer dentro dos MS a luta de igualdade, sendo que essa luta só se faz com a união de todos os militantes que almejam uma sociedade igual e de direito para todos. *A priori*, as questões sociais, que permearam o componente curricular, trouxe um grande legado, sempre com cuidado para com a classe oprimida, essas discussões passara por Gohn (2011) e Freire (1987), entre outros autores, que informaram, com suas vastas teorias, a importância de compreender os mecanismos que são indispensáveis à prática educativa, tornando o educador sensível e atento ao fazer pedagógico. Segundo Arroyo (2000):

A renovação vinda do repensar teórico e metodológico de cada área do conhecimento e das ciências vistas como ramos específicos de pesquisa conhecimento científico no campo acadêmico poderão contribuir

significativamente para o repensar do perfil de profissional da Educação Básica desde que sejam repensados na especificidade social e cultural do direito da infância, adolescência e juventude à Educação Básica universal. Um repensar que demora em fazer de nossa tradição. Que esperamos que chegue ainda que tarde. Estão em jogo não apenas conteúdos renovados, mas a consolidação de um perfil de profissional dê conta da especificidade desse direito. (ARROYO, 2000, p.82)

A renovação absorvida por meio de teorias e do conhecimento específicos traz à tona, para o campo acadêmico, discussões que embasam as ciências da educação, permitindo a renovação do saberes sem perder a essência no direito de consolidar tanto o perfil do educador quanto do educando. Dessa forma, o jogo de conteúdos que perpassa na unidade central busca, também, repensar a Educação Básica universal como um direito absoluto às crianças, aos jovens e aos adultos.

A EP se constituía, dentro do contexto histórico, como um processo dialógico e social oferecendo à população brasileira uma consciência crítica, sobretudo, do ponto de vista de compreender a ótica da colonização do país, uma vez que nessa ótica os Estados Unidos implantavam uma base de sustentação para continuar o monopólio e a opressão dos oprimidos. O grande desafio, nesse sentido, passa a ser a busca por uma EP capaz de se consolidar com a Educação Formal (EF) institucionalizada, que atenda ao interesse e ao bem coletivo, frente a todos os segmentos da sociedade brasileira. Segundo Barroso (2005):

É este o grande desafio que se coloca a todos os que continuam a acreditar na necessidade de provermos coletivamente um serviço público que garanta o pleno direito à educação e o acesso a uma cultura comum para todas as crianças e jovens, em condições de equidade, de igualdade de oportunidades e justiça social. (BARROSO, 2005, p. 747)

Para Barroso (2005), a defesa de uma escola pública não é só trazer um caráter neutro, mas é necessário que os atores envolvidos sejam, acima de tudo, pessoas que tenham voz ativa para se afastar da subserviência e se apoiar com material de base que garantam todos os direitos de uma educação na qual as mulheres e homens, independentes de classe e categoria social, possam ser respeitados.

A inquietação, que sustenta todos os envolvidos por uma educação igual, apoia suas ideias em uma educação como prática social, alicerçada nos direitos que regem uma educação emancipatória, portanto, é fundamental que as categorias “oprimidas e excluídas”, não se curvem diante dos opressores. Nessa perspectiva, os MS passam a ser a voz dessa categoria

que se empenha para ter o direito de ir e vir, dentro da perspectiva dialógica. Assim, temos uma educação que fortaleça a pedagogia social mostrando o mecanismo que liberte e mostre a força significativa da EP. Segundo Faria (2014):

Educação Popular quando contribui para que mulheres e homens se tornem mais humanizados para enfrentar a realidade injusta, desigual e perversa em que vivem, portanto, busca enfrentar a desigualdade como obstáculo a ser superado. Não se trata, no entanto, de qualquer forma de educação, mas de uma educação que se compromete com a conscientização das pessoas que estão nela envolvidas (FARIA, 2014, p. 3)

A contribuição da EP, nesse sentido, gera um estado de consciência crítica, que mostra as mazelas sociais enfrentadas por mulheres e homens que são injustamente excluídos diante de uma sociedade desigual e opressora, que sempre deixa os oprimidos em situação de vulnerabilidade social para que os mesmos não tenham força de lutar pelos seus ideais.

4.1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS DA MULHER E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Antes de analisar a trajetória dos movimentos de mulheres e feministas no Brasil, faz-se necessário a compreensão dos ideais lançados em torno destes movimentos⁵. Logo, quais questões são difundidas pelos movimentos feministas? Quais ações mobilizam os coletivos? De uma forma mais abrangente observa-se que os movimentos, como um todo, defende a ideia central de respeito e igualdade, uma vez que a mulher enfrenta várias situações na sociedade pelo simples fato de ser mulher. Grosso modo, o feminismo pode ser considerado, ao mesmo tempo, uma crítica permanente que estabelece uma construção na sociedade a despeito das desigualdades de gênero nelas existentes e isso se dá por meio de diferentes concepções e posicionamentos. A esse respeito, Carvalho (1999):

As relações de gênero se constroem no âmbito da cultura, do simbólico e das representações, e a escola é um dos lugares privilegiados para a

⁵ Cabe destacar que há uma diferenciação no uso das expressões “movimentos de mulheres” e “movimentos feministas”. De acordo com Teles (1993), a primeira expressão é referente às ações organizadas de grupos que reivindicam direitos ou melhores condições de vida e, a segunda, está relacionada às ações de mulheres que objetivam o combate à discriminação e subalternidade das mulheres, tendo em vista o incentivo da sua liberdade e autonomia em um sentido geral.

(re)construção da cultura, dos valores, dos símbolos, “reproduzindo ou transformando as hierarquias, as deferentes importâncias atribuídas socialmente àquilo que é associado ao masculino e ao feminino. (CARVALHO, 1999, p. 9)

Os discursos e práticas na luta por direitos e transformações de equidade e justiça social são imprescindíveis, pois é através de práticas e políticas públicas que as mulheres conseguem estabelecer, dentro do espaço escolar, o dinamismo como algo relevante para uma sociedade que apoia ações afirmativas que dão suporte para superação de exclusão e machismo. Nesse viés, a mulher, por um longo processo de conscientização, no contexto histórico, buscou a reconstrução do seu papel social e dos seus direitos pela equidade de gênero no âmbito da sociedade civil e domínios institucionais.

Neste sentido, a trajetória dos movimentos feministas contribuiu efetivamente às discussões, pois foi a partir desses movimentos que as mulheres ganharam mais notoriedade frente à diversidade e identidade. A construção de uma consciência crítica que eleva o papel social da mulher num processo coletivo no âmbito de práticas sociais.

A atuação dos movimentos feministas abriu possibilidades e oportunidades para que mulheres, em sua multiplicidade de vivências, pudessem exercer o seu direito de participação política e social na busca por reconhecimento, igualdade e transformações sociais. Isso porque, foi no caminho pavimentado pelos movimentos feministas, diante de cenários de oportunidades políticas favoráveis, que as questões relativas aos direitos das mulheres puderam ter outro status no discurso político e adentrar na agenda pública por meio do ativismo e ações de contestação, como também através da interação com Estado. Para o alcance de seus objetivos, em diferentes lógicas de ação coletiva, mulheres impulsionadas pelo pensamento feminista se organizaram e se mobilizaram não só em manifestações e protestos, como também atuaram em instâncias participativas institucionalizadas como conselhos, fóruns e conferências, buscando incidir sobre a construção de políticas públicas perante suas demandas e lutas por direitos e mudanças sociais. (CAMPOS, 2017, p. 35)

Assim, compreende-se que as ações dos movimentos abriram possibilidades e oportunidades às mulheres para que as mesmas pudessem exercer o seu direito de participação, dentro da esfera social, tendo, assim, reconhecimento e legitimidade do seu status. E para que tudo isso pudesse ocorrer de maneira objetiva, as mulheres enfrentaram muitas mazelas sociais, que as impulsionaram, contudo, na busca por garantias e a união de todas para mobilizar a sociedade na construção de práticas e ações afirmativas diante do seu contexto de lutas.

Dito isto, os movimentos feministas começam a despontar como um importante instrumento para conquista da igualdade e desenvolvimento social. Cientes que ao longo dos anos as mulheres conquistaram espaços significativos na sociedade, os movimentos buscaram engajar políticas públicas trazendo no seu espaço um ambiente para discutir e fomentar nas mulheres o interesse em conquistar grandes voos. Dessa forma, a importância da educação feminina está explicitada em vários documentos nacionais e internacionais, por exemplo, a CONFITEA V, realizado em Hamburgo, Alemanha, em 1997, e a CONFITEA VI, também conhecida como o Marco de Ação de Belém, realizada no Brasil, em 2010:

As mulheres têm o direito às mesmas oportunidades que os homens. A sociedade, por sua vez, depende da sua contribuição em todas as áreas de trabalho e em todos os aspectos da vida cotidiana. As políticas de educação voltadas para a alfabetização de jovens e adultos devem estar baseadas na cultura própria de cada sociedade, dando prioridade à expansão das oportunidades educacionais para todas as mulheres, respeitando sua diversidade e eliminando os preconceitos e estereótipos que limitam o seu acesso à educação e que restringem os seus benefícios. Qualquer argumentação em favor de restrições ao direito de alfabetização das mulheres deve ser categoricamente rejeitada. Medidas devem ser tomadas para fazer face a tais argumentações. (CONFITEA V, 1997)

A educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas. Portanto, reconhecemos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), da Educação para Todos (EPT) e da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero. (CONFITEA VI, 2010)

Evidencia-se, portanto, que as CONFITEAS marcaram um momento de lutas para assegurar a necessidade de desenvolver ações significativas no cenário da EJA, pois resultou em momentos de reflexões em prol da igualdade e equidade em direitos humanos, favorecendo assim, a EJA, para mais ações em bem comum, observando a necessidade e o papel social que a educação cumpre para com todas as cidadãs. É importante, ainda, salientar que a mulher tem os mesmos direitos e oportunidades, deste modo, a CONFITEA, busca trazer à baila essas discussões para movimentar de maneira harmônica e significativa o cenário da EJA. Não obstante, faz pertinente compreender o que vem a ser a Educação Popular, evidenciando o trato com as manifestações e direitos de todos por uma educação de qualidade, que venha atender mulheres e homens independente de sua categoria e/ou nível de posição social,

entende-se com isso, que a EP, é o esforço e mobilização das classes populares na busca por ideal de justiça e igualdade, e, é o esforço dessas mobilizações que norteiam os anseios de melhoria no processo educacional de uma nação. Segundo Freire e Nogueira:

Entendo a educação popular, como esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em primeira “definição” eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política. (FREIRE; NOGUEIRA, 2009, p.19)

Na sociedade atual, é imprescindível o fortalecimento de categorias em favor de melhoria para todos os segmentos sociais. Percebe-se, neste ínterim, que os sujeitos enveredados pela necessidade de acabar com hostilidade e o menosprezo aos indivíduos tiveram pouca, ou nenhuma, condição de ter seu direito à educação. O direito a uma educação humanística surge, a partir dessa perspectiva de ver que mulheres e homens têm seus direitos iguais e que precisam ser respeitados por toda a sociedade, independente da sua condição social e poder financeiro. Torna-se algo primordial perceber a importância social que tem o ser humano. Para uma escola justa é necessário, conquanto, que todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem percebam a importância do sentimento humanístico e como esse sentimento, junto à garra e às lutas, em prol de uma educação de qualidade, firmem seu compromisso na luta por uma sociedade de igualdade para todos.

A EP torna-se uma política pública necessária para nortear diretrizes que auxiliam o desenvolvimento social de uma nação. São a partir das políticas públicas que são validadas ações que poderão se expandir com êxito para o progresso social de uma nação. Se as políticas públicas forem articuladas sobre o ponto de vista não apenas utópico, mas, sobretudo, pelo prisma histórico/social serão validadas pelos princípios da seriedade ética, capaz de conscientizar a todos pelos seus reais objetivos: a melhoria da Educação para todos. Azevedo (2004), no contexto sobre a construção de políticas públicas, pontua que:

As políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, ou melhor dizendo,

com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. (AZEVEDO, 2004, p.14)

É possível encontrar, nas marcas do discurso dos autores, uma reflexão clara sobre as representações sociais no sentido de que é necessário um posicionamento da sociedade, que esta tome para si não apenas o desejo de fazer de forma assistencialista, mas uma política pública de reafirmação na busca por direitos negados. Por conseguinte, é um direito do indivíduo, que está envolvido nos MS, conhecer as bases que poderão orientar suas ações tanto no âmbito social, como, de igual modo, no campo da EP, pois dessa forma, traz-se uma identidade com consistência que possa fortalecer a todos os grupos que se encontram envolvida no fazer de uma educação para todos, garantindo às mulheres e homens, mesmo sem grau de instrução e com a vida econômica desfavorecida, acesso à educação.

A EP sucinta reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que esse é um campo favorável para a compreensão de sujeitos que se encontram às margens da sociedade, dessa forma, fica evidente que todos esses indivíduos são, antes de tudo, seres de identidade e de direitos que fazem sua história no processo de construção de um país. O artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9394/1996 aborda:

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

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996)

O artigo 37, da LDB, mostra como os direitos do sujeito da EJA vêm sendo amparados por forma de lei, que se fez atingir depois dos vários embates de lutas que viabilizaram a situação necessária para que esses jovens e adultos tivessem suas oportunidades elencadas no contexto social. Para que se venha a ter esses direitos adquiridos, contudo, faz-se necessário que o estudante da EJA apresente, acima de tudo, seus direitos de conquistas assegurados, tornando-se pessoas autônomas e que sejam, sobretudo, valorizadas por todo o seu potencial de vida e memórias, trazidas dentro do seu contexto “identitário”. Esse sujeito, estudante EJA,

é um indivíduo que tem sonhos e desejos e que precisa ser recuperado, a autoestima do estudante da EJA precisa ser rememorada – mostrando para estes sua contribuição na construção social do país. O professor, no entanto, precisa transcender o seu olhar sobre o discente da EJA, cabe, ao profissional, buscar no uso da sua docência a certeza de comprometimento que o seu fazer pedagógico alicerça e estabelece ao estudante da EJA, sua autonomia e identidade pessoal. Segundo Freire (1996):

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importar o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade frase de uma vaguidade demasiado contraste com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo da autoridade contra a ditadura de direita ou esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. (FREIRE, 1996, p.102-103)

Os sujeitos, pertencentes à EJA, têm sonhos e almejam ter uma vida digna e mais significativa devido a toda problemática de opressão que os mesmos sempre viveram. Os sujeitos da EJA são mulheres e homens, na maioria, trabalhadores rurais os quais não tiveram chances de mostrar seu potencial e/ou até mesmo que tiveram seu potencial excluído diante do contexto social. A EJA entra na vida desses indivíduos como uma maneira compensadora de rever esses “estragos” sociais decorrentes de vários fatores que os levaram a perder de vista seu ideal, suas lutas e sua autonomia; tornaram-se oprimidos e renegados diante da sociedade. A EJA permite a formação de sujeitos em um processo permanente na luta e na busca constante da nossa “inconclusão”. A esse respeito, Freire (1987), esclarece sobre a necessidade do ser humano buscar o seu lugar no tempo e na vida diária enquanto ser que não está concluído.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal que se funda a educação como um processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida que reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez por pura teimosia, mas por exigência ontológica (FREIRE, 1987, p.24)

Evidencia-se, a partir do enxerto acima, a necessidade, por parte dos alunos da EJA, de ir à luta por sua liberdade, em construir para si um ideal que vença todas as deficiências no âmbito educacional; consiga romper com a opressão que, na grande maioria, via sempre a necessidade de impor uma ordem de conhecimento e instrução educacional. Freire (1987), neste sentido, salienta a importância da educação como prática de liberdade, como transgressora para o aluno da EJA – seu ponto de partida para sua ascensão e crescimento pessoal, visando sujeitos que buscam seu direito na “inconclusão”, em busca de pessoas autônomas.

Dito isto, são a partir desses ideais que, mulheres e homens, podem emancipar-se se tornando ativos diante da opressão e se desvencilhando cada vez mais do ser que o oprime. A atual conjuntura moderna implica em uma nova ótica para auxiliar o estudante da EJA, como dito anteriormente, o estudante da EJA traz, em seu histórico de vida, situações peculiares que necessitam de total atenção por parte do educador, sem contar que muitas vezes esse estudante torna-se itinerante com várias idas e voltas ao ambiente escolar. Dessa forma, é necessário que os profissionais da Educação de Jovens e Adultos tenham total preparação para atuar de maneira significativa e efetiva, procurando, a cada dia, auxiliar os discentes, por meio que eleve sua autoestima, muitas vezes baixa, devido às suas crises existências de ser um humano sem um traço de reconhecimento perante a sociedade.

O ensino deve ser entendido (...) como uma ajuda ao processo de aprendizagem. Ajuda, necessária porque sem ela é muito pouco provável que os alunos cheguem a aprender de maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua capacidade de compreensão da realidade e de atuação nela. Entretanto, só ajuda, porque o ensino não substitui a atividade mental construtiva do aluno. (ONRUBIA *apud* LIBÂNEO, 2006, p.30)

Portanto, o ensino, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser visto e pautado em metodologias que proporcionem, ao discente, sua autonomia e criticidade, buscando, acima de tudo, seu lugar na sociedade e para que essa compreensão social seja vista de maneira igualitária levando os sujeitos da EJA, mesmo com todas as especificidades, trilhar o contexto educacional com êxito, acolhendo-os com o ensino significativo, que considere seu contexto, sua realidade, suas especificidades enquanto aluno.

4.2 A LUTA SOCIAL DA MULHER NA EJA

Os anseios por uma educação humanística e emancipatória são frutos de muitas lutas que perpassam por todo universo educacional. Tendo em vista tal realidade, destaca-se a luta de gênero, temática central da dissertação, na qual se percebe a força do “empoderamento” feminino, na busca dos seus direitos de estudar e lutar por um ideal de igualdade, possibilitando mais respeito às mulheres, e, acima de tudo, confiança no seu papel de cidadã.

Os estudos, na área de EJA, mostram como cada vez mais jovens mulheres voltam às escolas para ter seu direito constituído enquanto pessoas que tem total direito de ir e vir e ser respeitada pela sociedade. Nessa perspectiva, é visível e necessário que se faça uma análise sobre a trajetória de lutas das mulheres para conseguir se inserirem nas atividades sociais, mostrando a capacidade que elas têm de assumir qualquer situação em que possam, não somente agir, mas ter uma ação conjunta em tomadas de decisões que a possibilite uma melhor compreensão da sociedade.

Nesta perspectiva, é sabido que muitos estudos, na área de gênero, vêm ganhando bastante notoriedade, na atualidade, uma vez que essa situação abarca estudos tanto sobre as mulheres – a maternidade e a feminilidade –, quanto sobre os homens – a masculinidade e a paternidade. A partir dessas reflexões é possível perceber como a força da mulher vem tendo seu espaço dinamizado na composição de um papel autônomo, saindo da zona de conforto e não sendo vista pelos homens como um sexo frágil e limitado à subserviência feminina.

Desde os primórdios, a escola é vista como uma instituição de fomento ao saber, embora se destaque que, no contexto histórico, a escola sempre fez divisão e separação por classes, de modo que existiam classes para atender a categoria feminina e classes para atender a categoria masculina, mesmo ciente da situação que a separação excluía os indivíduos uns dos outros, isso se mantinha firme, pois era visto como uma forma de poder e de ter o controle sobre os envolvidos, o que, por conseguinte, os reprimia, em certo sentido.

Tal prática, a de separação, à sociedade da época, era muito importante, pois podiam ser evidenciadas, claramente, as definições de papéis que homens e mulheres deveriam ter na sociedade; assim sendo, os homens eram preparados para os serviços braçais e as mulheres para os serviços domésticos, deixando perpetuar o estigma de separação. Tem-se, no cenário do contexto educacional, uma forte inquietação para que não possuam no oprimido nenhum tipo de fraqueza e medo para lutar contra as adversidades e, dessa forma, que este possa se engajar politicamente de maneira social na luta pelo seu ideal, uma luta que não sirva apenas como

um discurso ativista, mas um discurso de militância, no qual os opressores não tenham força de persuadir o oprimido. Segundo Freire (1987):

Somente quando os oprimidos descobrem nitidamente o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação começam a crer em si mesmo superando assim, a sua “convivência” com o regime opressor se essa descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação o que nos parece fundamental é que esta não se cinja ao mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p.29)

Isso mostra como a opressão e a maneira de conduzir a educação estava limitada em algo excludente, capaz de separar por blocos de indivíduos, tornando os seres oprimidos e sem nenhum respeito diante da sociedade, porquanto é evidente para que exista uma maior compreensão e discernimento social é necessário que se tenha interação com grupos distintos sem selecionar por classe e/ou categorias. Portanto, é no diálogo e interação social existe respeito mútuo às diversidades, sejam elas de classe, categorias, gêneros e raça. Na contemporaneidade a escola vem tentando quebrar esses estereótipos e mostra-se transgressora na busca de um espaço de influência mútua. É na escola que o indivíduo vai construindo sua identidade social, é no espaço escolar, na troca permanente, onde todos juntos podem interagir e partilhar de vários momentos de aprendizagem.

De fato, é na escola que ocorre as primeiras manifestações de reciprocidade depois que o indivíduo se constitui enquanto um ser autônomo e capaz de agir. É de igual maneira, a partir da escola e da interação entre educador e educando que as reflexões e as manifestações críticas auxiliam o desenvolvimento cognitivo do ser. Segundo Freire (2002):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico como um ser pensante e comunicante transformador, criador realizador de sonhos capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 2002, p.19)

É importante, deste modo, compreender o espaço escolar como um espaço, também, que possibilita ascensão social; a escola é o berço maior da crítica social, logo, é importante que a escola esteja em diálogo permanente com todas as esferas socioculturais, capaz de interagir e incitar, no indivíduo, seu poder de crescimento e capacidade criadora de pensar criticamente, assim, todos os diálogos, que envolvam questões de raça, gênero e identidade,

são necessários para o crescimento intelectual do ser que deve estar em constante transformação e flexibilidade. A escola tem papel fundamental para essa visão de transformação social, pois ela consegue ir ao cerne dessas discussões, trazendo para o indivíduo uma visão norteadora de respeito e igualdade dentro do contexto social, mostrando como as minorias fazem parte da sociedade, além disso, consegue auxiliar ainda mais no desenvolvimento dessa minoria. O gênero, na conjuntura social tradicional, é entendido como sinônimo de sexo, muitas vezes, referindo-se ao que é próprio do sexo masculino, assim como do sexo feminino. Dentro das ciências sociais e psicologia o gênero é entendido como aquilo que diferencia socialmente as pessoas, levando em consideração os padrões histórico-culturais atribuídos para os homens e mulheres.

Para que se tem uma concepção mais definida sobre gênero, é importante que se tenha em mente o contexto histórico no qual as mulheres vêm atravessando suas várias lutas em prol de igualdade e respeito. A essa situação é importante que seja salientado o papel fundamental que a escola tem sem perder de vista as lutas e os movimentos sociais que eclodiram para se ter êxito no cenário educacional, sobre os movimentos sociais Poupeau assegura que:

[...] estes movimentos transformam os meios em fins, o êxito é dado não pelas conquistas, mas pelo número de participantes e seu impacto midiático na sociedade. O movimento torna-se dependente da opinião pública, pois é preciso que a sociedade manifeste o conhecimento da ação, precisa que se discuta e debata o que se está demandando, reclamando ou denunciando, para que a ação coletiva venha a atingir reconhecimento e legitimidade social. A mídia e sua cobertura tornam-se elementos estratégicos nessa configuração; ela contribui para a direção do movimento, pois o movimento social precisa de visibilidade. [...] O processo de transformação social adquire facetas proféticas, místico, sem objetivo definido. Os processos efetivos de dominação existentes não aparecem nos discursos. (POUPEAU, 2007, p.47-48)

É através desse contexto que se pode ter êxito, uma vez que são os movimentos que lideram ações de ordem prática, permitindo ao indivíduo mais legitimidade na sua luta, de maneira organizada, trazendo impactos fundamentais dentro do cenário educacional. Nesse viés, a mídia tem uma margem de reconhecimento vasta, devido ao seu potencial de expressividade o que, de certa forma, contribui para mostrar, juntos aos movimentos, a forte militância. Ou seja, é com a força da mídia que a militância ganha dimensão nacional, mostrando a sua legitimidade e o caráter necessário para batalhar em prol dos seus ideais.

Ainda a esse respeito, a militância, junto aos movimentos, é uma tomada de iniciativa que perpassa o contexto da educação brasileira, trazendo novos horizontes e um olhar cada

vez mais reflexivo diante do contexto atual. A partir da separação por distinção entre ambos os sexos, que existia em outrora, fica evidente que a necessidade unilateral é imprescindível para que possa ocorrer a interação e múltiplos diálogos acerca de gênero e outras questões no cenário atual. A dimensão sobre a temática começa a ganhar visibilidade a partir do momento em que as escolas pautam-se em desenvolver meios que possam, de alguma forma, contribuir com os discentes a despeito do assunto – uma vez que estes são vistos de maneira estereotipada e sem nenhum tipo de valor. Deve-se, portanto, desenvolver, no ambiente escolar, discussão de gênero, proporcionando, assim, uma dimensão maior para o aluno, sobretudo do ponto de vista de valorização e respeito para tal contexto.

Desta forma, o currículo escolar⁶ deve nortear os conteúdos de maneira que o discente possa construir sua aprendizagem com segurança e autonomia. Portanto, a escola é o espaço mais indicado para fazer tal discussão de gênero, sempre alicerçada com o embasamento teórico, não perdendo de vista a maneira pela qual o docente precisa atuar: sempre de maneira igualitária, atentando-se a linguagem, direcionado por suporte teórico; suscitando questões que possam servir para um pensamento crítico-reflexivo. Dito isto, a escola torna-se democrática, com o diálogo em questão, o discente passa a entender ações que fortalecerão as suas transformações pessoais. Louro (1997), quanto ao tema, aborda que tais questionamentos, nesse campo, precisam ir além de perguntas simplistas e dicotomizadas, é necessário ascender, no discente, uma reflexão ainda mais acentuada no que se refere às questões de gênero. É importante implodir ideias capazes de amparar o discente com aprofundamento teórico, problematizando e trazendo a complexidade que tais discussões geram.

Ademais, os PCN'S do Ensino Fundamental, trazem uma vasta discussão sobre o gênero, pautados nas questões de orientação sexual, também de maneira reflexiva. O trabalho de orientação sexual na escola se dá problematizando, questionando e ampliando o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho.

A Orientação Sexual aqui proposta não pretende ser diretiva e está circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor. Tal postura deve, inclusive, auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como vivência pessoal. Apenas os alunos que, por questões

⁶ Consta nos anexos a matriz curricular da EJA, no colégio em destaque.

peçoais, demandem atenção e intervenção individuais, devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola, e poderá ser discutido um possível encaminhamento para um atendimento especializado. (PCN'S, 1997, p.299)

Evidenciam-se, neste ponto, as possibilidades de encaminhar um trabalho que tenha uma postura que não se limite, mas que possibilite o discente a compreender os pressupostos que, mesmo sendo através da orientação sexual, o aluno traga uma problematização que contribua com para o seu crescimento.

Segundo publicação do Ministério da Educação (MEC), “questões que envolvem conceitos fortemente relacionados, tais como gênero, identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual, requerem a adoção de políticas públicas educacionais que, a um só tempo, contemplem suas articulações sem negligenciar suas especificidades”. (BRASIL, 2007). A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Daí a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e “problematizadora”, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar. De igual modo, como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico, onde se formam sujeitos, corpos e identidades, a escola torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade. Um local de questionamento das relações de poder e de análise dos processos sociais de produção de diferenças e de sua tradução em desigualdades e opressão.

As escolas são constituídas de diferenças e, segundo os resultados da análise desta investigação, professores e alunos tem plena consciência desse fato, bem como no reconhecimento da urgência em “abrir” escolas para discutir essas questões. Contudo, o grande desafio é como abordar, como tratar deste assunto, desta realidade, se por longos anos foi implantado, no ideário popular, que na escola não se fala nisso, não se trata de tais temas. Para Furlani (2016), “a escola Brasileira, como Instituição democrática precisa acolher a todos sem distinção de sexo, gênero, orientação sexual, raça-etnia, religião, classe social, condição física, origem, estado civil, crença, etc.” (FURLANI, 2016, p. 09). Portanto, ao analisarmos esta necessidade, à luz dos direitos humanos já conquistados, o que acontece nestes espaços é uma negação social, em âmbito coletivo. Conhecer os conceitos, definições a respeito das diversidades encontradas nas escolas são o primeiro caminho para efetivarmos uma educação realmente inclusiva.

5 MUNICÍPIO DE EUCLIDES DA CUNHA: SUA HISTÓRIA, SEUS COSTUMES E SUA GENTE

*O sertanejo é antes de tudo um forte.
Euclides da Cunha (1902)*

Figura 1 Mapa de Euclides da Cunha



Fonte: Disponível: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/euclides-da-cunha_ba>

A cidade de Euclides Cunha fica localizada no semiárido baiano a 320 km da capital Salvador, teve sua emancipação política no dia 19 de setembro de 1933. Os primeiros habitantes da região foram os índios Caimbés, da tribo dos Tupiniquins. A cidade começou a ser desbravada por colonos vindos de regiões circunvizinhas, sobretudo das cidades de Monte Santo e Tucano, que se fixaram com suas famílias e dedicaram-se à lavoura e à criação de gado. Sendo está, ainda na atualidade, a base da economia local do município.

Segundo José Aras (2003), escritor local, as primeiras manifestações de povoamento iniciaram-se na Fazenda Cumbe do Major, de propriedade de Major Antonino, primeiro explorador das terras do município de Euclides da Cunha. Os padres jesuítas, em missão de catequese pelo sertão, construíram, no local da atual vila de Massacará, uma capela, ainda de

Figura 2: Euclides da Cunha



pé, e um convento, destruído pelos próprios jesuítas, quando foram expulsos do Brasil. A cidade de Euclides da Cunha, antes da sua emancipação política, pertencia à cidade de Monte Santo – BA, e recebia o nome de Cumbe do Major devido ao seu desbravador inicial Major Antonino; na linguagem popular o significado da palavra “Cumbe”, significa cachaça e boteco.

Fonte: Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Euclides_da_Cunha_\(Bahia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Euclides_da_Cunha_(Bahia))>

Com a emancipação política, ainda segundo o autor (ARAS, 2003), o Cumbe recebeu o nome de Euclides da Cunha, em homenagem ao jornalista e escritor Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha, nascido na cidade de Cantagalo, no Rio de Janeiro. Quanto ao renomado escritor Euclides da Cunha, tornou-se jornalista correspondente de guerras e cobriu alguns dos principais acontecimentos que marcaram o país, entre eles destaca-se a Guerra de Canudos, que ocorreu no interior da Bahia, na cidade de Canudos, no ano de 1897, liderada por Antônio Conselheiro – líder comunitário que pretendia criar em Canudos uma nova cidade de forma a fortalecer o bem comum a todos. A proposta de Conselheiro não agradou a república que impulsionou a guerra, assim, Euclides da Cunha, através de relatos e visitas a Canudos, começou a fazer todo o trabalho de escrita relatando tudo que aconteceu na guerra. Com os relatos o escritor escreveu o livro *Os Sertões*, publicado originalmente em 1902, que ficou conhecido mundialmente por se tratar de um documento histórico que fazia menção ao fato real que ocorreu no interior da Bahia.

Figura 3: Euclides da Cunha



A formação administrativa da cidade surgiu com os colonos na fazenda Cumbe, que experimentou considerável surto de progresso, evidenciado em construções, sendo elevada, em 1881, à Freguesia da Nossa Senhora do Cumbe, ainda pertencente a Monte Santo; no ano de 1888 foi construída uma capela subordinada a de Massacará sob a invocação de Nossa Senhora da Conceição, pelo padre Vicente Sabino dos Santos.

A fazenda foi elevada à categoria de vila no ano de 1898, como território desmembrado de Monte Santo. Em 1911 foi constituída do distrito-sede (município). Vinte anos depois, em 1931, Vila do Cumbe, ainda como distrito-sede, foi extinta e a sua área foi reanexada ao município de Monte Santo.

Em 19 de setembro, de 1933, o território foi emancipado, elevado novamente à categoria de município, constituído de dois distritos: Cumbe (a sede) e Canudos; e, por iniciativa do escritor José Aras, como homenagem ao escritor de *Os Sertões*, a cidade passou a ser chamada de Euclides da Cunha, porém, este feito só foi oficializado no ano de 1938.

Figura 4: Imagem de satélite da cidade de Euclides da Cunha/BA



Fonte: Google Maps. Disponível em: < <https://www.google.com/maps/@-10.5050158,-38.9951898,2310a,35y,270h,38.86t/data=!3m1!1e3> >

Segundo José Aras (2003), em 1953 foi criado e anexado ao município o distrito de Massacará (ex-povoado). Na divisão territorial, datada de 1960, a cidade tinha três distritos: Euclides da Cunha (sede), Canudos e Massacará. Em 1985, Canudos foi desmembrado de Euclides da Cunha e elevado a município. No mesmo ano foram criados e anexados os distritos de Caimbé e Aribicé, ex-povoados. Na divisão territorial de 1995, igualmente a de 2007, o município tinha quatro distritos: Euclides da Cunha (sede), Aribicé, Caimbé e Massacará.

Administração pública até o ano de 1930, quando surgiu a figura do prefeito no Brasil, os municípios eram governadas por intendentes. Euclides da Cunha, ainda mesmo uma vila (distrito-sede), chamada de Cumbe ou Vila do Cumbe, teve dez intendentes (**ver tabela 1**).

Tabela 1: Os Intendentes

Antonio Francisco Reis (Major Antonino)
Coronel Ascênio Guimarães (por 3 vezes)
Capitão Dantas (Francisco da Silva Dantas)
Joaquim de Carvalho Lima
Benevides Dias Moreira
Potâmio Américo de Souza
Luís Ferreira Nascimento, o Sr. Lua
José Esteves de Abreu
Galdino Alves de Souza
Joaquim de Santana Lima (eleito em 1924).

Fonte: IBGE local, 2017.

Em 1931, com a extinção da vila, o território foi reintegrado ao município de Monte Santo. Dois anos depois, em 19 de setembro de 1933, definitivamente, Cumbe foi emancipada; realizando, no ano seguinte, uma eleição direta, com a participação feminina (assegurada no Brasil desde 1932), que elegeu o Sr. Joaquim Santana Lima como o seu primeiro prefeito. Segundo informações colhidas no colégio Joaquim Silva Dantas, procurando administrar bem a cidade, Joaquim construiu a primeira prefeitura, onde hoje funciona a Biblioteca Municipal; contratou professores para alfabetização de crianças e colocou, nas principais ruas, postes de iluminação a carbureto. Em 1937, devido ao golpe dado por Getúlio Vargas, que instituiu no país o Estado Novo, Joaquim Santana Lima deixou o cargo.

Com o fim do Estado Novo, em 1945, no Brasil, a cidade de Euclides da Cunha voltou a desfrutar da plena democracia, com eleições para prefeito e a instalação da Câmara de Vereadores. Para Prefeitura, foi eleito, por meio do voto direto, o Sr. Antônio Batista de Carvalho e, para Câmara de Vereadores, Joaquim Santana Lima, Raimundo Dantas Lima, Álvaro Santos, Joaquim Matias, Teago Ferreira de Carvalho e José Camerindo de Abreu.

Tabela 2: Prefeitos a partir de 1945

Personalidade Política	Período
Antonio Batista de Carvalho	1947 a 1951
José Camerindo de Abreu	1951 a 1955
Antonio Batista de Carvalho	1955 a 1959
José Bezerra Neto	1959 a 1963
Antonio Batista de Carvalho	1963 a 1967
Joaquim Silva Dantas	1967 a 1971
Antenor Dantas de Andrade	1971 a 1973
Enock Canário de Araújo	1973 a 1977
Juviniano Gomes dos Santos	1977 a 1983
José Renato Abreu de Campos	1983 a 1988
José Nunes Soares	1989 a 1992
José Raimundo Moura da Costa	1993 a 1996
Atayde José da Silva	1997 a 2000
José Renato Abreu de Campos	2001 a 2004
Rosângela Lemos Maia de Abreu	2005 a 2008
Maria de Fátima Nunes Soares	2009 – 2016
Luciano Pinheiro Damasceno e Santos	Desde de 2017

Fonte: IBGE local, 2017.

As personalidades que fazem parte da história da cidade são: Major Antonino; José Aras (escritor); João Siqueira Santos; Joaquim Santana Lima (primeiro prefeito); Pedro

Sertanejo. Em tempo, destacam-se a participação de duas mulheres no cenário político, da cidade de Euclides da Cunha: Rosângela Lemos Maia de Abreu e Maria de Fátima Nunes Soares. A esse respeito, a que se considerar, ainda, que tal conquista somente ocorreu depois de 60 anos de governo predominantemente masculino.

Figura 5: Rosângela de Abreu



A primeira, Rosângela Lemos Maia de Abreu, natural de Passos, Minas Gerais, nascida em 30 de dezembro de 1955, foi a décima nona prefeita eleita na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil; e a primeira mulher a assumir o cargo de prefeita, governando a cidade por um único mandato, do período de janeiro, de 2005, a 31 dezembro de 2008. Foi eleita pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB. Neste ínterim, exerceu atividade bancária, no Banco do Brasil. Nível superior completo, casada, mãe de três filhos. Passou a figurar o cenário político no de 1993, quando foi eleita a primeira vereadora mulher na cidade de Euclides da Cunha, exercendo seu mandato até dezembro de 1996. Rosângela Lemos Maia de Abreu tinha grande popularidade na cidade e nos povoados, em vista disso, começou a luta para se eleger como a primeira prefeita de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil; o que só foi possível depois de três eleições consecutivas. Somente em 2005, a cidade teve uma mulher à frente do poder político, uma conquista não só política, mas, também, acerca das conquistas das mulheres em espaço que, majoritariamente, são ocupados por homens.

Figura 6: Fátima Nunes



A segunda, Maria de Fátima Nunes Soares, natural de Euclides da Cunha, Bahia, nascida em 15 de novembro de 1953, foi a vigésima prefeita eleita na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil. Segunda mulher a assumir o cargo de Prefeita, governando a cidade por dois mandatos consecutivos, no primeiro, de janeiro de 2009 a 31 de dezembro de 2012 (pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB), o segundo, de janeiro de 2013 a 31 de dezembro de 2016 (pelo Partido Social Democrático – PSD). Empresária, casada com o atual Deputado Federal José Nunes Soares, com que tem três filhos.

Fonte da figura 5: Disponível em: <<http://unanamidia.blogspot.com/2007/07/prefeita-de-euclides-da-cunha-ser.html>>

Fonte da figura 6: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Euclides_da_Cunha>

Passou a figurar a vida pública em ocasião do mandato, de prefeito, do esposo José Nunes Soares, no de 1989, enquanto primeira dama da cidade e assistente social; nesta função, engajou-se em prol dos movimentos de crianças e idosos, na cidade, tendo uma boa relação de convivência com os euclidenses. Enquanto prefeita sua administração foi conhecida por ter transformado a "cara da cidade", com a construção de 04 praças e reforma de 05, construção da Escola Modelo, construção de 02 creches modelo, construção de 06 quadras poliesportivas, e de 05 postos de saúde, além do calçamento de 16 povoados e asfaltamento das principais Avenidas da cidade.

Vale ressaltar, diante do exposto, que as mulheres podem exercer qualquer tipo de cargo, não só o político, na sociedade, mas, que pode ocupar diferentes espaços, tendo competência, assim como homens – assegurados pela vantagem histórica e cultural que os coloca, muitas vezes, à frente de diversas situações; a mulher, nesse sentido, rompe com “os padrões hierárquicos de poder estabelecidos nas relações sociais entre homens e mulheres e suas consequentes repercussões, nos âmbitos, políticos, econômicos e culturais”. (CAMPOS, 2017, p. 37-38)

Ainda no rastro das personalidades femininas que marcaram a história de Euclides da Cunha, Bahia, segundo informações colhidas no Museu do Cumbe⁷, com a chegada do sergipano, Capitão Francisco da Silva Dantas, pouco antes da guerra do Conselheiro, à cidade do Cumbe, pode-se experimentar alguns desenvolvimentos graças a sua influência e de seu engajamento, diante de diversas situações. O capitão era casado com Balbina, juntos tiveram alguns filhos; a primogênita, Marocas, fez despertar, em toda família e, sobretudo, no Capitão – preocupado com o futuro de sua geração – a possibilidade de trazer à cidade o ensino primário. Ainda que movido por razões pessoais, haja vista que o objetivo, em tal ação, salvaguardava a educação de sua filha; a iniciativa, do **Figura 7: Erotildes Siqueira** capitão, de igual modo, contribuiu na formação de outras crianças. Salienta-se, neste sentido, que até o ano de 1903 não se tinha, na cidade, a presença do ensino formal.

É justamente neste momento que a professora Erotildes Siqueira, diplomada em magistério, pelo Instituto Feminino da Bahia, em 1898, na cidade de Salvador, entra em cena. Nascida em 06 de outubro de 1880, na cidade de



⁷ Blog mantido por morador local, Ney Campos, filho da professora Naide Lima que lecionou na primeira escola infantil, em 1955, denominada Jardim da Infância.

FONTE DA FIGURA 7: Disponível em: <<http://www.museudocumbe.com/search?q=erotildes>>

Saubara, povoado do município de Santo Amaro, nas proximidades de Salvador, filha do senhor Geraldo Siqueira e da senhora Maria Inês Eurica Siqueira, logo que concluiu os estudos, em magistério, sente o desejo do primeiro emprego – o qual encontrou guarida nas intenções do Capitão Francisco da Silva Dantas. Segundo Ney Campos (2010):

[...] não tardou em chegar o dia que os dois se conheceram. A vontade dele de ver as crianças da nova terra na escola casa-se com o desejo dela em ensinar o que aprendeu e de ter uma profissão. De repente, surgem obstáculos quase intransponíveis para jovem Erotildes – Cumbe era muito próximo de Canudos. Ao ouvir falar que Cumbe, ficava próximo de Canudos, a jovem professora lembrava dos subnutridos, doentes e maltrapilhas prisioneiras da Guerra de Canudos, de que tratou em Salvador, quando foi voluntária em um dos ‘hospitais’. A imagem de abandono das Jaguncinhas – crianças e mocinhas – cortava-lhe o coração, não lhe saía da mente. Canudos, metia-lhe ainda muito medo. Não fossem os recursos persuasivos e muita insistência do senhor Dantas, além das promessas que, se ela não se desse bem na vila, ele a traria de volta, a jovem professora de Saubara não teria ido morar no sertão. (CAMPOS, 2010)

A vila do Cumbe teria se privado de uma grande professora caso Dona Filinha, nome pelo qual ficou conhecida, tivesse declinado. Evidencia-se, em tempo, que certa resistência decorre das lembranças de guerra, ainda que indiretamente. Contudo, outra questão se apresenta: de que forma seria feito seu deslocamento de Salvador, capital baiana, até a cidade do Cumbe, interior do Estado? Campos (2010), a partir de relatos, de contemporâneos e de figuras importantes da cidade, narra:

Mas, como chega ao Cumbe se só havia trem até Queimadas? A solução encontrada foi carro de boi que já conhecia e que dele já tinha feito uso como carro de passeio, pelas fazendas de Santo Amaro. O senhor Francisco Dantas arranja-lhe um, bem equipado, com toldo, para protegê-la do sol, feito com uma arcada de cipó-de-leite, coberto com uma empanada. [...] Para dar-lhes maior conforto, preparar-lhe um colchão especial de lã de barriguda. Se os mecenas sertanejos tiveram cuidado de colocar esses opcionais importantes no carro de boi, coisa foi com relação a escolha do carreiro. Calazans é o nome dele, homem de sua mais alta confiança. Na data certa, marcada através de carta, já estava ele na vila de Queimadas, com poucos minutos de atraso. Dona Filinha, já tinha feito amizade com uma professora leiga, na casa da qual descansava. O choro monótono do carro de boi desperta-a e anuncia-lhe a chegada do carreiro. No outro dia, juntos, seguindo as pegadas do coronel Moreira César, o paciente piloto retoma o caminho de casa. Dona Erotildes, entretanto, vai ao encontro do destino. Queimadas para Calazans foi apenas mais um dos seus pontos de chegada. (CAMPOS, 2010)

A professora trazia os seus pertences em baú de jacarandá, trabalhado em alto relevo, portava o livro *Os Sertões*, do escritor Euclides da Cunha, que tinha sido publicado em 1902, dois anos antes da chegada da professora. Segundo o guia da viagem, José Carreiro, a “professorinha lia o livro desde a partida de Queimadas até chegar ao Cumbe” – onde instalou a primeira escola pública, na casa que veio a residir durante toda a sua vida, na Praça da Igreja (casarão colonial, hoje em ruínas, atrás da igreja). Já no fim da viagem:

[...] sol ainda nem clareou e com o silencio da caantiga já se ouve uma légua de distancia um cantar choroso, deprimente e triste. É o carro de boi levando dona Erotildes em procura de Cumbe. Depois de Contendas, Tanquinhos, Cansação e Quirinquiná, surge bem longe, imponente, a serra de piquaraçá, com 25 capelinhas, parecendo o caminho do céu. Embaixo, do pé da serra, esta a vila que o missionário capuchinho Frei Apolônio de Todi, seu fundador chamou de ‘Monte Santo’, lugar que mais uma vez do Filinha descansa [...]. (CAMPOS, 2010)

Por fim, após uma verdadeira epopeia, pois a professora embarcou na estação de trem da Calçada em Salvador até o município de Queimadas, chegou ao Cumbe. O senhor Dantas, na ocasião da chegada da professora Erotildes, movimentou o povo na Praça da Igreja, para recepcioná-la; está ficou hospeda na casa de “Mãe Lali”, sua futura cunhada. No “Dia seguinte inicia as aulas apenas para as meninas” (CAMPOS, 2010). Nesta época meninas e meninos não se misturavam. De imediato, a professora solicita, ao capitão Dantas, carteiras escolares para melhor poder acomodar as crianças. Tal pedido é prontamente atendido. Ainda a seu respeito, em 1904, com apenas 24 anos de idade, foi nomeada como professora pública de Euclides da Cunha, pelo governo do Estado da Bahia, no mesmo ano veio assumir a Cátedra. Casou-se em 1906, com Leolino Manoel dos Santos, teve dez filhos entre eles o historiador-mor João Siqueira Santos (Ioiô da professora), já falecido. Conseguiu ensinar gerações e gerações que por ela passou. A professora faleceu em 1953.

Ainda a respeito ao lócus da pesquisa, a demografia de Euclides da Cunha, Bahia, segundo o Censo Brasileiro de 2010, corresponde a uma população de 56.289 habitantes. A zona urbana compreende 27.416 pessoas e a zona rural, 28.873. Do total, 28.319 são homens e 27.970 mulheres. 38.102 pessoas são alfabetizadas. A estimativa para o ano de 2012 é de 56.962 habitantes.

Tabela 3: quantitativo de habitantes

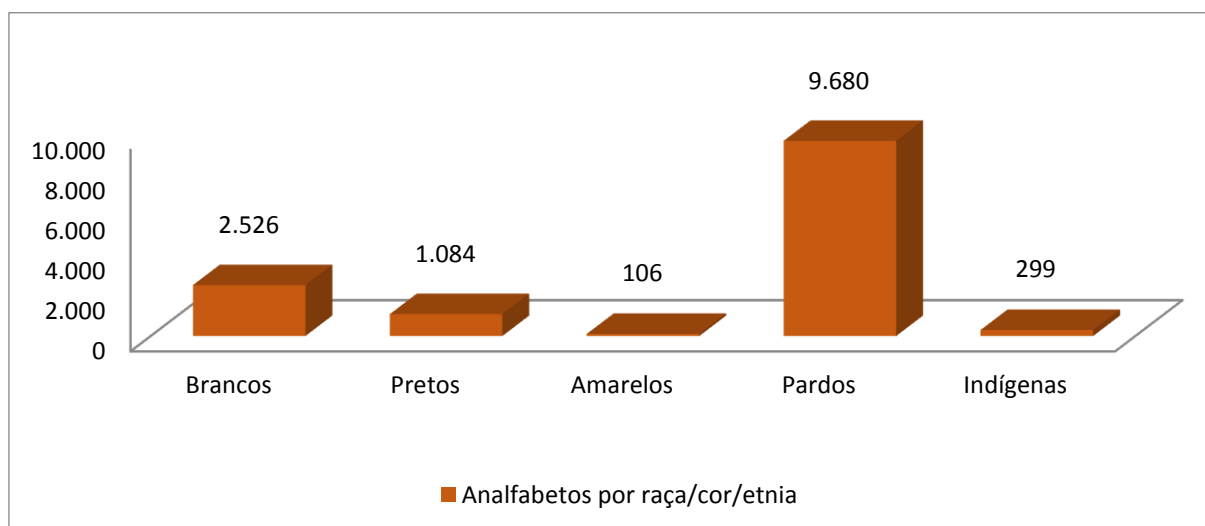
Ano	Nº de habitantes
1991	51.812
1996	50.089
2000	53.885
2007	56.625
2010	56.289

Fonte: IBGE local, 2017.

Tabela 4: População residente, por situação do domicílio, sexo e idade, segundo a condição no domicílio e compartilhamento de responsabilidade no domicílio.

Nº de habitantes	56.289
Homens	28.319
Mulheres	27.970
Analfabetos	18.187

Fonte: IBGE local, 2017.

Gráfico 1: Analfabetos por Raça/Cor/Etnia: (Pessoas a partir de 5 anos)

Fonte: IBGE local, 2017.

A partir dos dados acima, é possível perceber que na população parda incide o maior número de pessoas analfabetas, um índice considerável quando se avalia uma cidade com pouco mais de sessenta mil habitantes. Na presente pesquisa, a maioria das mulheres da EJA, do Colégio Joaquim Silva Dantas, são pardas. Dito isto, foi possível refletir sobre o contexto

no qual se desenvolveu a pesquisa, pois é necessário construir paralelos no que se refere à população não alfabetizadas, bem como as suas construções históricas e como essas mulheres deixaram de estudar, no período regular, pode-se chegar a uma análise mais detalhada sobre as mulheres que estudam na Educação de Jovens e Adultos, haja vista que muitas dessas mulheres estão retomando os estudos, ou, iniciando, pois, até então, não haviam tido contato com o universo escolar.

Tabela 5: Analfabetos por Sexo

Sexo	Quantidade
Homens	5.899
Mulheres	5.768
Total	11.667

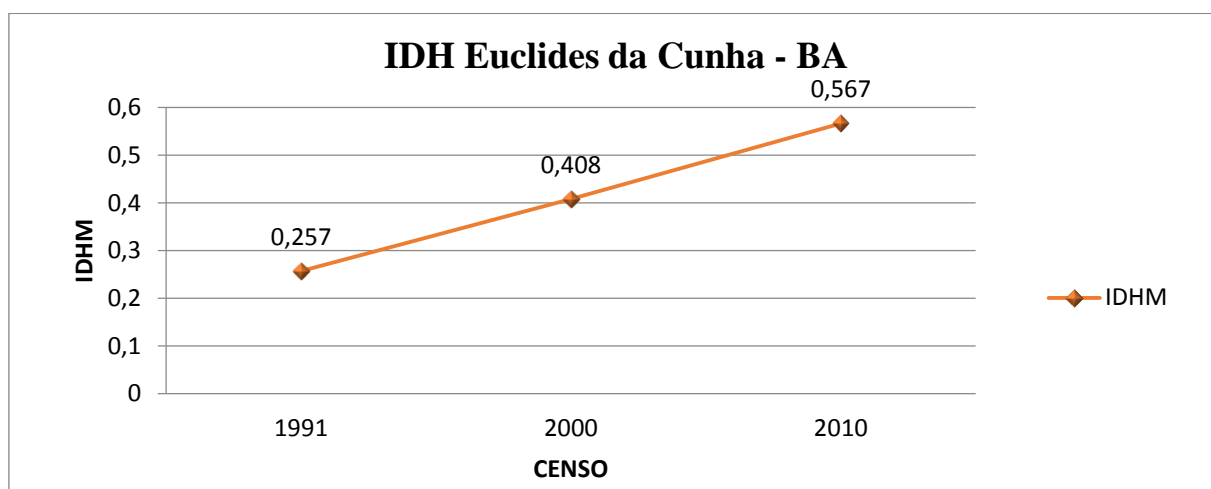
Fonte: IBGE local, 2017.

Observa-se, com base nos dados das tabelas arroladas, que a cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil, tem um número expressivo de analfabetos, visto que, em se tratando de porcentagem, a parcela de analfabetos é de 50,56% para homens e 49,44% para mulheres, uma diferença de 1,12% em relação ao quantitativo. Em vista disso, nesta pesquisa, por meio de um recorte, objetivou-se conhecer as mulheres, estudantes da EJA, por meio de uma dinâmica de interação que proporcionasse diálogos, visto que, são as suas histórias que trazem para o cenário educacional uma nova identidade a qual possibilita troca de conhecimento e de superação, mostrando que é possível uma educação de qualidade e que tenha, acima de tudo, respeito e igualdade para com essas mulheres.

Tabela 6: Segmentos religiosos em Euclides da Cunha

Igreja Católica Apostólica Romana	80,49% (45.458 hab.)
Religiões Evangélicas	9,15% (5.222 hab.)
Sem religião	8,76% (4991 hab.)
Espíritas	0,8% (172 hab.)
Outras	0,30% (187 hab.)
Ateus	0,5% (120 hab.)

Fonte: IBGE local, 2017.

Gráfico 2: Índice de Desenvolvimento Humano 1991 – 2010 em Euclides da Cunha/BA

Fonte: IBGE local, 2017.

O colégio eleitoral euclidense compreende, com base nos dados do TSE relativos ao ano de 2012, 39.301 eleitores. Seguem informações oficiais do último senso populacional de 2010, para o município de Euclides da Cunha, de acordo com o IBGE local. Ainda, segundo esta fonte, estimativa populacional para o ano 2017 é de 61.924 habitantes.

Tabela7: População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, sexo ou idade (lembrando que este quesito fundamenta-se na auto-declaração).

Branca	12.504
Preta	3.127
Parda	39.314
Amarela	375
Indígena	969
Sem declaração	0

Fonte: IBGE local, 2017.

Na agricultura há uma expressiva produção de feijão, milho e mandioca. Na pecuária, destacam-se os rebanhos ovinos, suínos, asininos, caprinos e muares. É ainda produtor de galináceos e de mel de abelhas. No setor de bens minerais, produz-se, na cidade, cal e calcário. O valor da receita, segundo informações do IBGE local, do município de Euclides da Cunha, é de R\$ 49.156.861, de acordo com o último censo, e o das despesas é de R\$ 44.742.010. O Produto Interno Bruto (PIB), segundo o mesmo censo, é R\$ 78.465 para agropecuária, R\$ 32.827 para indústria e R\$ 202.406 para serviços. Ademais, a cidade possui expressiva atividade cultural, com artesanato e sete companhias teatrais, tais como

Foco, Cia Teatral Saída de Emergência, Farinha Seca, Farrapos, Oxente, Arte Brasileira, Alma de Aprendiz e, provavelmente, algumas de colégios e povoados. Existem artesãs e artesãos que trabalham com barro, piaçava e outros materiais encontrados na própria cidade. Em tempo, o município possui um Campus da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XXII, com os cursos de Letras e Engenharia Agrônômica (presenciais); e uma unidade do IFBA - Instituto Federal de Educação da Bahia com Ensino Médio, Ensino Médio Integrado - Informática e Edificações.

Tabela 8: Principais datas comemorativas

São João	24 de junho
Aniversário de emancipação política	19 de setembro
Consciência Negra	20 de novembro
Nossa Senhora da Conceição (Padroeira)	08 de dezembro

Fonte: IBGE local, 2017.

Tabela 9: Escolas do município

UNIDADE DE ENSINO	Quantidade
PRÉ-ESCOLA	62
Escola Pública Municipal	51
Escola Pública Estadual	01
Escola Pública Federal	0
Escola Privada	10
ENSINO FUNDAMENTAL	84
Escola Pública Municipal	71
Escola Pública Estadual	1
Escola Pública Federal	0
Escola Privada	12
ENSINO MÉDIO	7
Escola Pública Municipal	0
Escola Pública Estadual	4
Escola Pública Federal	1
Escola Privada	2

Fonte: IBGE local, 2017.

5.1 LÓCUS DA PESQUISA: DADOS DO COLÉGIO JOAQUIM SILVA DANTAS

A escolha temática, para realização desta pesquisa, se deu devido à necessidade premente de conhecer, dentro do contexto da cidade de Euclides da Cunha, Bahia, o Ensino de Jovens e Adultos. Observa-se, ainda, que a comunidade escolar, desta cidade, na rede municipal, somente disponibiliza a EJA em quatro colégios: Escola Municipal José Aras, Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães (ACM), Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas e o Centro Educacional de Muriti (localizado no povoado Muriti a 35 km da Sede). Na rede Estadual, a EJA é ofertada no Colégio Estadual Antonieta Xavier Siqueira Santos. Dentre os quais, por questões pessoais, foi escolhido como, lócus de pesquisa, o Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas. Portanto, fez-se imprescindível tal estudo para conhecer o processo educacional das estudantes da EJA, neste recorte, como se processa a relação da escola com a realidade desta modalidade de ensino, crescente no município de Euclides da Cunha, Bahia.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, com delineamento em estudo de caso, com técnica de observação participante e pesquisa exploratória, além de teorias pautadas na metodologia da trajetória de vida, trazendo uma análise subjetiva da vida dessas mulheres que retornaram ao ambiente escolar após muitas lutas, buscando resgatar suas identidades e se tornarem sujeitos protagonistas das suas ações.

Neste sentido, é importante destacar que a pesquisa traz dados quantitativos para maior compreensão sobre a EJA na cidade de Euclides da Cunha, para, dessa forma, entender como as políticas públicas, na esfera municipal, estão viabilizando a permanência dessas estudantes na unidade, de igual modo, é importante refletir como os profissionais da EJA pensam e buscam auxiliar no desenvolvimento cognitivo de suas alunas.

Quanto ao lócus da pesquisa, atualmente, Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, deve-se destacar algumas informações: O Colégio Modelo, como ficou popularmente conhecido, depois da reforma no ano de 2014, foi solenemente inaugurado no dia 15 de abril de 1970, destinado ao Ensino Fundamental I, entrando em pleno funcionamento nesta data. Está localizada na Rua Teago Ferreira de Carvalho, Nº 253, Centro de Euclides da Cunha-Bahia. Criada através do decreto Nº 7.254- 20/031998 está inscrita no CNPJ sob o nº 01.937.781/0001-08 na zona urbana do município.

Figura 8: Escola Estadual Joaquim Silva Dantas



Fonte: Disponível em: <http://www.euclidesdacunha.com/noticias/colégio-modelo-sera-inaugurado-no-dia-15/606#.W7_MK9dKjIU>

Com vistas ao bom desenvolvimento da educação, o então governador do Estado, Dr. Luiz Viana Filho e o secretário de Educação, do Estado, Professor Edvaldo M. Boaventura construiriam a escola que foi fundada em 1970, recebendo o nome de Escola Estadual Joaquim Silva Dantas, em homenagem ao Prefeito em exercício. A instituição atendeu alunos da Sede e de comunidades vizinhas, do Fundamental I, do ano 1970 a 2009, funcionando como Escola Estadual.

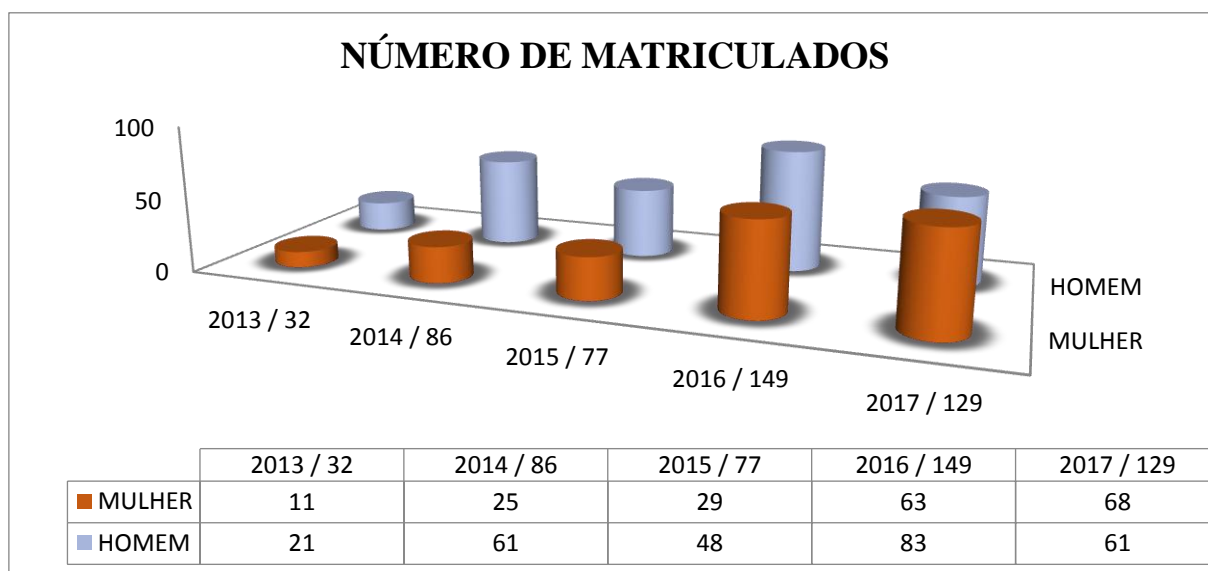
No ano de 2010 a escola foi municipalizada passando a atender alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como dependência administrativa o Município de Euclides da Cunha. No período de 2010 a 2011, o Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, foi administrado, pela professora Zorailde Bastos Correia, nomeada diretora, pela então prefeita Maria de Fátima Nunes Soares. Em 2012, a professora Ubiracy Santana Moura Paranhos foi eleita diretora por meio do voto direto da comunidade escolar, estando em exercício do cargo até o ano de 2015. Em 2016, a professora Ivanilde Mota dos Santos foi eleita diretora da instituição, pelo voto direto, democraticamente realizado com toda a comunidade escolar; permanece em exercício até a data vigente. Neste sentido, é válido destacar que a diretora vem realizando um trabalho em conjunto com sua equipe escolar voltado para o foco processo de ensino/aprendizagem, com resultados satisfatórios, subsidiando e oferecendo uma educação de melhor qualidade para as crianças e jovens do município.

Em tempo, destaca-se que, devido à grande demanda de pessoas em defasagem em idade/série, foi implantada, no colégio em fito, a primeira turma da Educação de Jovens e

Adultos (EJA), no período noturno, no ano de 2013; de igual modo, vale destacar que tal modalidade não é regulamentada pelo município, segue, contudo, os parâmetros do Estado até a atualidade. Não obstante, o Colégio em destaque, desde o ano de sua municipalização, 2010, teve um crescente número de alunos, atende, por exemplo, no ano letivo em vigência (2018) um quantitativo de 868 alunos circunscritos no Ensino Fundamental II (6º ao 9º), funcionando nos turnos diurno e noturno, oferecendo atividades diversificadas e desenvolvendo projetos educativos. Deste montante de 868 alunos, atendidos pelo o Colégio Joaquim Silva Dantas, 250 estão matriculados na modalidade EJA. Destes 250, 137 alunos são do sexo masculino e 113 do sexo feminino.

Não obstante, faz-se necessário, com intuito de validar tal iniciativa, trazer a baila, desta discussão, que, desde a sua adesão ao Colégio Joaquim Silva Dantas, no ano de 2013 até o ano de 2017, a Educação de Jovens e Adultos atendeu, nesta modalidade um total de 473 alunos (264 homens e 196 mulheres). Dos 473 alunos matriculados, 161 alunos evadiram (121 homens e 40 mulheres), 258 alunos foram aprovados (100 homens e 160 mulheres), 17 alunos foram reprovados (11 homens e 6 mulheres) e 9 alunos foram transferidos (8 homens e 1 mulher).

Gráfico 3: Número de matriculados

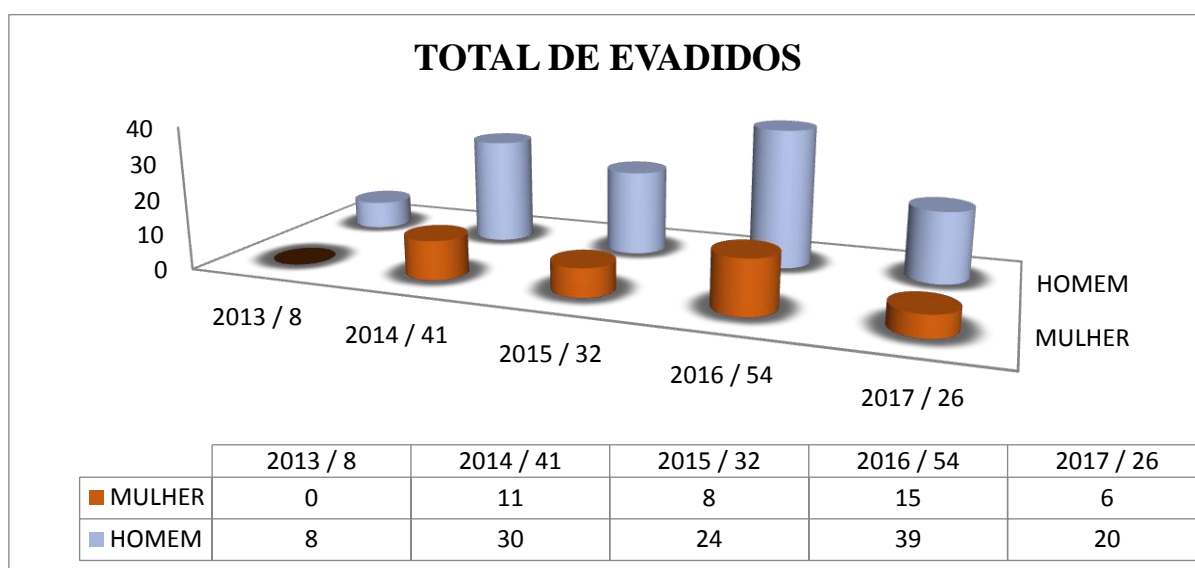


Fonte: Secretária Municipal de Educação Esporte e Cultura, de Euclides da Cunha, Bahia, 2017.

Com base no gráfico acima, é pertinente considerar que houve um crescimento relevante no número de alunos matriculados, na modalidade de ensino EJA, desde a sua implementação, considerando o período 2013 a 2017 para ambos os sexos. A esse respeito, no

ano de 2013 teve uma turma da EJA, no tempo formativo I, seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação. A turma funcionou com um total de 32 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 21 do sexo masculino; traçando-se um paralelo entre os anos de 2013 e 2014, a escola teve um crescimento ainda maior, pois, recebeu um total de 86 alunos na modalidade EJA: uma margem de crescimento de 54 pessoas, distribuída em 25 mulheres e 61 homens. No ano de 2015 houve 77 alunos matriculados, ou seja, uma diminuição considerando o ano de 2014, pois em 2015 considerando que no ano de 2014 houve um crescimento de 54 pessoas, no de 2015 houve uma diminuição de 09 alunos; todavia, é importante destacar que o número de mulheres matriculadas teve um pequeno crescimento em relação ao anterior, 2015, o qual teve 29 mulheres matriculadas, a mesma diminuição ocorreu com o sexo masculino, em relação ao ano anterior: com 48 homens matriculados. No ano de 2016, o número de matriculados, na EJA, foi muito significativo: total 149 pessoas (63 mulheres e 83 homens), nota-se que a escola teve um crescimento ainda maior em relação aos anos anteriores, é visível, também, como as mulheres começaram a procurar mais a escola. No ano de 2017, houve uma diminuição de 20 alunos, em 2017 o total de alunos matriculados foram 129 pessoas. É importante destacar que no ano de 2017 houve mais procura em matrículas por parte das mulheres, e comparação com os homens. Em 2017 o número de mulheres na modalidade EJA foi de 68 mulheres e 61 homens, nota-se, com isso, que houve o crescimento pequeno, mais muito significativo para a mulher. Perceber-se com isso que a oferta da EJA, no Colégio Joaquim Silva Dantas, foi significativa.

Gráfico 4: Total de evadidos

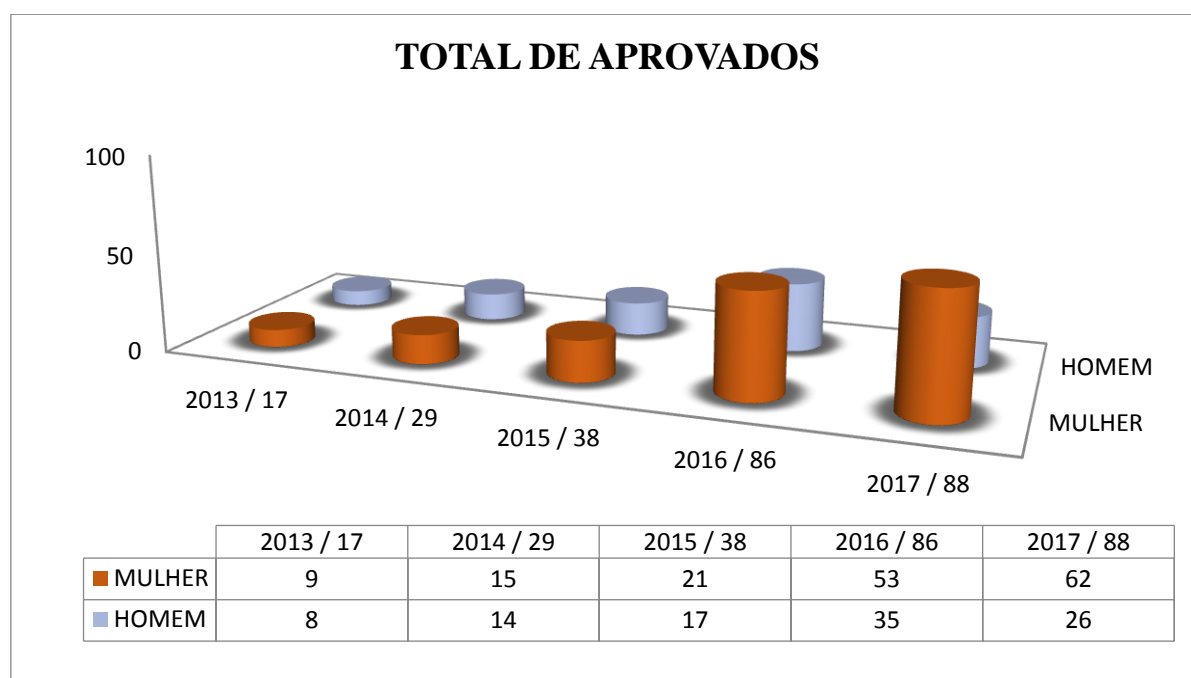


Fonte: Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, 2017.

Quanto ao número de evadidos, chama atenção, no gráfico acima, que no ano de 2013 houve um total de 08, todavia, faz-se necessário destacar que nenhuma mulher evadiu, somente os homens. No ano de 2014, houve um crescimento no número de homens evadidos, no referido colégio, um total de 41 (11 mulheres e 30 homens), nota-se que o número de homens que evadiram teve uma margem muito grande, se comparado com o total de mulheres. No ano de 2015, houve uma diminuição pequena na evasão, em paralelo ao ano anterior: no ano de 2015, o total de alunos evadidos foi de 32 sendo 08 mulheres e 24 homens, nota-se que a margem de desistência da mulher ainda é bem menor do que a de homens. Em 2016 houve um total de 54 alunos evadidos, em 2016 o número de mulheres evadidas é de 15 e 39 homens. Em 2017, uma diminuição de evasão para ambos os sexos, um total de 26 (06 mulheres e 20 homens).

É importante salientar que a quantidade de turmas, no Colégio, cresceu significativamente desde o ano da sua implementação, em 2013, quando constava apenas com uma turma; no ano de 2014, duas turmas; em 2015, duas turmas; em 2016, 03 turmas; no ano de 2017, o número aumentou expressivamente para 04 turmas. Assim, nota-se que o quantitativo de alunos evadidos do ano de 2013 a 2017 teve uma recorrência de 08 para 26, nesse mote, nota-se um crescimento de 20 pessoas evadidas.

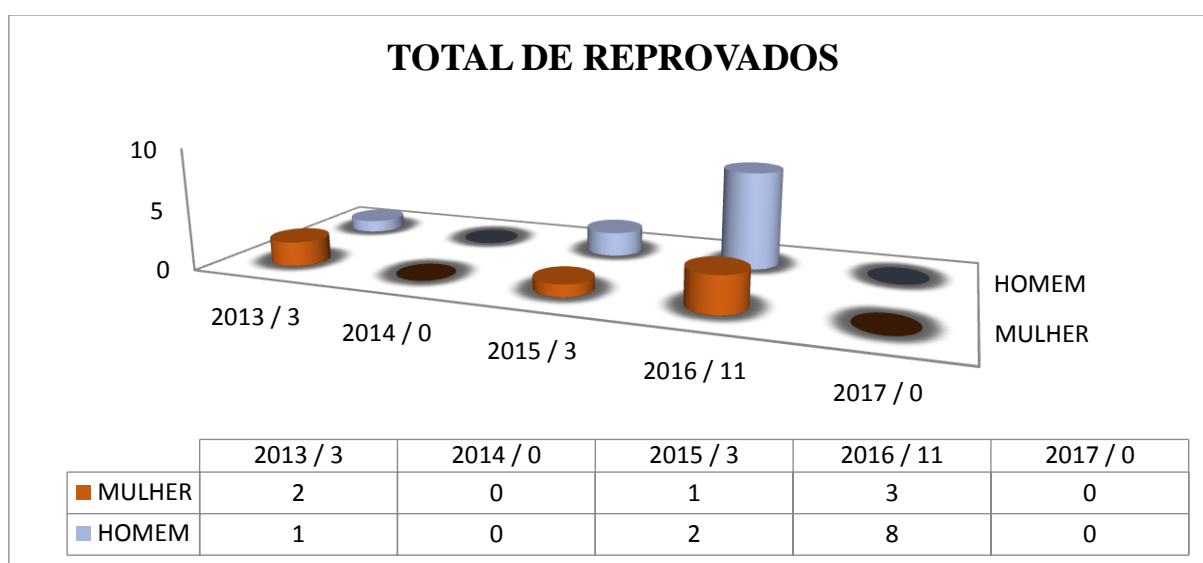
Gráfico 5: Total de aprovados



Fonte: Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, 2017.

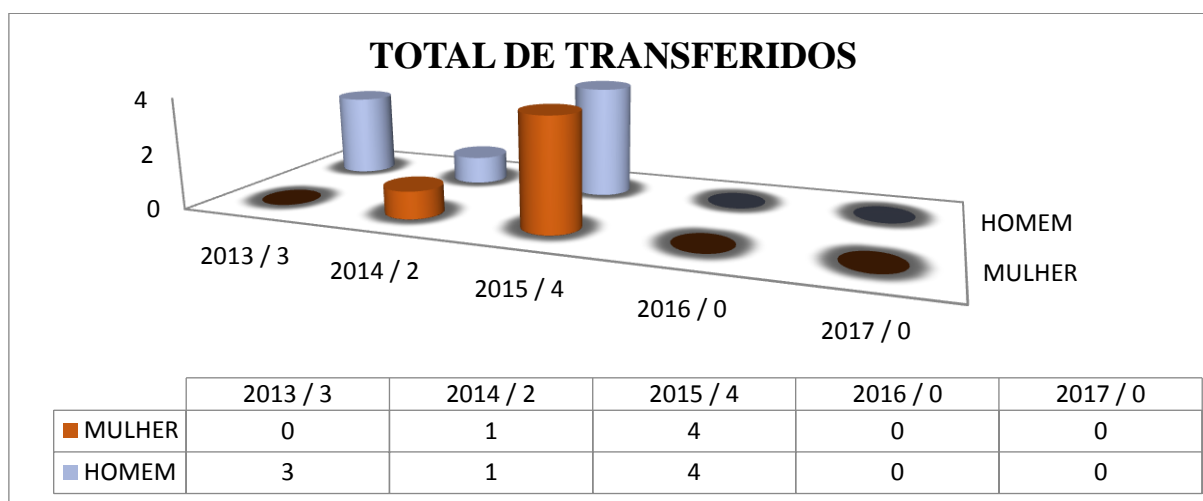
Quanto ao número de alunos aprovados, no Colégio Joaquim Silva Dantas, no ano de 2013: um total de 17 alunos (09 mulheres e 08 homens). Em 2014, houve um total de 29 pessoas, distribuídas em 15 mulheres e 14 homens. Nota-se, com isso, um crescimento pequeno, mas, ainda assim, significativo, em relação à aprovação do ano anterior. Em 2015 o número de alunos aprovados teve um quantitativo ainda maior do que o ano anterior; em 2015 foram 38 alunos, no total (53 mulheres e 35 homens), verifica-se, com isso, que o número de mulheres que atinge maior aprovação é maior que os homens. Em 2017, o número de alunos aprovados foi de 88, um pequeno crescimento em relação ao ano anterior, em que a margem de mulheres aprovadas continuou crescendo e chegou a 62 mulheres, no caso dos homens, o número de aprovados continuou diminuindo em relação ao ano anterior, um total de 26 homens.

Gráfico 6: Total de reprovados



Fonte: Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, 2017.

O total de alunos reprovados no referido colégio tem uma índice baixo, desde o ano da sua implantação até o ano de 2017. Em 2013, houve apenas 02 mulheres e 01 reprovado, no total de 03 alunos. No ano de 2014, não houve reprovação. No ano de 2015, volta-se a ter reprovação, contudo, as mulheres atingem apenas 01 reprovada, e os homens 02 reprovados, no total de 03 pessoas. Em 2016 esse número cresce em relação ao ano anterior, um total de 11 pessoas reprovadas, (03 mulheres e 08 homens). No ano de 2017, a escola não consta nenhuma reprovação, atingindo um total de 0 pessoas reprovadas.

Gráfico 7: Total de transferidos

Fonte: Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, 2017.

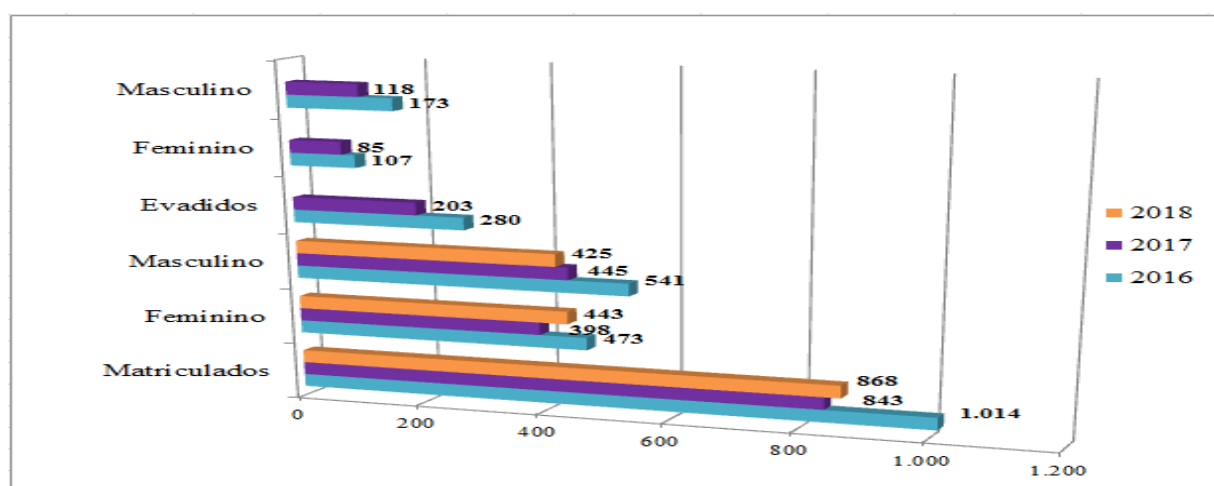
O número de alunos transferidos, no Colégio Joaquim Silva Dantas, é muito pequeno, desde a sua implantação, em 2013, um total de 03 pessoas, sendo apenas homens e nenhuma mulher. No ano de 2014, esse número diminuiu tendo apenas 02 pessoas transferidas, sendo 01 mulher e 01 homem. Em 2016 e 2017, não houve registros de transferência.

Percebe-se, deste modo, com base em todos os dados, trazidos a baila, desta discussão, que construir um trabalho coletivo, articulado e com posições diversificadas é uma tarefa desafiadora, que exige empenho, paciência, persistência e crença naquilo que se quer alcançar: o desenvolvimento pleno dos alunos, já que se trata, em muitos casos, de estudantes com dificuldades sociais, econômicas e familiares, o que torna ainda maior a responsabilidade desta unidade escolar, em atender as necessidades de um grupo tão diversificado. Diante de todos esses desafios, a atual gestão lançou o Plano de Ação, para atender este público; e nesse contexto, valorizando a função social da escola na perspectiva de inclusão social, a qual se baseia nos pilares de Jacques Delors, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e Leis que regem e determinam a educação em nosso país.

Sem fechar a janela desta reflexão, deve-se destacar um demonstrativo de matrículas, no mesmo colégio, contudo, na modalidade regular, dos últimos três anos, no Colégio Joaquim Silva Dantas, com intuito de discutir, a partir dos números de ambos levantamentos, a importância da Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Euclides da Cunha.

Como se pode constatar, a partir do gráfico 8, no ano de 2016 houve um número significativo de matriculados, pode-se perceber, contudo, que, entre os evadidos, a maior incidência decorre do sexo masculino. É importante destacar que as matrículas no ano de 2016 tiveram uma maior participação do público masculino. No ano de 2017 o número de alunos matriculados caiu em comparação ao mesmo período, do ano anterior, mostrando, assim, que o maior número de matriculados e evadidos são do sexo masculino; alguns relatos apontam que os homens acabam evadindo da escola devido às oportunidades que surgem de trabalho no período de plantação e colheitas, atividades muito presentes na cidade. No ano de 2018 a escola teve um crescimento no número de matrículas, melhor do que no ano de 2017, embora o ano de 2016 tenha um número expressivo de matriculados, que supera os anos de 2017 e 2018, observa-se que a escola, no ano de 2018, teve maior número de matrículas para o sexo feminino em contraste ao sexo masculino.

Gráfico 8: Demonstrativo de matrículas e evasão dos últimos três anos



Fonte: Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, 2017.

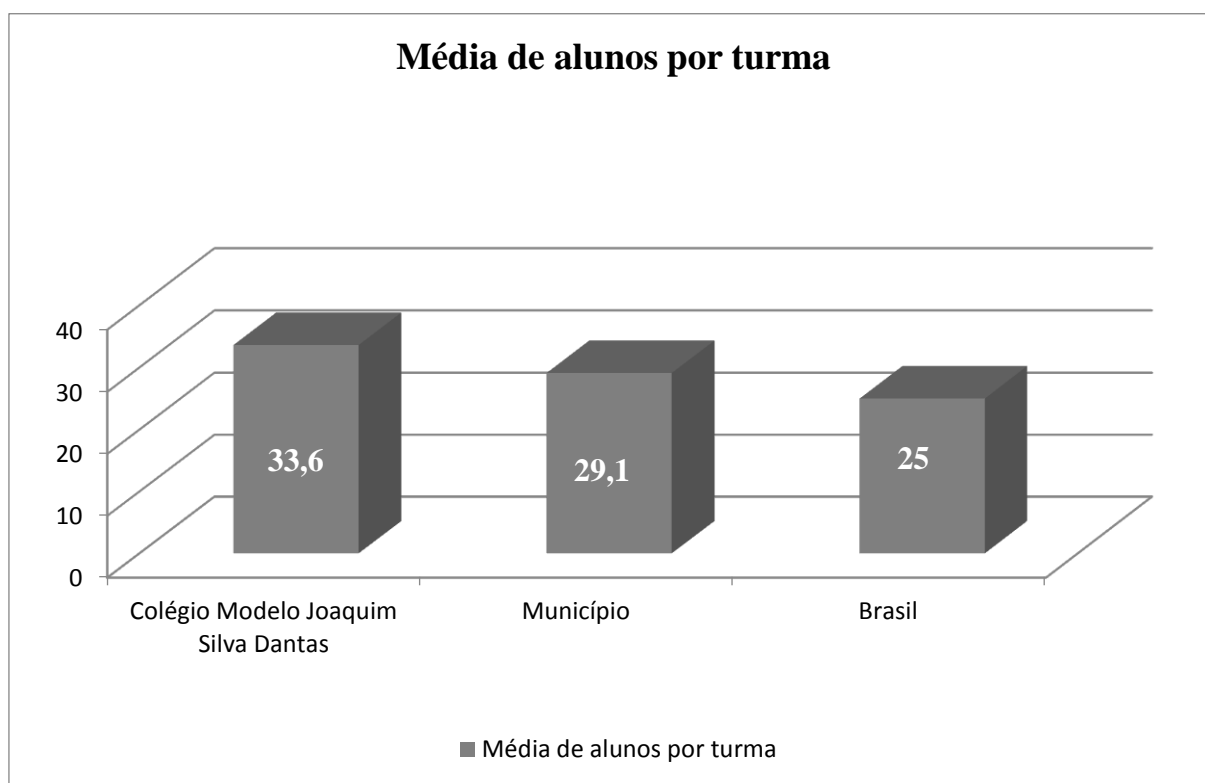
Tabela10: Índice do IDEB do município de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil

Ano	IDEB	Projeção IDEB	Município IDEB
2005	1.3	-	1.6
2007	1.6	1.8	2.7
2009	0.9	3.0	2.5
2011	0.0	3.9	2.5
2013	0.0	4.2	2.5
2015	0.0	4.5	2.9
2017	-	4.8	3.7

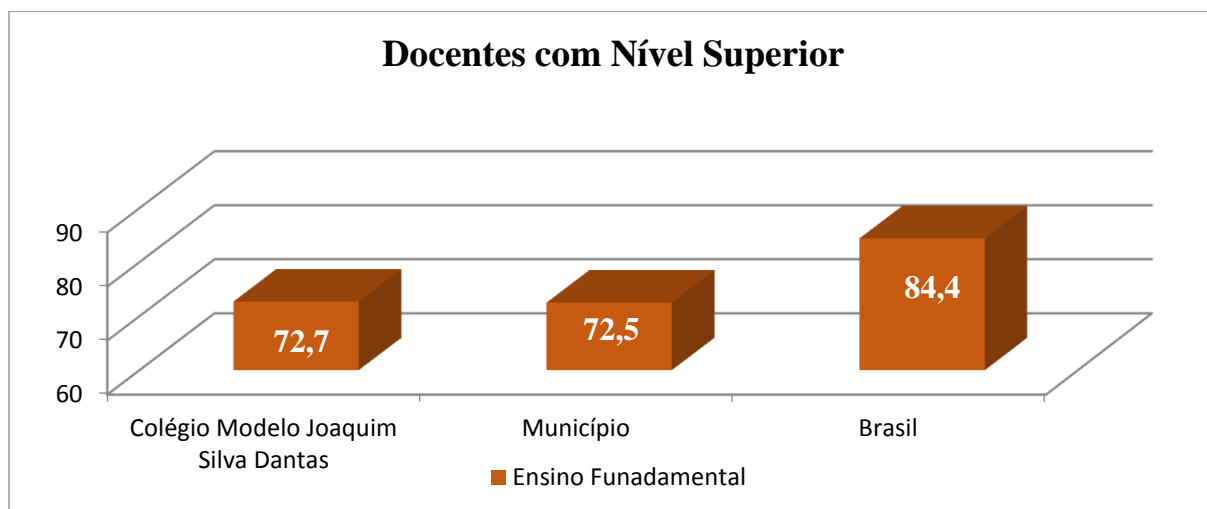
Fonte: Secretária Municipal de Educação Esporte e Cultura, de Euclides da Cunha, Bahia, 2017.

É visível, como base na tabela acima, com informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Euclides da Cunha, que a projeção do IDEB, no ano de 2017, teve um melhor rendimento do que no ano de 2015, sendo que a média, para essa projeção, é em uma escala de 0 a 10, e sintetiza dois conceitos, a aprovação escolar e o aprendizado em português e matemática. A escola ainda busca atingir uma maior projeção do IDEB, uma vez que a taxa do IDEB, na referida escola, foi de 2,9 no ano de 2015, com o aumento significativo em 2017 com 3,7. Dessa forma, nota-se o empenho dos professores da área de linguagem e matemática para o desenvolvimento das estudantes da EJA, do ensino fundamental, nos anos finais, visto que ainda existe um índice muito baixo e a proposta, neste sentido, é de fortalecer o trabalho para que os índices tomem nova perspectiva, uma vez que o IDEB é um construtor de políticas públicas no país.

Gráfico 9: Média de alunos por turma

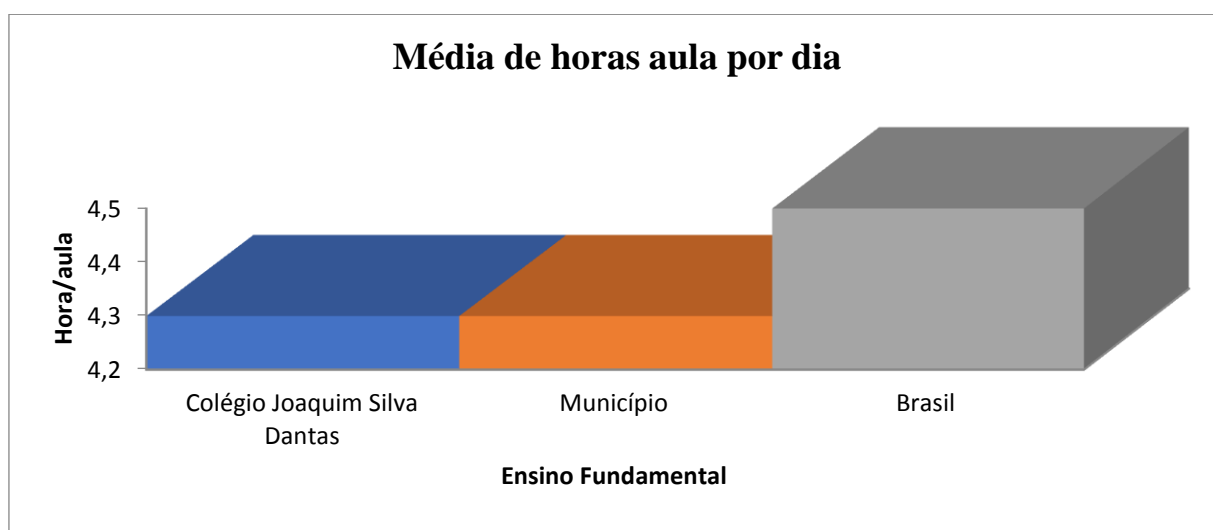


Fonte: Secretária Municipal de Educação Esporte e Cultura, de Euclides da Cunha, Bahia, 2017.

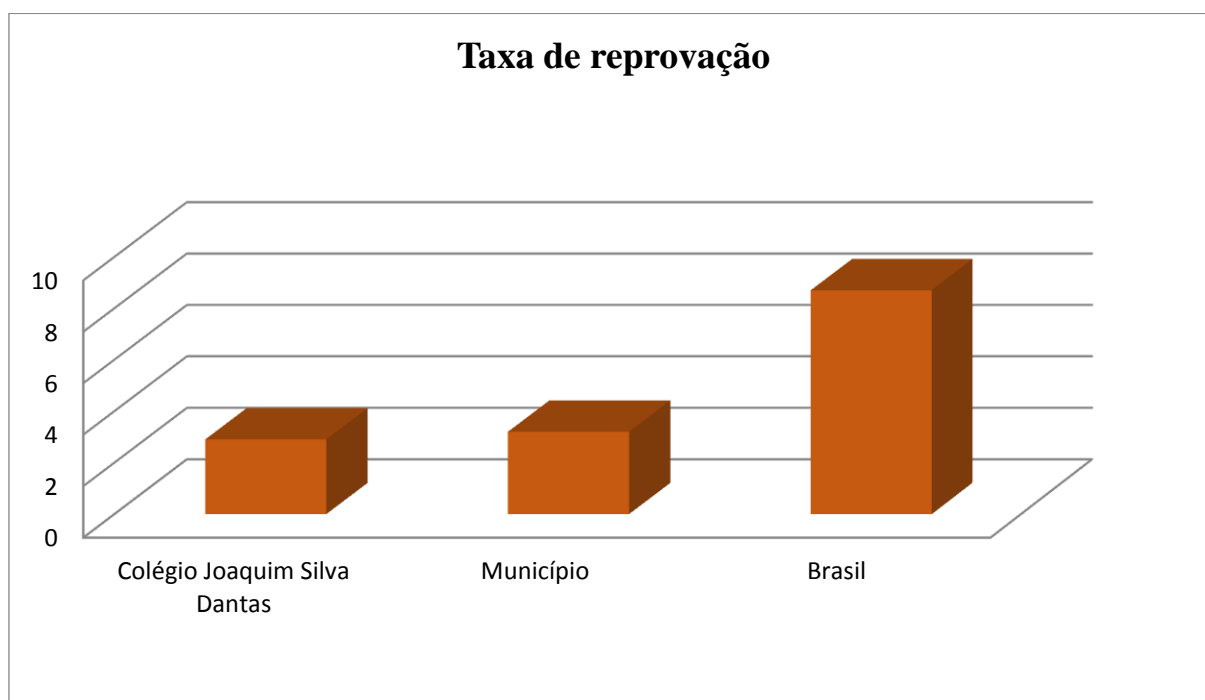
Gráfico 10: Docentes com nível superior

Fonte: Secretária Municipal de Educação Esporte e Cultura, de Euclides da Cunha, Bahia, 2017.

Deste modo, no município de Euclides da Cunha, Bahia, é visível o número gradativo de alunos matriculados, uma média 29,1, superando a margem percentual, a nível das escolas do Brasil, que tem, no total, 25 alunos por turma. O Colégio Joaquim Silva Dantas, contudo, tem a média de 33,6 alunos por turma. O percentual de professores com nível superior, dentro da unidade escolar em destaque, chega a 72,7%, ou seja, maior que a do município de Euclides da Cunha com 72,5. A média de aula hora por aluno na unidade escolar Joaquim Silva Dantas é de 4,3, abaixo da média do Brasil, de 4,5. A taxa de reprovação escolar, na unidade em finto chega a 2,9%, menor do que a taxa do município Euclides da Cunha.

Gráfico 11: Média de horas aula por dia

Fonte: Secretária Municipal de Educação Esporte e Cultura, de Euclides da Cunha, Bahia, 2017.

Gráfico 12: Taxa de reprovação

Fonte: Secretária Municipal de Educação Esporte e Cultura, de Euclides da Cunha, Bahia, 2017.

Os indicadores educacionais atribuem um valor estático à qualidade do ensino, nessa proporção, acompanha o desempenho dos alunos, bem como o contexto social e econômico, no qual a escola está inserida, é importante, pois, esse acompanhamento monitora os sistemas educacionais levando em consideração o acesso e permanência, como, também, a aprendizagem dos discentes. A partir dos indicadores educacionais se busca a criação de políticas públicas as quais possibilitam melhoria e qualidade à Educação; observando, de igual modo, os serviços que são oferecidos à sociedade pela escola.

Com base nesses indicadores foi possível discutir mecanismos para fortalecer o desenvolvimento e a permanências dos estudantes, dentro do Colégio Joaquim Silva Dantas. Tais mecanismos podem acontecer através de projetos pedagógicos, que auxiliem e dê amparo aos discentes bem como a professores, para uma prática pedagógica que renove e possibilite maiores reflexões no que tange ao processo educacional.

Tabela 11 Espaço escolar

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
SALAS DE AULA	10
BANHEIROS	05
SALA DOS PROFESSORES	01
SALA DE INFORMÁTICA (Com 11 computadores)	01
BIBLIOTECA	01
SECRETARIA	01
DIRETORIA	01
QUADRA POLIESPORTIVA	01
REFEITÓRIO	01
COZINHA	01
DEPÓSITO	01

Fonte: Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, 2017.

Tabela 12 Recursos

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
PROJETOR DE IMAGENS (Data Show)	01
APARELHO DE SOM	01
TELEVISÃO 29"	02

Fonte: Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, 2017.

Evidenciam-se, com base nas informações arroladas, as probabilidades de interação com os recursos disponíveis, no ambiente escolar, possibilitando, deste modo, para os estudantes maior conforto e recursos para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem. É importante que a escola ampare o discente para que o mesmo possa construir, gradativamente, o seu conhecimento, assim, uma escola que possibilita maiores recursos tanto na esfera social como tecnológica possibilita ao estudante da EJA, competir com igualdade diante dos seus construtores sociais.

Tabela 13: Perfil do educador

Educador	Idade	Formação	Tempo de atuação na EJA	Relação com a comunidade em que atua	Sentimento do Educador
1	47	Pedagogia/ Pós-graduação em Psicopedagogia	08 anos	Reside na cidade e tem vizinhos na escola	Tranquilo
2	45	Pedagogia	08 anos	Reside em outra cidade	Satisfeita
3	36	Química/ Pós-graduação em Química	04 anos	Reside em outra cidade	Gosta
4	40	Pedagogia	08 anos	Reside na cidade e tem vizinhos na escola	Gosta
5	40	Letras/ Pós-graduação em Estudos Linguísticos	08 anos	Reside na cidade e tem vizinhos na escola	Satisfeita
6	51	Biologia	04 anos	Reside na cidade e tem vizinhos na escola	Gosta
7	52	Letras/ Pós-graduação em Estudos Linguísticos	08 anos	Reside na cidade e tem vizinhos na escola	Não se identifica
8	38	Pedagogia/ Pós-Graduação em Educação Infantil	04 anos	Reside na cidade e tem vizinhos na escola	Satisfeita

Fonte: Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, 2017.

Com base nas informações da tabela 13, Perfil do educador, colhidas no Colégio Joaquim Silva Dantas, percebe-se que os profissionais, que atentem os estudantes da EJA, têm formação em nível superior e experiência nessa modalidade de ensino, todavia, sem formação específica em EJA. Em entrevista⁸, esses profissionais demonstram, quase que na sua totalidade, afinidade e compromisso com a modalidade de ensino EJA, porém, sentem o desejo de formação específica para atender esse público.

Após o primeiro momento, com os professores, fui direcionado à turma junto com a educadora, a qual se mostrou engajada em prol da pesquisa, levou-me às turmas, apresentando-me e esclarecendo que eu ficaria na sala, no momento das aulas, por alguns

⁸ Em apenso, roteiro das entrevistas.

dias, coletando dados e informações para conclusão do curso de mestrado. A esse respeito, a professora sentiu a necessidade de explicar do que se tratavam esses estudos e sua importância, na cidade de Euclides da Cunha. Relatou, também, sobre a importância do estudo na vida de qualquer pessoa, bem como as dificuldades enfrentadas para conseguir formação profissional. Neste interim, foi necessário um relato prévio do projeto de pesquisa com vistas a uma postura mais democrática e dialógica, no processo investigado. Os caminhos percorridos para iniciação da pesquisa, em consonância com as discussões trazidas por Thiollent (2009), discorrem sobre a importância dos primeiros contatos com os sujeitos, da pesquisa, salientando que, a melhor forma, é apresentando o projeto inicial, o qual é ponto ápice para realização da investigação nessa natureza. Buscou-se, com o projeto, trazer informações que possam agregar ao sujeito informações que o motive a participar da investigação.

O trabalho foi pautado de acordo com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE⁹, que a partir da Resolução do Conselho Nacional de Saúde, CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012, estabelece critérios para que a pesquisa tenha todo respaldo legal e esteja em acordo com os aspectos éticos que a envolvem, bem como sua realização com seres humanos, garantindo aos sujeitos pesquisados, total anonimato e sigilo das informações por eles vinculadas.

⁹ Em apenso.

6 PERCURSO METODOLÓGICO – CONHECENDO A TRAJETÓRIA DE VIDA DAS MULHERES DA EJA

[...] Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Pretendeu-se, como objetivo principal, desta seção, construir um paralelo entre as metodologias subjacentes às salas de aula e as teorias aplicadas para o desenvolvimento da pesquisa; desenvolve-se, portanto, uma discussão a partir dos teóricos que discutem as trajetórias e/ou histórias de vida das mulheres, tendo como eixo norteador as experiências das estudantes da EJA, na cidade de Euclides da Cunha, haja vista que para construir comparações com as teorias e as metodologias aplicadas, é importante que o pesquisador busque o maior número de informações que possam corroborar com a temática em destaque.

Dessa forma, intentou-se a construção de um trabalho científico que tem suas ações teóricas pautadas em metodologias que comprovem e dê sustentação para que os trabalhos possam ser pautados na “palavração” – termo muito utilizado no ideário freiriano – ou seja, são as bases teóricas que, aliadas à metodologia, contribuem para o êxito da pesquisa, comprovando, através das ações realizadas nos processo da investigação; deste modo, o discurso pelo qual se tentou projetar, ao longo desta pesquisa, esteve em conformidade com as práticas desenvolvidas neste âmbito que, por conseguinte, deram maior visibilidade à pesquisa e aos sujeitos pesquisados. Para tanto, por se tratar de um campo de pesquisa muito difundido nas ciências sociais, utilizou-se o método “metodologia história de vida” possibilitando grande respaldo nas experiências dos sujeitos deste trabalho, por essa razão, é que se optou, por buscar compreender os caminhos e a permanência das mulheres estudantes da EJA em Euclides da Cunha, Bahia, Brasil, a tentativa de entender tais caminhos, utilizando-se, portanto, a metodologia trajetória e/ou histórias de vida, na perspectiva de gênero.

Dito isto, para compreensão mais apurada a despeito das metodologias utilizadas, neste trabalho, é importante que se faça um recorte histórico sobre as teorias metodológicas difundidas pelas ciências sociais na década de 1920, mais precisamente ligados à “Escola de Chicago”, as quais atentaram para os estudos das histórias de vida, a partir dessas discussões no contexto da “Escola de Chicago”. Percebeu-se, neste sentido, que as práticas metodológicas, pautadas nas histórias de vida, ocasionavam mudanças sociais relativas aos processos migratórios dos sujeitos, assim, o processo foi pautado em entrevistas de caráter biográfico, observando que os trabalhos, no campo dessa metodologia. Contudo, os trabalhos

pautados nesta metodologia tiveram declínio, mesmo com uma vasta produção realizada pela “Escola de Chicago”, isso porque, segundo Becker (2006), o desenvolvimento de teorias mais “abstratas”, que “insistiam mais sobre as variáveis ‘estruturais’ e análises sincrônicas funcionais do que sobre fatores que se manifestavam na vida e experiência do indivíduo” (BECKER, 2006, p. 106), foi o grande responsável pelo abandono do método, que “parecia inadequado no quadro de estudos que insistiam sobre as propriedades dos grupos sociais e suas conexões”¹⁰.

No final de 1970, segundo SANTOS (2008), “a metodologia história de vida”, voltou com força total após um relatório de Daniel Bertaux¹¹, e, embora este material não tenha sido publicado somente na década seguinte, teve grande relevância para os demais teóricos que estudavam sobre a temática. Em 1980 as principais ideias de Bertaux foram publicadas no artigo “*L’approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités*” (BERTAUX, 1980), esse artigo defendia a necessidade do enfoque biográfico, dando sustentação para as histórias de vida, tal como é contada por quem a viveu, é nessa perspectiva que a palavra inglesa “*story*” é empregada, justamente, para dar visibilidade ao recorte das histórias de vida desses sujeitos.

A partir das publicações realizadas por Bertaux (1980), o método de trabalho pautado nas histórias de vida, discutido por ela, começou a ganhar uma dimensão mais ampla. Bertaux (1980) inaugurou uma nova vertente, dentro das ciências sociais, pautado sempre nas entrevistas e na busca por reconhecimento sobre os relatos e histórias de vidas dos sujeitos. O percurso teórico-metodológico que serviu como base, neste trabalho, parte da trajetória de vida das mulheres estudantes da EJA, da cidade de Euclides da Cunha, Bahia; buscou-se, portanto, compreender a sua trajetória de vida, no cenário da educação euclidense; envolto da função social do professor, sempre buscando refletir e discutir sobre a discriminação e exclusão na qual muitas mulheres, no contexto escolar da EJA, estavam/estão sujeitas.

Os relatos de memórias, expostos pelas discentes da EJA, abrem um campo muito vasto no que tange aos saberes e legados, bem como apropriação da identidade que entra em consonância com todas as suas vivências, mostrando os motivos que as levaram a se distanciar do processo educacional.

¹⁰ .Bertaux, 1999 [1980], p. 2. Cita nominalmente, a esse respeito, a teoria funcionalista parsoniana e os métodos estatísticos da survey research. Na França, a influência do estruturalismo de Lévi-Strauss e do viés durkeimiano da Escola dos Annales teve o mesmo efeito.

¹¹ Não trataremos aqui de outra vertente do retorno dos estudos de história de vida que se desenvolveu sob um viés hermenêutico ou interpretativo, principalmente nos Estados Unidos. A referência fundamental para esta segunda forma de tratar os relatos de vida, que se reúnem ao redor do conceito de “narrativa”, são os escritos de Paul Ricoeur. Para uma revisão geral deste campo, ver Ochs e Capps, 1996.

A pesquisa de cunho qualitativo com técnicas metodológicas pautadas nas histórias de vida abre várias possibilidades, no que se refere às técnicas a serem empregadas, uma vez que por se tratarem de pesquisas que envolvem seres humanos é necessário, neste sentido, perceber sua relação com o mundo social no qual este se encontra. Para Godoy (1995):

A utilização da abordagem qualitativa permite uma interação maior com o objeto a ser pesquisado, hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. (GODOY, 1995, p. 21)

É a partir das escolhas conscientes e dos métodos de interação que foram realizados na pesquisa as permitem, ao pesquisador, perceber o universo particular e pessoal dos sujeitos pesquisados; dessa forma, ao se estudar esses fenômenos, faz-se necessário esclarecer os critérios e as fases da pesquisa para que este, de forma consciente e consistente, tenha harmonia com o ambiente no qual os sujeitos estão envolvidos.

A realização do trabalho qualitativo tem uma visibilidade muito ampla, pois, os trabalhos desta natureza, via de regra, adentram o campo particular dos sujeitos da pesquisa. Para Minayo (1993), a investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna. Ainda segundo Minayo (2013):

As pesquisas qualitativas envolvem o universo dos fenômenos humanos dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e incorporam a questão do significado e da intencionalidade como condições inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. Assim, acreditamos que os aspectos de permanência e desempenho escolar envolve uma complexidade de saberes, sentidos, expressões de subjetividade, símbolos e significados. (2013, p.21)

Percebe-se, por meio dos valores empregados, no universo e no processo da pesquisa, o caráter significativo que ela exprime para tomadas de decisões e postura frente aos trabalhos com a EJA; quanto à pesquisa aqui apresentada, constatou-se, em meios às muitas infamações, o universo particular, crenças, valores e postura diante das situações de complexidades vividas por elas. Quanto a isto, Bogdan e Biklen (1994) apresentam algumas características essenciais para a investigação qualitativa:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51)

Evidencia-se que os trabalhos pautados em ações que investigam sujeitos dentro do contexto da educação, precisam ser com base nas experiências que resultam em saberes múltiplos de aprendizagem, nesse viés, a presente pesquisa, cujas bases qualitativas se desdobram nas metodologias de histórias de vida dos sujeitos, pois são a partir das experiências que se podem rever as bases com intuito de qualificar e aproximar as mudanças sociais necessárias para uma conquista autônoma.

Dessa forma, o trabalho com relatos de memórias sempre trazem cargas de sentimentos, emoções e nostalgia, dessa forma, é muito importante que ao colocar diante de tais situações o pesquisador esteja atento a essas sensações vivenciadas pelos sujeitos pesquisados para saber o momento exato de parar, pois, em muitas situações os sujeitos passam circunstâncias desconfortáveis e, até mesmo constrangedoras, por estar expondo sua vida, algo tão particular, para alguém quase desconhecido.

Por outro lado, existem situações nas quais, ao falar das suas memórias, os sujeitos sentem uma paz interior e gostam de expor e discutir, mostrando suas fraquezas e superação diante de muitos relatos, percebe-se, com isto, como o sujeito encontra-se em um estado de equilíbrio emocional, capaz de perceber nos “erros” e “equivocos”, o lado positivo de aprendizado. Eliseu Clementino Souza (2007) esclarece sobre as memórias:

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador. É evidente que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e o não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. (SOUZA, 2007, p. 4)

Portanto, fica evidente que o trabalho com as memórias permite dimensões sociais capazes de construir várias experiências que possibilitam uma gama de conexões sobre sua

identidade, uma vez que suas lembranças os potencializam as práticas formativas no espaço social de aprendizagem da EJA. Desta forma, as memórias trazem à mulher, estudante da EJA, um misto de inquietude que quando vivenciados de maneira natural possibilitam, aos demais atores do espaço escolares, adentrarem-se nas especificidades, bem como entender as lacunas vividas por mulheres que não tiveram, por vários motivos e fatores, como estudar na idade regular. Sabe-se que hoje o número de jovens que procuram a EJA é grande, e que a partir dos trabalhos de socialização das memórias contadas por quem viveu e como viveu, permite uma consciência crítica aos vários sujeitos que se encontram no espaço. As narrativas dessas mulheres, no espaço da EJA, mostram a sua luta em prol de um movimento que busca trazer igualdade à figura feminina. Enquanto pesquisador é significativo conhecer tais realidades.

Não obstante, outros teóricos discutem a necessidade de conhecimento das histórias dos sujeitos que estão inseridos dentro da pesquisa. Os cientistas sociais e os historiadores analisam a trajetória de vida como um desdobramento da história oral, já alguns sociólogos com Jacques Léon Marré (1991), afirma que a história de vida deve tornar-se parte de um método biográfico, e não pode ser vista apenas como uma simples técnica de investigação empírica. As discussões acerca do método biográfico permitem reconstruir, nas histórias de vida, relações básicas, capazes de ver os fenômenos históricos a partir das categorias sociais, dentro do contexto da análise do discurso oral.

Acrescem-se, ainda, ao debate, os estudos de Kruger e Meyer (1996), citados por Rita de Cássia Gonçalves (1998), os quais afirmam que a pesquisa relacionada com trajetórias de vida

[...] é uma área relativamente nova, na sociologia, tem, como ponto de partida, a mobilidade social, bem como a trajetória das mulheres que iniciam uma carreira profissional, a mudança de status e de rotina que isto acarreta em suas vidas; a trajetória de mulheres que interrompem sua carreira profissional porque decidem ter um filho, constituir família e são obrigadas a sair do emprego porque inexistem políticas sociais que favorecem a “mãe trabalhadora”, e ainda a trajetória de mulheres que são obrigadas a interromper sua carreira profissional por motivos de doença grave, delas ou de alguém da família, etc. (GONÇALVES, 1998, p. 4-5)

As autoras alemãs, Kruger e Meyer (1996), estabelecem uma relação de diferenças entre biografia e trajetória de vida. Para elas a “história de vida é considerada um construtor científico”, definido como uma metodologia adotada com dados quantitativos que possuem

relação direta com a sequência cronológica da vida desses sujeitos, uma vez que é a partir da sua trajetória que se pode analisar as mudanças sociais, as passagens do seu status, situação econômica, utilizam datas significativas, períodos, números aspectos quantitativos e qualitativos estão relacionado à abordagem metodológica, que por sua vez, é considerada uma instituição social com um sistema de regras que rege/conduz as relações dos sujeitos. Por outro lado, a “biografia é a história individual do sujeito”, pessoal e subjetiva, nessa situação, a perspectiva qualitativa é acentuada a partir das entrevistas, diários de campo, o material subjetivo e individual. A biografia é construída por sujeitos históricos em várias situações, ou seja, a biografia é a reprodução fiel de si. Nesse contexto, a biografia opera no campo da realidade. Para Dausien (1996) toda a vida humana é constituída biograficamente e isto implica que todo o relacionamento humano contém uma dimensão biográfica profunda.

Luz Arango (1998), pesquisadora Colombiana, também faz uso do termo “trajetória”, dentro da perspectiva social, mostrando as etapas e os ciclos da vida. A essa situação no contexto sociológico, o ciclo da vida é demonstrado a partir dos papéis sociais; a autora destaca que são a partir das relações de idade, seu status social de adulto e de cidadão que compõe os papéis de socialização do sujeito mediante a sua vida. A autora enfatiza que são esses construtores sociais que encadeiam esse sujeito no tempo e no espaço no qual o mesmo está inserido. Arango (1998) destaca de igual modo que a trajetória social é o encadeamento temporal das posições que os indivíduos ocupam sucessivamente nos diferentes campos do espaço social. Esses sujeitos, em vários momentos de sua existência, vão ocupando diferentes situações e posições dentro do campo profissional e familiar.

Bourdieu (1996) destaca que existem várias sucessões e posições para um mesmo agente – ou mesmo grupo, considera-se que as transformações permitiria deslocarem-se para situar acontecimentos biográficos no espaço social. A partir dessa proposição, apresentada por Bourdieu (1996), fica evidente que o sujeito ocupa um lugar dentro do seu espaço social e são esses espaços que fazem situar os sujeitos aos acontecimentos biográficos e o seu deslocamento no espaço. Dito isto, fica evidente que o trabalho com a “trajetória de vida” deve considerar a história de vida, desses envolvidos, bem como sua biografia. Deste modo, com vistas a uma metodologia de trabalho de campo, pautado no discurso oral e nas histórias de vida contadas por mulheres, em um determinado período da vida, precisa-se afastar de certos fatores. Para compreensão desses fatores é importante destacar que cada pesquisa aponta uma linha a ser estudada, por exemplo, dos processos de migração das mulheres estudantes da EJA, pesquisa-se, portanto, a trajetória migracional; do processo ocupacional

dessas mulheres, estuda-se a trajetória ocupacional; ou seja, para cada situação existe um campo que define a linha do trabalho.

Ainda a esse respeito, as categorias teórico-metodológicas que discutem a trajetória de vida, história de vida e biografias não são realidades estanques, isto é, são os fatores sociais, históricos e comportamentais que definem a estrutura e ação e essas estruturas são definidas a partir dos construtores sociais, que são sujeitos cognitivos que atuam no cotidiano mediante as ações de identificação que podem ser reconstruídas a partir do método biográfico, conforme Giddens (1991) a trajetórias de vida não surge de estruturas abstratas, mas, sim, de ações produzidas e reproduzidas por sujeitos que cruzam velhas fronteiras e abrem novas perspectivas.

A presente pesquisa, “A trajetória de vida de mulheres de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil, na Educação de Jovens e Adultos: Caminhos e permanência”, tem como base a trajetória do processo ocupacional e migratório, das mulheres estudantes da EJA, uma vez que esses fatores incidem para que as mesmas deixem de estudar para buscar ocupações profissionais, bem como migram das suas cidades natais, em busca de oportunidades profissionais, na capital, pois é a partir da categoria de gênero que podemos focar sua classe, sua etnia dentro do contexto da trajetória de vida.

Para tanto, foi utilizado, na pesquisa, a técnica de levantamento de dados, centrados no problema da pesquisa, por meio de entrevistas, utilizando a técnica de trajetória de vida, na qual 15 mulheres, devidamente matriculadas no ano de 2017, do Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, estudantes da EJA, com faixa etária entre 18 e 54 anos. Outrossim, Witzel (1995), propõe a elaboração de um roteiro de entrevista que passa a ser considerado o “fio condutor”. Deste modo, a pesquisa seguiu um roteiro elaborado com 12 questões subdivididas da seguinte forma:

- Origem e ascendência, local de nascimento;
- Trajetória ocupacional (de trabalho e emprego);
- Liderança exercida na sua comunidade de origem – seu “empoderamento”;
- Sua relação com o companheiro;
- Os tipos de violência vivida por mulheres por seus companheiros;
- O espaço de formação da EJA como um retorno para suas conquistas pessoais;

Com o roteiro das entrevistas foi observado melhor interação por parte das entrevistadas, que fizeram relatos ricos em informações, que, também, foram incorporadas à análise. A partir das 15 trajetórias de vida, foi realizado o processo sistemático de organização apresentado por Strauss e Corbin (1996): a) codificação aberta – processo de levantamento e

denominação de categorias que emergem das narrativas, consideradas importantes para a análise; b) ordenação dos dados anteriores, segundo categorias relativas a cada dimensão de análise; c) processo de seleção e integração das categorias chaves e procura de novos conceitos ou de conceitos mais adequados para os dados encontrados. Procede-se, a seguir, a análise das trajetórias de vida as quais ajudaram a configurar e reconstruir as bases socioeconômica e cultural do grupo pesquisado. A esse respeito, o método biográfico visou resgatar as relações cotidianas possibilitando a construção de suas trajetórias de vida; suas relações sociais; as impressões sobre gênero; classe, etnia e visão de mundo.

Ademais, vale ressaltar, em tempo, que as relações sociais são expressas a partir da construção de gênero, as relações mulher/homem por meio de vivências e experiências sociais. Essa é uma atividade que resgata o cotidiano, função social – dentro da construção da história de vida –, e, ao mesmo tempo, reconstrói a visão de um determinado sujeito, de determinado gênero.

Portanto, é importante compreender o método biográfico, na modalidade da trajetória de vida, apreendendo os caminhos percorridos por essas mulheres, para incluir sua importância dentro do processo social, como forma de valorização dos seus construtores pessoais para construção das relações humanas.

6.1 TÉCNICAS DE PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS

Diagrama 1: As técnicas da pesquisa



6.1.1 Estudo de caso

O estudo de caso é uma técnica metodológica de investigação científica de caráter qualitativo que está presente nas ciências da educação. É uma técnica que permite desenvolver abordagens amplas no campo científico, bem como é passo basilar para responder problemas de ordem emergencial. Nessa perspectiva, o estudo de caso concentra-se em uma investigação pormenorizada e aprofundada em um contexto natural, ou seja, como o próprio nome revela, um determinado “caso” específico.

Dito isto, na pesquisa em destaque, analisou-se as trajetórias de vida das mulheres, estudantes da EJA, do Colégio Joaquim Silva Dantas, assim, o estudo de caso teve como objetivo compreender o “caso”, no seu todo e na sua unicidade.

A escolha do estudo de caso se deu devido a abrangência e ao seu suporte teórico, dentro da presente investigação, uma vez que tais teorias corroboram com os estudos e fenômenos educacionais contemporâneos e complexos. Para Yin (2001) “É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o ‘como’ e o ‘porquê’ de acontecimentos atuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controle” (2001, p.19-21).

No Brasil, o estudo de caso tem tido uma abrangência muito grande no campo da educação devido as suas contribuições, que são apresentadas por meio das discursões dentro dos contextos dos “casos”. Em síntese, o estudo de caso se baseia em uma investigação empírica, pois parte do raciocínio indutivo, isto é, a partir das análises que trazem uma verdade geral, é importante, também, destacar que, diferente da dedução, a indução traz dados particulares e experiências individuais dos sujeitos. Nesse sentido, quanto à pesquisa em destaque, os casos investigados, dentro do cenário de sala de aula, apresentaram protagonistas, que em muitas situações tem visão de mundo e ideologias bem similares, pelo que se pode verificar. A técnica do estudo de caso pode ser uma modalidade de investigação mista, ou seja, apresenta dados qualitativos e quantitativos, como se pode perceber nas tabelas que contem informações do Colégio Joaquim Silva Dantas.

Para Yin (1994) o Estudo de Caso pode ser conduzido por um dos três propósitos básicos: explorar, descrever e explicar. Evidencia-se, portanto, que o estudo de caso consegue contemplar informações, no processo da investigação, capazes de corroborar com as outras informações; é importante destacar, ainda, que não são as técnicas que definem o tipo de caso, mas, o conhecimento que dele é captado.

Não obstante, no processo educacional se faz uso do estudo de caso, devido a sua abrangência e as reflexões empíricas nele discutidas. Nessa conjuntura, o estudo de caso está alinhado à abordagem etnografia, uma vez que essa abordagem busca encontrar formas que possam retratar o dia-a-dia da escola, buscando refletir sobre as relações intrínsecas que ali estão presentes, nos atores dessa esfera educacional.

Isto posto, na pesquisa, ora apresentada, as investigações partiram do universo particular, das mulheres estudantes da EJA, para o universo social, buscando compreender os fatores que incidiram na volta tardia, dessas mulheres, ao ambiente escolar. A esse respeito, objetivou-se, no estudo de caso aplicado às estudantes da EJA, da referida escola, compreender os fatores que compõem cada trajetória de vida, vivenciada pelas protagonistas do Colégio Joaquim Silva Dantas, tomando como base, para cada estudo, as teorias especializadas no assunto que abrangem, segundo Stake (1995): a) O Estudo de Caso intrínseco – quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação; b) O instrumental – quando um caso é examinado para fornecer introspecção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo do caso funciona como um instrumento para compreender outro(s) fenômeno(s); c) O coletivo – quando o caso instrumental se estende a vários casos, para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenômeno, população ou condição.

Para Lüdke e André (1986), devemos escolher o estudo de caso quando queremos estudar algo singular que tenha um valor intrínseco, tendo em vista que a realidade é multidimensional e historicamente situada. O estudo de caso, nesse sentido, deve enfatizar a interpretação em contexto, de forma complexa e profunda, sendo necessário fazer uso de uma variedade de fontes de informação.

Tomando como base tais pressupostos, a presente pesquisa pretendeu um estudo detalhado de cada caso, uma vez que cada protagonista da EJA tem algo particular a revelar sobre a sua saída e sua volta ao ambiente escolar. O estudo de caso, portanto, proporcionou uma investigação mais complexa e, sobretudo, rica em informações que subsidiam elementos da própria escola para auxiliar na permanência dessas mulheres no ambiente escolar.

6.1.2 O contato com a pesquisa

O Colégio Joaquim Silva Dantas está localizado, no centro da cidade, próxima a prefeitura Municipal, a Rodoviária e ao Juizado Especial de Pequenas Causas, logo, tem grande visibilidade em toda cidade, conseqüentemente, há grande procura por parte da comunidade euclidense. O primeiro contato com as alunas da EJA, do colégio supracitado, ocorreu em julho de 2017. A turma pertencia ao primeiro tempo formativo I, que corresponde ao grupo da 6º e 7º ano¹²; na sala, parte dos alunos, do sexo masculino – 21 no total, e 15 alunas do sexo feminino, ou seja, a sala era composta por 36 alunos no total; no geral, pertencentes de bairros mais pobres da cidade, bem como de povoados vizinhos. As mulheres, com faixa etária entre 18 a 54 anos; os homens com faixa etária entre 19 a 41 anos.

Quanto às observações, foram livres; buscou-se observar o grau de interesse da turma com as disciplinas oferecidas, como eles interagem no ambiente escolar, a participação nas atividades propostas; além de conversas informais tanto com os alunos, como, também, com a comunidade escolar.

A partir das observações, intentaram-se meios para diagnosticar e intervir, por meio de ações que pudessem proporcionar, à comunidade escolar, maior participação, possibilitando, deste modo, soluções viáveis em torno dos possíveis problemas destacados; ademais, por meio da pesquisa, é possível familiarizar-se com a comunidade escolar e com a trajetória de vida das mulheres da EJA. Segundo Triviños:

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seus estudos nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental. (TRIVIÑOS, 2012, p. 109)

Tendo por base os pressupostos de Triviños (2012), as pesquisas exploratórias nas quais o pesquisador entra em contato direto com os sujeitos da pesquisa possibilita trilhar melhores caminhos para uma intervenção, além do auxílio mútuo para que haja uma verdadeira sintonia e troca de saberes. Com base nessas experiências, o pesquisador tem mais possibilidades de acessar a vida pessoal dos sujeitos, das pesquisas, sem ser invasivo e indiscreto. Deste modo, como base nas informações colhidas, é possível traçar uma proposta

¹² Em apenso, matriz curricular da modalidade EJA.

que viabilize o desenvolvimento sócio e cognitivo das estudantes da EJA, e neste sentido a educação se torna um meio para superação da opressão, bem como chave para descobertas e libertação. De acordo Freire (2005):

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser homem (FREIRE, 2005, p.59)

Portanto, evidencia-se a necessidade de um ambiente em que se preza a liberdade do educando e a busca dos seus conhecimentos; a escola, desta forma, se torna um ambiente de interação e, acima, de tudo de respeito às individualidades todas, pelo que afirma Freire (2005), para que haja libertação se faz necessário se desvencilhar de todas as formas de opressão, logo, no recorte desta pesquisa, a estudante da EJA potencializa suas ferramentas na busca por liberdade e autonomia. Em outros termos, a escola possibilita essa interação a partir do momento que busca ser uma socializadora na qual os educandos são protagonistas de suas próprias histórias de vida.

6.1.3 Análise de documentos

O processo para coleta de dados e informações se deu no Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo (SEMEC) e IBGE local. Quanto à captação das informações colhidas no colégio, a diretora, da unidade escolar, e coordenadora, Ivanilde Mota dos Santos e Deuzania Alves de Souza, respectivamente, mostraram-se bastante empenhadas na busca das informações solicitadas.

As informações solicitadas foram anotadas em bloco de notas pessoal, para facilitar o trabalho; em todas as informações a direção fazia questão do contato direto com os documentos, ou seja, além de falar a respeito, comprovavam as informações através de documentos. A saber: Projeto Político Pedagógico (PPP), censo escolar, matrículas de 2013 a 2018, bem como os roteiros dos encontros entre a coordenação e os docentes.

A proposta metodológica instaurada no colégio inspira-se nas teorias de Jacques Delors, no que tange aos quatro pilares da Educação como base para o ensino fundamental. A esse respeito, a coordenação também relatou que as teorias freirianas estão muito presentes na unidade desde a instalação da EJA – quando a preocupação de um ensino mais “libertário” e

autônomo tomou ainda mais proporção, na referida unidade, em consonância com o ideário defendido por Freire.

6.1.4 A Pesquisa Exploratória

É importante que se compreenda todos os aspectos que compõem a realidade da mulher estudante da EJA, sobretudo porque os fatores que as levaram ao afastamento, do ambiente escolar, podem ser encontrados neste recorte – na dimensão social, histórica e pedagógica –. Não obstante, dada sua especificidade, pelo que postula Gil (2008), a pesquisa exploratória, na maioria das vezes, assume a configuração de um estudo de caso, requerendo, para tanto, de outras pesquisas que possam subsidiar a discussão, que possam ampliá-la:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas. (GIL, 2008, p. 27)

Portanto, na presente pesquisa, tal mecanismo ajudou a entender as esferas que compõem a realidade das estudantes, do Colégio Joaquim Silva Dantas, tomando como fio condutor a trajetória de vida, dessas mulheres; conseguiu-se, deste modo, compreender a importância dessa pesquisa no âmbito da cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil, uma vez que resgatou, por meio de outras técnicas e levantamento de dados, suas identidades, possibilitando, assim, certas reflexões no que tange ao sistema de ensino, ao papel da escola, nas possibilidades oportunizadas através do ensino, os fatores que levam à evasão escolar, os fatores que garantem à permanência escolar. Outrossim, permitindo outras discussões, dentro da própria pesquisa, que, em função da pesquisa exploratória, foram surgindo.

6.1.5 Observação participante

Nesse contexto buscou-se compreender a partir das falas das estudantes da EJA, da cidade de Euclides da Cunha, como as mesmas entendem o processo social e político da

Educação tendo como fio condutor a sua saída abrupta do ambiente escolar. É importante destacar, em tempo, que as estudantes da EJA, atribuem o abandono escolar à imaturidade, bem como a determinadores fatores sociais; de igual modo, porém, em graus diferentes, são elementos fundante para evasão da escola.

Deste modo, uma das estratégias, da investigação, pautou-se na observação participante, uma vez que esse tipo de atividade possibilita, aos participantes, maior envolvimento com a pesquisa, pois, não se restringe a algo estático e pré-definido, ou seja, o participante pode dialogar de maneira espontânea, enriquecendo, deste modo, o trabalho, em conformidade com Moreira (2002): “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental” (MOREIRA, 2002, p. 52). Portanto, nesse processo dialógico que o pesquisador pode proporcionar aos sujeitos da pesquisa, reflexões no que tange ao processo social e humano, buscando valorizar cada etapa deste processo, no qual o sujeito pesquisado sente total liberdade para se expressar, de maneira natural.

Neste sentido, as observações foram submetidas à análise e, em alguns momentos, conversas com os próprios depoentes para sanar dúvidas e fortalece o processo da pesquisa. Evidenciam-se, neste íterim, como as expressões dos depoentes marcam a trajetória de vida, na qual esses sujeitos conseguem trazer o seu lado humano e sensível a cada situação, não obstante, é importante considerar que as marcas desses sujeitos conseguem dialogar com o próprio pesquisador trazendo à tona os seus segredos velados, isto é, um misto de emoção a cada relato com histórias similares, as quais têm uma carga sentimental muito grande.

Os fatos falam por si só. É nesse jogo de construção que o pesquisador precisa ter consciência das informações prestadas pelos sujeitos das pesquisas, deste modo, é importante observar cada relato, cada pausa, cada suspiro, como uma reflexão profunda de quem busca seu espaço diante da sociedade; o ser humano de maneira clara, subjetiva e, ao mesmo tempo, singular e plural. Conforme Galeffi (2009) “é preciso pensar o humano em sua condição existencial individual, social e ecológica simultaneamente. É preciso investigar o humano em sua sabedoria e em sua demência como partes da mesma unidade-diversa” (GALEFFI, 2009, p. 21). Dito isto, as observações, a partir do método observação participante, ocorreram desde os primeiros contatos com a unidade escolar, em julho de 2017, todas as coletas de dados, informações, conversas com gestores, coordenadores, professores, auxiliares e alunos serviram como instrumento para fundamentar as informações aqui arroladas.

6.1.6 Entrevistas com uso de roteiro semiestruturado

O uso dos roteiros¹³ semiestruturados permite maior suporte à pesquisa, visto que ela permite, ao entrevistador, uma sequência lógica dos fatos, possibilitando, deste modo, ao entrevistando, maior dimensão das indagações, proporcionando, assim, maiores reflexões a cerca da temática discorrida. Autores como Triviños (1987) e Manzini (1990/1991) têm tentado definir e caracterizar a entrevista semiestruturada. Para Triviños:

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador (TRAVIÑOS, 1987, p. 146).

Triviños (1987) afirma que a descrição dos fenômenos sociais traz explicação e compreensão da sua totalidade, o autor, além disso, aponta que o pesquisador precisa ter consciência da sua atuação, para abarcar o maior número de dados que possam subsidiar o seu trabalho de pesquisador, concomitante com sua análise, para em seguida buscar processar um maior número de coletas e informações. Manzini (1990/1991) caracteriza a entrevista semiestruturada da seguinte forma:

A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 1990/1991, p. 154)

É importante destacar que ambos os autores trazem um ponto de semelhança quando fazem referência ao uso de um roteiro, com as perguntas, para delinear o trabalho do pesquisador para com isso absorver um número maior de informações, pois, a partir desse roteiro, podem surgir novos dados de maneira livre; as respostas, nesse sentido, não ficam condicionadas à padronização de alternativas.

Isto posto, devido a sua importância, nas ciências sociais, logo, no estudo de caso, a pesquisa semiestruturada ajudou na composição do presente trabalho, haja vista toda sua contribuição. Neste caso, pode-se considerar que tal mecanismo é bastante significativo às

¹³ Conferir roteiro semiestruturado nos apêndices

estudantes da EJA, uma vez que permite ao pesquisador e, por conseguinte, ao professor, meios para se efetivar o ensino, desta modalidade. Ademais, a entrevista semiestruturada, norteia o fazer pedagógico das estudantes da EJA porque proporciona uma compreensão dos fatos vivenciados por elas, bem como dinamiza o trabalho do educador que pode buscar novas ferramentas de trabalho para aplicar de maneira social e coletiva e elevando a autoestima dessas mulheres.

Quanto à pesquisa em destaque, “Os caminhos das mulheres estudantes da EJA na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil: da evasão ao retorno”, os processos que culminaram nas entrevistas se deram de maneira ordenada, primeiro, visita à escola, conversas com a direção e coordenação escolar; em seguida, reunião com os professores que atendem às turmas da EJA, até chegar à turma de fato. Logo, o processo de familiarização, o trabalho de troca de experiências, amostra do projeto e os benefícios da pesquisa para EJA, tudo de modo bastante natural, vale-se ressaltar; enriquecendo, assim, o trabalho. Nessa perspectiva, as entrevistas foram pautadas nas observações realizadas no período da coleta das informações, bem como nas informações cedidas pelas entrevistadas, deixando-as livres para que pudessem responder de acordo com suas reflexões.

As entrevistas estão estruturadas em treze questões, subdivididas em cinco grupos que se relacionam entre si: a) conhecimento socioeconômico dos sujeitos da pesquisa; b) a retomada ao ambiente escolar; c) a compreensão que as mulheres da EJA têm sobre a Educação c) as relações familiares; d) o pertencimento dentro da EJA. Deste modo, foi possível adentrar o universo das estudantes da EJA, uma vez que as próprias perguntas trazem legitimidade diante das realidades por elas vividas, o cuidado para organizar o roteiro da entrevista semiestruturada se deu nas observações participantes, pois, observado a maneira como elas interagem diante das atividades escolares e das conversas informais.

6.1.7 Os Sujeitos da Pesquisa - O Grupo Focal

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi importante conhecer a fundo quem são as mulheres da EJA, do Colégio Joaquim Silva Dantas, que voltaram estudar depois de anos. A busca por seu resgate histórico e cultural, assim como a luta por sua inserção no ambiente escolar. Como as mulheres da EJA, do município de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil, conseguem permanência e sucesso nos estudos a respeito dos entraves de gênero (marido,

filho, trabalho e papel social?). Para resolução de tais questionamentos foi utilizado a técnica do grupo focal.

Ademais, devido às sutilezas expressas por essas mulheres, muitas vezes, foi necessário situações de interação com o público. O grupo focal, nesse sentido, oportunizou relatos ricos em detalhes, ampliando a dimensão, desta pesquisa. O início do trabalho foi pautado em ouvir todas as mulheres da EJA, bem como os profissionais da escola; todavia, notou-se a inviabilidade do grupo focal com os profissionais, visto que devido às ocupações e a pouca disponibilidade dos profissionais ficaria inviável os encontros.

As mulheres da modalidade EJA, do Colégio Joaquim Silva Dantas, da cidade de Euclides da Cunha, demonstraram, ao longo da pesquisa, reconhecer a necessidade de inserção à esfera educacional como modo de rompimento do *status quo*, imposto, em certo sentido, pela sociedade que oprime e exclui, considerando-se o processo histórico, a mulher. Logo, foi necessário o resgate histórico e identitário, desses sujeitos, visando, de igual modo, por melhores condições de permanência, além de meios para se desvencilhar dos entraves impostos pela sociedade.

Em tempo, notou-se o empenho das estudantes da EJA, no desenvolvimento de sua autonomia, rompendo de vez com a opressão velada, ainda muito presente na sociedade, Com o trabalho do grupo focal ficou perceptível como as estudantes da EJA conseguem trazer informações preciosas que são incorporadas a construção do texto, uma vez que os grupos focais servem a diversos propósitos.

Para Fern (2001) existem duas orientações que se relacionam diretamente com o grupo focal: a primeira, traz confirmações das hipóteses e avaliação das teorias; a segunda, aplicações práticas de achados particulares da pesquisa, isso é, os detalhes pormenorizados nas quais os grupos dão ênfase. Estas duas dimensões podem estar combinadas em três modalidades de grupos focais: exploratórios, clínicos e vivenciais. O grupo focal exploratório está centrado na produção de conteúdos, suas orientações estão pautadas nas hipóteses e no desenvolvimento prático das teorias, sua ênfase está relacionada ao plano intersubjetivo, isto é, aquilo que permite identificar situações comuns entre o grupo. O grupo focal clínico traz suas orientações pautadas nas teorias que compreendem as crenças, sentimentos e comportamentos, enquanto prática busca mostrar o jogo do discurso persuasivo, e, assim a inter-subjetividade do grupo é um fator que marca o grupo focal clínico. Já o grupo focal vivenciais permite trazer as duas vertentes aqui apresentadas, pois, busca nos achados das entrevistas, nas discussões face a face, elementos que orientam a análise dos grupos.

O grupo focal, com as estudantes da EJA, do Colégio Joaquim Silva Dantas, possibilitou um leque de informações e como a projeção de uma pesquisa não pode estar pautada apenas em um único elemento, ou método cabe ressaltar, que foram utilizadas, dentro do grupo das estudantes da EJA, as três modalidades aqui especificadas. Ao iniciar as discussões, no grupo, foi feito o questionamento inicial do problema e hipóteses do projeto, buscando a participação ativa sobre as informações que as alunas tinham acerca dos entraves relacionados aos estudos, isto é, quais eram os fatores que marcaram a sua saída da escola e quais foram os fatores que a fizeram-nas retornar ao ambiente escolar.

Em tempo, o processo de evolução de uma pesquisa se faz pautado em amadurecimento e reflexões por parte do pesquisador, a cada momento da pesquisa é importante avaliar os procedimentos, as técnicas, a maneira como está sendo conduzido o trabalho na tentativa de aperfeiçoar e melhorar as discussões e os debates em torno da temática apresentada.

Os encontros dos grupos focais ocorreram dentro da unidade escolar. Houve, no início, as mesmas dificuldades, com alunos, das apresentadas em relação aos professores, para participação dos encontros, nos grupos focais, pois as alunas não tinha condição de participar do trabalho no turno oposto. Com o apoio da direção da escola, os professores cederam momentos das aulas para realização do grupo focal; como a escola, em destaque, dispõem de vários locais, as estudantes foram distribuídas em outro espaço para que fosse possível realizar o trabalho com o grupo.

Deste modo, foi possível o trabalho com as 15 alunas, da turma, da EJA, do tempo formativo II, que corresponde ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, seguindo todos os trâmites de uma pesquisa científica. Buscou-se, em todo processo, preservar a identidade dessas mulheres, por meio de documentos que comprovam e asseguram todo sigilo da pesquisa.

Neste sentido, alguns aspectos, no percurso da realização do grupo focal, merecem total atenção, uma vez que este partiu dos aspectos pessoais dessas mulheres, estudantes da EJA. Para tanto, foi importante, para efetivação desta pesquisa, um planejamento de ações que proporcionassem, ao sujeito da pesquisa, uma interação mútua. A princípio, na realização dos grupos, foi notado que as participantes iniciavam respondendo apenas “sim”, “não”, “talvez”, “não lembro”, entre outras expressões, deixando, assim, o trabalho vago. Nesse momento foi necessário repensar o caminho trilhado, refletir sobre o percurso e alinhar outras estratégias para realizar com êxito o trabalho.

Dessa forma, foi realizado o trabalho com intervenção midiática sobre a temática “mulher no contexto social”, foi exibido o vídeo “EJA: Educação de Jovens e Adultos”, cinco minutos, mostrando as conquistas e os entraves que a mulher sofreu, no país, até os anos de 1930, quando conseguiu o seu espaço dentro da esfera política, ao ter o direito de votar. Após a exibição do vídeo, foram surgindo perguntas e o debate foi multiplicado, além do compartilhamento de informações valiosas, as quais resultaram na amostra das falas das alunas da EJA. As discussões começaram a surgir em intensidade cada vez maior de modo que as alunas demonstraram o misto de insatisfação e revolta, ao falarem que à mulher sempre foram negados todos os direitos e que apenas os homens eram considerados uma classe superior. Nesse momento, constataram a necessidade das mesmas de se fazerem presentes, no ambiente escolar. Isso possibilitou outros questionamentos, o desejo de conclusão do ensino fundamental e o início do novo ciclo dentro do ensino médio, quando muitas mostraram entusiasmo e coragem, dizendo que queriam buscar mais conhecimentos, para se tornarem mulheres independentes, sem depender de homem para absolutamente nada. Percebe-se, deste modo, como essas mulheres buscam se libertar da opressão e como elas começam a tomar consciência do seu papel na sociedade.

Verificou-se que muitas tinham a mesma linha de raciocínio na busca por libertação, outras, no entanto, se mostravam acomodadas e sem nenhum estímulo para correr atrás de seus ideais, algumas, inclusive, diziam estar na escola apenas com o objetivo de aprender um pouco mais para poder ajudar seus filhos menores com as atividades escolares. Trocando em miúdos, por mais que haja discussões acerca do tema, ainda é difícil mudar o sistema patriarcal, logo, a necessidade sempre premente de reflexão sobre os entraves, dessas mulheres dentro do contexto social, histórico e pedagógico como rompimento desse modo patriarcal.

Com intuito de validar tal prática, Morgan (1997), assevera que os grupos focais trazem à tona aspectos que não seriam acessíveis sem a interação grupal e que o processo de compartilhar e comparar oferece rara oportunidade de compreensão, por parte do pesquisador, de como os participantes entendem as suas similaridades e diferenças.

Portanto, é importante compreender esses fenômenos numa ótica imparcial, ou seja, não aconselhável que o pesquisador faça inferências nas atitudes pessoais das mulheres pesquisadas, nesse momento, é importante se pensar conjuntamente para que cada uma possa fazer suas análises e reflexões sobre os temas em destaque. De igual maneira, é importante que o mediador do trabalho, do grupo focal, esteja atento às variáveis que resultam em implicações pessoais e subjetivas, conduzindo a interação sobre os fatos discutidos sem

emissão e julgamento de valores, mas, apenas, como um mediador na busca de entender outros fenômenos.

6.1.8 Oficinas

Por se tratar de uma abordagem qualitativa, com delineamento em estudo de caso, técnicas e entrevistas com foco nas trajetórias de vida. Fez-se importante conhecer as mulheres, público alvo, e de como essas mulheres reagem diante das diferenças sociais. Logo, optou-se por realizar oficinas pedagógicas de discussões acerca da temática, uma vez que as oficinas possibilitam maior interação entre o sujeito e o pesquisador, pois, assim, as relações e as interações acontecem de forma livre e espontânea para participar do trabalho.

O trabalho com oficinas pedagógicas e com a temática definida traz um ensino articulador de maneira dinâmica, pois todos os processos que envolvem as oficinas são pensados nos movimentos e na interação, que possibilita, ao participante, novas possibilidades de aprendizagem que podem contribuir, significativamente, para o seu desenvolvimento cognitivo.

As oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola. (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11)

É notório como a oficina possibilita saberes diversos devido a sua dinâmica, pois, a mesma tem se mostrado um grande facilitador de aprendizagem, no contexto da escola pública, devido a sua dinâmica e por se basear nas relações interpessoais. Nas palavras de Anastasiou e Alves (2004):

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (ANASTASIOU, ALVES, 2004, p. 95)

A partir destes pressupostos, o trabalho com oficinas temáticas, na presente pesquisa, no contexto da EJA, possibilitou às essas mulheres total liberdade, nas discussões. Um momento ímpar de troca de experiências que possibilitou ao maior interação e diálogo diante da temática discutida, uma vez que a oficina traz construções de aprendizagem participativa e questionadora, baseada em situações do cotidiano da mulher estudante da EJA.

Foram realizadas seis oficinas com as estudantes da EJA, do Colégio Joaquim Silva Dantas, contabilizando uma carga horaria de seis horas (uma hora cada oficina), que acontecia sempre após o intervalo. O trabalho foi pautado com base nos métodos de Paulo Freire, partindo sempre de palavras geradoras dentro do cotidiano, dessas mulheres, para despertar a motivação e criticidade das envolvidas.

É necessário pontuar que o objetivo com as oficinas, bem como a realização desta pesquisa não é trazer conhecimentos estanques, mas de fortalecer o diálogo e a luta em prol de uma educação que emancipe e oportunize essas mulheres a reverter o quadro de desigualdade e opressão, pois o que se buscou com esse trabalho foi uma discussão que fortalecesse a EJA, na cidade de Euclides da Cunha, bem como proporcionar à mulher, dona de casa e mãe – que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade – desenvolvimento do processo educativo.

A proposta inicial para as oficinas surgiu após a realização das etapas iniciais que culminaram nas atividades, em consonância com a escola e os professores, da unidade, que gentilmente, cediam suas aulas para realização das dinâmicas. As discussões, para realização das referidas oficinas, se deram com o apoio da unidade escolar. Por se tratar de uma temática em construção, que visa reflexões no que tange políticas de ações destinadas às mulheres, todo o processo das oficinas se deu com temáticas alusivas aos direitos humanos e a trajetória de vida dessas mulheres, como consta no roteiro prévio de planejamento¹⁴ com as etapas e as temáticas das oficinas.

As oficinas, com temas geradores, ocorreram durante as aulas de Língua Portuguesa, tendo duração de uma hora de oficina por dia, organizada da seguinte maneira: Tema gerador: “Direitos Humanos da mulher e o exercício da sua cidadania”; a primeira oficina trouxe como tema gerador “A mulher na sociedade”, partindo para roda de conversa e a socialização do debate e a dinâmica (nenhuma de nós é tão boa como todas nós juntas); a segunda oficina, como tema gerador “O que é o Direito Humano?”, na qual foi destacado as teorias que concerne à temática, foi apresentado às alunas a música “Que país é esse?”, de Renato Russo. Terceira oficina trouxe como tema gerador “Lugar de mulher é aonde ela quiser”, as

¹⁴ Conferir o roteiro de planejamento das oficinas nos apêndices.

discussões foram amparadas a partir da Lei Maria da Penha 11340/06; foram realizadas atividades de cunho artístico, manifestado pelas alunas através da confecção de um fanzine, exposto na comunidade escolar e vinculados nas redes sociais; a oficina foi encerrada com a música “Respeita as minas”, de Kell Smith. A quarta oficina trouxe como tema gerador “A mulher conquistando sua cidadania”, nessa oficina foi realizada debates sobre a sociedade como todo, foi executada a música “Senhor cidadão” de Tom Zé, seguida de discussões e atividade; elaboração de um desenho que representasse a mulher na sociedade moderna. Na quinta oficina, como tema gerador “As relações de poder”, nessa oficina, foram discutidos os processo de inferioridade na qual as mulheres vivenciam com opressão e desigualdade de gênero. A sexta e última oficina trouxe como tema gerador “A EJA na vida das mulheres euclidendenses”, nessa oficina foram apresentados a importância da EJA e as suas contribuições, no cenário social e nos movimentos de base em defesa dos direitos à educação, foi realizado uma síntese geral das seis oficinas e culminou em lanche e a entrega de lembrancinhas a todas as mulheres da turma que participaram ativamente do processo das oficinas.

Destaca-se, o entusiasmo das mulheres na participação das oficinas; a proposta de uma oficina, no cenário educacional, proporcionou uma interação e troca de saberes entre os educadores e as estudantes. Por se tratar de um trabalho importante e dinâmico a direção da escola apenas sugeriu que a proposta fosse lançada para toda classe, ou seja, as oficinas ocorreram com homens e mulheres, todavia foi explicado, aos estudantes, a importância do trabalho coletivo e a valorização dessa atividade, para o contexto feminino, A esse respeito, notou-se que os alunos gostaram da atividade, alguns homens, inclusive, questionaram o porquê de não realizar oficinas que também discutisse o sexo masculino, no contexto da sala de aula e na escola.

Dito isto, é importante compreender que o referencial teórico fortalece as técnicas da pesquisa, quando bem analisadas, pois as mesmas dão suporte para se construir uma linha de raciocínio. A esse respeito Bardin (1997) esclarece:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN,1977, p. 42)

É importante essa análise devido ao seu arcabouço estrutural, uma vez que esses procedimentos sistemáticos facilitam a compreensão dos fatores nos quais se buscam

respostas sobre a mulher, visto que essas inferências constroem paralelos que possibilitam uma compreensão mais aguçada sobre as relações de dominação, na qual, às mulheres da EJA, incidem devido aos preconceitos.

Bardin (1977) elenca três etapas que viabilizam e permite uma análise mais aprofundada, são: 1) a fase pré-análise, caracterizada pela organização do material; 2) a descrição analítica e o material coletado que se constitui parte do corpus do trabalho, e ainda observando uma análise rigorosa sobre as hipóteses e o referencial teórico que traz os quadros de referências e informações elencadas dentro do processo da pesquisa; 3) por último a fase de interpretação referencial e das informações analisadas, buscando, também, uma análise dos materiais empíricos.

Bardin (1977) pontua que para saber onde começa e/ou termina uma dada situação pesquisada, isto é, onde acaba a análise dos conteúdos, é preciso definir o campo e contextualizar historicamente a situação, avaliando as evoluções, seus lugares e territórios apontando “o que, porquê, como, onde.”.

É importante ressaltar que a presente pesquisa não apontou caminhos extraordinários, mas buscou-se compreender os fenômenos existentes no contexto social e educacional, corroborando, deste modo, com os preceitos enfatizados por Lüdke e André (1986), no que tange à existência de atividades que são vistas como normais, todavia, pode-se fazer toda a diferença na reconstrução de sentidos e significados diante dos sujeitos envolvidos na pesquisa, o que se pode afiançar desta pesquisa.

Em vista disso, é importante, compreender os mecanismos que fizeram essas mulheres desistir de estudar e quais os motivos que contribuíram para o retorno ao ambiente escolar; nessa perspectiva, foram lançadas, no período das oficinas, questionamentos a esse respeito, de maneira espontânea. As estudantes da EJA, do Colégio Joaquim Silva Dantas, começaram as interrogações, o ponto ápice para essa reflexão é que as mesmas elaboravam as perguntas e lançavam às colegas, exigindo, da tarefa, uma troca de conhecimento, corroborando com as técnicas utilizadas na pesquisa exploratória, isto é, a partir das indagações lançadas pelas alunas ocorreram muitas reflexões, bem como debate sobre os entraves e as dificuldades vividas por essas mulheres.

Tabela 14: Razões que contribuíram para a evasão e o retorno na EJA

QUAIS AS RAZÕES LEVARAM A DESISTÊNCIA?	QUAIS MOTIVOS FIZERAM RETORNAR?
Falta de recursos financeiros da família	A necessidade de ler
Trabalhar, ajudar no sustento da família	O interesse em aprender e para não esquecer o que já aprendeu
A distância das escolas	Desejo de assinar, parar de usar a digital como forma de assinatura
Cuidar dos irmãos mais novos	Facilitar a vida na sociedade
A busca do emprego muito cedo	Facilitar a utilização de cálculos
Após casamento	Qualificação profissional
Falta de escola	Oportunidade e possibilidade, depois da independência dos filhos
Não conseguir acompanhar os colegas nas atividades solicitadas	Desejo de estudar a noite na EJA
Medo de o professor brigar se não soubesse responder as questões	Ir ao mercado sem pedir ajuda
Suposta inaptidão para os estudos. Não aprendeu a ler então o pai tirou da escola e colocou na roça para trabalhar	As oportunidades que surgiram

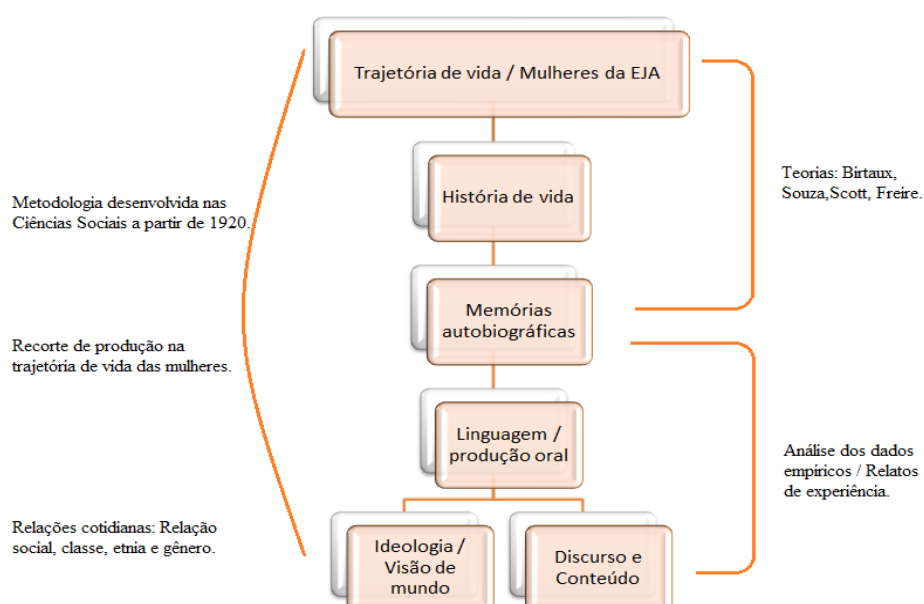
Fonte: Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, 2017.

As reflexões e falas, das estudantes da EJA, foram registradas em um diário e gravadas no smartfone, todas com autorização para compor a análise do produto final deste trabalho. As relações de igualdade, no contexto da sala de aula, denotam uma situação humanística, capaz de fortalecer elos de reciprocidade e companheirismo para lutarem juntas em prol de educação emancipatória.

Ademais, todas as técnicas, utilizadas nesta pesquisa, foram através de informações gravadas e transcritas com o consentimento das participantes, no quadro de estudantes, por exemplo, figuram nomes de flores, da flora brasileira, a partir da “Dinâmica das Flores”, ou seja, os nomes dados às participantes, na pesquisa, foram nomes de flores com as quais as estudantes mais se identificavam – às estudantes que escolheram o mesmo nome foram acrescentadas as letras “a”, “b” e “c” – respondendo o porquê da escolha de tal nome. A dinâmica, dentre outras coisas, proporcionou um momento de reflexão e afeto entre as participantes.

Espera-se, deste modo, que este trabalho sirva como fonte de pesquisa para demais profissionais da educação e estudiosos que buscam conhecer a Educação de Jovens e Adultos, no cenário educacional brasileiro. De igual modo, buscou-se a partir desse trabalho discutir as políticas de ações afirmativas que promovam a valorização da figura feminina, no contexto da EJA. Não obstante, as análises dos resultados são apresentadas com base no material coletado, por meio de quadros, tabelas e figuras ilustrativas que estruturam e tessitura de todo o trabalho.

Figura 5: Diagrama metodológico



7 CAMINHOS E PERMANÊNCIA DA MULHER ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), DA CIDADE DE EUCLIDES DA CUNHA, BAHIA, BRASIL

Faz-se importante apresentar, ao leitor, as protagonistas da pesquisa. Deste modo, pretende-se compreender as experiências de vida e a trajetória dessas mulheres, estudantes da EJA, do Colégio Joaquim Silva Dantas, traçando seus perfis, e de como essas informações, nível de escolaridade – entrelaçado ao trabalho e às relações familiares – contribuíram para o retorno/evasão escolar.

Das quinze estudantes, da EJA, do Colégio Joaquim Silva Dantas, duas pararam de estudar devido a gravidez na adolescência. Pelo que se pode depreender dos relatos, por se tratar de uma época na qual as relações familiares, rígidas, de um modo geral, ainda eram bastante afetadas por preconceitos, ao que se refere à gravidez sem casamento, de modo que elas precisaram abandonar os estudos. Uma delas é pensionista, devido a um acidente que ceifou a vida de seu companheiro. As profissões com as quais estiveram envolvidas, até o relato, de um modo geral, estiveram ligadas ao trabalho doméstico. Ambas relataram que na juventude tiveram de sair da cidade de Euclides da Cunha para os grandes centros urbanos, mas, devido à falta de escolarização, tiveram que retornar à cidade natal, na tentativa de retomadas e de novos horizontes.

Nesse sentido, confirmaram-se, a partir do perfil sócio ocupacional, das estudantes investigadas na pesquisa, as informações da literatura específica da EJA, que chama atenção à realidade do público desta modalidade e das possíveis razões que contribuíram ao abandono escolar; no geral, parte das estudantes, da EJA, são pessoas de classes populares. Quanto às mulheres, da cidade de Euclides da Cunha, constatou-se que um número significativo, dessas estudantes pertencentes às famílias de baixa renda, às quais tiveram poucas oportunidades, a nível de escolarização, visto que precisavam trabalhar para ajudar na renda familiar, desde muito cedo.

Por serem da zona rural, a vida dessas mulheres, da presente pesquisa, é marcada por muitas falhas no que tange ao ensino: muitas não tiveram acesso à escola no período certo, interrupções constantes na vida escolar – por precisarem ajudar a família nos trabalhos rurais (sobretudo, no período do inverno, em que geralmente acontece o plantio de feijão e milho). Destacam-se, nesse sentido, como os fatores sociais, as adversidades vivenciadas por essas mulheres, dificultaram o processo de escolarização. É o caso de Girassol A que, devido ao

preconceito da cidade e da própria família, teve que parar de estudar por ter arrumado um namorado que a abandonou ainda grávida. Ela recorda:

Sempre gostei de estudar, mais aí veio a gravidez no início tentei esconder que estava grávida, mais aí minha barriga apareceu logo, contei a uma prima minha que as minhas regras não estava vindo aí ela contou a mãe dela que já foi falando pro meu pai, e minha tia já não queria a minha prima comigo. Na época eu tinha 17 anos e minha tia dizia que minha prima não podia ficar com mulher perdida para ela não ficar mal falada. (GIRASSOL A, 2017)

A família de Girassol A (54 anos) é constituída por ela, que ficou viúva aos 45 anos, e seus cinco filhos; o primeiro filho é do namorado que a abandonou. Ela precisou ir embora de Euclides para trabalhar como doméstica, em São Paulo, porque o pai não a aceitava dentro de casa. Em São Paulo, arrumou um companheiro e teve mais quatro filhos, quando já estava tudo se encaminhando o companheiro sofreu um acidente na comunidade de Heliópolis em São Paulo e veio a óbito. Girassol A lutou para vir embora para Bahia, pois entrou em estágio de depressão, além disso, precisou vir cuidar do seu pai que sofreu um AVC. “Era um tempo de muita dificuldade, meus filhos me pedia comida e eu não tinha nada para dá, pois o dinheiro que a gente pegava era pouco” (Girassol A, 2017). Ela conta que trabalhou como catadora de papelão e vivenciou tempos difíceis, somente quando a situação estava se organizando e ela já estava com os filhos maiores e trabalhando, veio à morte trágica do seu companheiro.

O não acesso à escola também é mencionado por Violeta (50 anos), que mora com o seu marido; tem três filhos, desses, dois já não moram mais com ela, mas, ela cuida de um neto para filha que foi para São Paulo, para trabalhar. Violeta dedica-se a profissão de empregada doméstica e recebe o benefício Bolsa Família e a filha que mora em São Paulo manda dinheiro todo mês para ajudar, com as despesas do neto de Violeta, que tem 10 anos. Ela conta o seu processo de interrupção escolar:

Estudei até a primeira série, morava na roça e não tinha como vim para cidade [...] quando mocinha andava nos biongos lá eu conheci o meu marido e ai nos casamos em 1980, até que gostava de ir para escola, mas tinha que ajuda meu marido na roça, porque queria comprar uma casinha e vim para cidade para os menino poder estudar não queria que ficasse como eu e o pai deles. (VIOLETA, 2017)

Rosa Branca, (19 anos), estudante, engravidou aos (14 anos), tem um filho que é criado por seus pais, não trabalha e voltou a estudar depois de uma briga com a mãe que a

obrigou a retorna à escola. Rosa Branca relata porque interrompeu os estudos, em suas palavras:

Minha mãe sempre me incentivou para vim para escola, nunca gostei porque matemática é uma matéria que eu não gosto, muitos números, quando eu fiquei grávida, me mãe sempre me apoiou, só que não queria vim agora Davi tem (05anos), e eu estou tendo dificuldade em achar emprego, ai mãe disse que ficava com Davi para eu voltar a estudar, não quero viver a vida toda sustentada por meus pais, preciso de um emprego e sem saber ler e estudar, não vou para lugar nenhum. (ROSA BRANCA, 2017)

Similarmente, Rosa Vermelha, (18 anos), não tem filhos e voltou a estudar depois de uma briga dentro de casa, com a mãe. Ela relata:

Eu nunca gostei de vim para escola porque tinha uma professora que dizia que eu era burra, e não aprendia nada. Então comecei a perceber que não aprendia nada ai parei de vim porque só vivia repetindo de série, repetir a quarta série por três vezes, ai parei. Um dia minha mãe me disse que não ia me da mais nada porque eu só pensava em festa e não queria estudar e se eu não voltasse para escola eu ia ter que arranjar um lugar para morar. Quando começou o ano falei com uma amiga minha ai a gente veio aqui na escola ai a diretora disse que tinha vaga e que eu ia estudar duas serie no ano, pensei que não fosse conseguir porque a pró da 4ª serie me disse que eu era muito burra, ai graças a Deus tô fazendo o 8º e 9º ano, quando terminar vou pro ginásio é meu sonho estudar lá, depois arrumar um emprego para poder me sustentar. (ROSA VERMELHA, 2017)

A gravidez na adolescência também levou Jurema “A”, (36 anos) a parar de estudar, com 15 anos ficou grávida e numa sequência teve mais dois filhos. Não se casou oficialmente, mas foi conviver com o companheiro, estudou até a 6ª serie (7º ano). Em 2010 quando teve o concurso na cidade ela se inscreveu para gari e foi aprovada. Ela conta:

Parei de estudar por discarção, minha mãe e meu pai sempre me dava de tudo ai comecei a conviver com umas amigas e só queria saber de farra e curtição foi ai que conheci Zé Carlos e ai começamos a namorar não pensei duas vezes quando ele me chamou para morar juntos, fui para casa de minha sogra ai teve o concurso me escrevi, e comecei a trabalhar lá no setor minha amiga de trabalho me deu conselho para volta a estudar, meu sonho era ser professora ai voltei quero fazer faculdade e ser professora os meninos já tão criado. Quero subir na vida ainda sô nova. (JUREMA A, 2017)

A cultura escolar é marca constante, nos dos relatos das estudantes pesquisadas, é possível compreender os traumas e os fatores que as vitimaram e que contribuíram ao abandono escolar, como é o caso de Margarida (46 anos), mulher negra e mãe de três filhas,

também negras, em seus relatos evidencia as marcas do preconceito vivido na sua infância e os fatores que a levaram a interromper os estudos.

Perdi minha mãe eu tinha nove anos, aí meu pai foi mora com outra mulher, que tinha seis filhos todos mais velhos do quê eu. Só que minha madrasta sempre inventava histórias para o meu pai que eu ficava raliando os filhos dela, aí meu pai me deu para minha vó me criar, a gente morava na roça e lá só tinha uma sala e a professora era a Ritinha, muito bonita e inteligente aí estudei até a quarta série, quando eu tinha 13 anos fui morar em Feira de Santana, quando uma família de um fazendeiro que minha vó tomava conta da fazenda, lá eles não deixava eu estudar era somente para cuidar dos dois filhos dela e arrumar a casa nem um salário me davam, dizia que quando eu voltasse ele ia me pagar tudo. Aí quando eu tava com 15 anos o marido dela quis me pegar a força aí ela me mandou de volta para Euclides, para casa de minha vó dizendo que eu era uma negra fedida e não prestava, porque tava querendo pegar o marido dela. Não me deu nada. Quando cheguei aqui tive que começar a trabalhar e não tinha como ir para escola, porque de dia fazia faxina e à noite cuidava das minhas filhas. (MARGARIDA, 2017)

É visível no relato de Margarida as marcas do preconceito racial e o descaso que a mesma vivenciou, durante sua infância e adolescência. Ela conta que tinha muita vontade de ir para escola, só que não tinha como porque a patroa proibia de ir e nem dava um salário para ela sobreviver, até mesmo as roupas, que ela usava, eram as roupas usadas da patroa, que não queria mais. Quando voltou para Euclides conheceu seu esposo, tiveram três filhas, mas o casamento não deu certo, pois, além dele viver bebendo, queria espancá-la constantemente; ela se separou e começou a trabalhar como doméstica para sustentar a família, só pode volta a estudar depois das filhas criadas. Notam-se, nos relatos de Margarida, as marcas de opressão e do preconceito racial, como fatores que, também, contribuíram para seu insucesso na vida, inclusive na vida escolar.

Girassol B (37 anos) teve três filhos, parou de estudar na idade regular porque precisava cuidar da sua avó que era acamada, mas, nos seus relatos, diz que não se arrepende de ter parado de estudar.

Até que gostava de estudar, mais aí minha vó foi a mãe que eu tive, pois quando o meu padrasto matou minha mãe eu não tinha para onde ir foi aí que minha vó me trouxe para dentro da casa dela, vó já não era mais a mesma só vivia triste e chorando, o diabete vivia alto, aí ela teve que amputar a perna aí já não tinha ninguém por ela a não ser eu, e eu também não tinha ninguém por mim, nem meu pai de verdade eu não conheci. Toda vez que eu chegava na escola, todo mundo falava de minha mãe aí me dava uma dor no coração. Aí, já não queria ir mais. Depois de meus filhos já criados e estudados resolvi voltar, pensei que ia desistir, mas não tô gostando e quero me formar. (GIRASSOL B, 2017)

Jurema B (28 anos) tem dois filhos, interrompeu os estudos porque se envolveu com drogas na adolescência, como na época as coisas eram mais difíceis e não existia um apoio especializado, a família optou por encaminhá-la a São Paulo. Ela relata:

Minha mãe é minha heroína quando eu tinha 16 anos conheci o rapaz de 25 anos ele trabalhava numa facção de Salvador e veio parar aqui em Euclides fugido, conheci ele através de uma amiga de escola, ele era uma cara muito bom comigo até que começou a me oferecer drogas para eu usar, e eu para não perder ele comecei a fazer isso, um dia eu estava no muro da escola ai minha professora Celia me viu com um cigarro de maconha, eu e mais outras duas colegas. Pedi pelo amor de Deus para não conta nada a minha mãe, graças a Deus ela não me ouviu e ai chamou mãe na escola e contou a situação, minha mãe chorou muito e ai decidiu me mandar para São Paulo para ficar um tempo na casa de meu tio eu disse que ia fugir e ela disse que se eu inventasse qualquer coisa chamava a polícia, então fui para São Paulo no dia nove de abril de 2002, lá meu tio me levou para igreja e foi onde eu encontrei a paz conheci meu marido nos casamos e decidi volta pra cá porque as coisas estavam difíceis e já não aguentava de tanta saudade de minha mãe, hoje eu moro com minha mãe, sou obreira na igreja e sempre busco falar do amor de Jesus para nós, trabalho vendendo hinode, meu marido é ajudante de pedreiro e voltou a estudar comigo, somos novos e a gente quer dá um futuro melhor para os nossos filhos. Só vou parar de estudar depois que fizer minha faculdade de serviço social, quero cuidar dos pobres e servi a Deus, até o fim. (JUREMA B, 2017)

Percebem-se como as trajetórias de vida mostram o grau de evolução e amadurecimento por conta das suas próprias experiências, é nessa construção sólida e nos relatos que se podem construir paralelos sobre a importância e o sentido de uma educação que emancipa o sujeito, que a torne uma cidadã de respeito diante da sociedade. Nesse sentido, Cacto (31 anos), dois filhos, relata que parou de estudar devido a problemas de saúde, na infância, que a dificultava em fazer o trajeto da zona rural, a 35 km da sede do município, a escola. Ela relata:

Eu gostava de estudar e ainda gosto até hoje, só que quando eu era nova eu sofria do mal de cair (epilepsia), e naquela época minha mãe não tinha como me trazer para escola era longe e não tinha transporte para estudante e toda vez que eu passava mal o mau me pegava e ai eu ficava babando toda e na escola ninguém chegava perto de mim só a cozinheira que me ajudava. Quando eu terminei a quarta série disse para mãe que não queria mais estudar, minha tia chegou de São Paulo e viu a minha crise e me levou para lá chegando lá eu comecei a ir para os médicos que me passaram remédios e ai eu nunca mais cair. Sei que já tô ficando mais velha, mais meu sonho é

usar o anel de formada e eu tô quase perto de conseguir só paro agora depois que eu me formar. (CACTO, 2017)

Crisântemos (48 anos), mãe de quatro filhos, parou de estudar assim que casou, pois o esposo não permitia que ela saísse de casa para estudar. Sempre que demonstrava desejo de voltar a estudar, seu marido negava o pedido, gerando, dentro de casa, muitas brigas. Segundo seu relato, seu marido não concordava que a esposa saísse de casa para escola, tinha que ficar em casa cuidando dos filhos e dele, ou seja, a esposa era vista como a secretária do lar:

Ele dizia que não sabia porque mulher estudava, que mulher que estudava só dava coisa ruim, ouvia todos os dias ele dizendo isso principalmente quando eu arrumava os nossos filhos para leva à escola, quando eu vim ter juízo e entender que eu estava sendo apenas a empregada dele, foi quando ele me trocou por outra dizendo que eu estava velha e banguela, saiu de casa levou tudo não me deixou com quase nada, a única coisa que ela não levou foi a minha força de trabalhar reunir os meninos e comecei a colocar barraca na feira, hoje meus filhos já estão encaminhando, o mais velho, já tá na faculdade de Administração e uma das meninas faz pedagogia, e os outros dois estão estudando D. quer ser enfermeira e G. que ser advogado. Hoje quem me ajuda nos deveres da escola é L., e fiz uma jura só paro de estudar agora depois que me formar ou se eu morrer. E rezo todo santo dia pra aquele traste volta só para ele ver que a gente agora não depende dele pra nada. (CRISÂNTEMOS, 2017)

Um misto de revolta, indignação, falta de respeito e de solidariedade humana permeiam as falas das mulheres estudantes da EJA, protagonistas das suas próprias histórias de vida, nas quais mostram as situações adversas que vivenciaram ao longo da vida e que reflete o valor da Educação, no cenário atual. Rosa Vermelha B (30 anos), mãe de três filhos, teve que interromper os estudos na juventude, pois, como os seus pais trabalhavam, ela precisava cuidar de seus quatro irmãos; depois, começou a trabalhar como empregada doméstica, cuidando de um idoso, casou e precisou deixar o trabalho para cuidar dos filhos. Hoje, Rosa Vermelha B sente falta de não ter insistido na busca de seus sonhos. Ela diz:

Como eu era a mais velha de cinco irmãos, minha mãe e meu pai trabalhava e só chegava em casa tarde da noite, ai não tinha como sair e deixar os meninos sozinhos e precisava levantar cedo para cuidar da casa e fazer a comida pra pai e mãe levar para o trabalho. Não me arrependo de ter cuidado dos meus irmãos eles são muito bons comigo. Me arrependo de não ter tido força depois que comecei a trabalhar aqui na cidade de ter estudado, ainda bem que meu esposo é muito bom comigo e me incentiva a eu vim para escola todos os dias. (Rosa vermelha B, 2017)

Rosa Branca B (18 anos) mora com os pais, na zona rural do município de Euclides da Cunha, vem todas as noites para estudar na sede, interrompeu os estudos aos (14 anos), quando decidiu ir para São Paulo, cuidar do filho da irmã, para em seguida procurar um emprego e voltar a estudar. Ela diz:

Minha irmã sempre foi muito boa comigo, mais ai ela teve problemas com o marido, quando C [o bebê] já estava com três anos, perto de inteira os quatro, eles brigavam demais ai se separaram ela veio embora ai tive que vim também, como as coisas em São Paulo são difíceis vou terminar meus estudos aqui e volto para lá, eu gosto de cidade grande e agitação aqui é tudo parado. (Rosa Branca B, 2017)

Maracujá do Mato (29 anos), mãe de um filho, interrompeu os estudos depois que casou, na época não tinha disposição para estar na escola e cuidar da criança, priorizou o crescimento do filho para depois retornar aos estudos. Ela relata:

Sempre gostei de estudar, mas quando casei fiquei grávida logo e optei por cuidar de J. L, depois que ele já tivesse maiorzinho e não dependesse tanto de ninguém eu voltaria a estudar, hoje João Lucas, esta com cinco anos, deixo ele com o pai à noite e venho para escola, preciso me formar para da uma vida melhor para o meu filho, como ele já não depende tanto de mim posso sair mais tranquila. (MARACUJÁ DO MATO, 2017)

Jurema C (36 anos), mãe de três filhos, interrompeu os estudos aos quinze anos, devido aos trabalhos que desenvolvia na zona rural e a dificuldade de transporte para sair da sua localidade até o centro da cidade, onde ficava o colégio, nesse período foi para São Paulo, casou-se e estudou até quarta série, voltou à cidade divorciada, decidiu, também, voltar para escola. Ela comenta:

Sempre sonhei em ser professora, mas as condições eram precárias ou eu trabalhava ou não comia, então tinha que ir para inchada todos dias de manhã para ajudar meu pai e minha mãe, chegava da roça umas cinco e meia, naquela época não tinha o luxo de hoje de ter ônibus da zona rural pro povo estudar aqui na sede, depois fui ser diarista em São Paulo, foi quando casei arrumei família e ai as coisas lá não andavam nada bem, o marido vivia bebendo e eu lutando decidir divorciar e vim embora o dinheiro que conseguir juntar la fiz minha casinha e voltei para aqui hoje trabalho como diarista e tô vivendo, não sei se vou ser professora, mas que vou me forma isso eu vou, com fé em Deus. (JUREMA C, 2017)

Rosa Vermelha C (18 anos), mãe de um filho, interrompeu os estudos quando soube que estava grávida, por medo da recriminação e do preconceito. Hoje, seu filho tem dois anos e a mesma, por incentivo dos pais, voltou à escola.

Moro com meus pais, e sempre gostei de estudar cair na besteira de engravida não me arrependo Enzo é a razão do meu viver, sei que estou atrasada nos estudos, mas sei que o projeto de aceleração do governo eu consigo me forma já, já, quando terminar os estudos vou procurar um emprego no supermercado e sair das cozinhas dos outros, hoje eu entendo porque minha mãe sempre disse que estudar faz bem para o ser humano. Estou pagando a escolinha do Enzo quero que ele consiga fazer de tudo, por isso tenho que estudar para poder arrumar algo melhor. (ROSA VERMELHA C, 2017)

Percebeu-se, nessa perspectiva, que as mulheres protagonistas das pesquisas, têm uma grande relação de proximidades umas com as outras tanto no nível afetivo como no nível social uma vez que as relações e os relatos, das estudantes, demonstram, em partes, em suas trajetórias, muitos fatores em comum. De igual modo, em comum, a sensação de pertencimento e, sobretudo, de encorajamento por terem rompido o silêncio e quebrado os tabus da sociedade; esses fatores são marcas muito fortes na trajetória de vida dessas mulheres, que buscam uma formação ao longo da vida. Segundo afirma Haddad, Pierro (2000): “Estas interconexões têm mostrado que os processos de aprendizagem e formação podem e deveriam ser contínuos, ao longo da vida (*lifelong learning-education*)”, ou seja, a educação, desses sujeitos, deve ser contínua, ao longo da vida, permitindo-lhes o legado cultural que, em muitos momentos foram interrompidos, destituindo a mulher de seu direito básico à Educação. Deste modo, a presença maciça das mulheres na EJA é algo recente, no entanto, não basta a presença das mulheres para garantia de permanência e êxito na EJA, é importante refletir sobre o contexto da educação básica e como essas mulheres, da cidade de Euclides da Cunha, retornam ao ambiente escolar, logo, a pesquisa buscou compreender o universo particular dessas mulheres – e como estas conseguiram dar a volta por cima, encarando as barreiras e superando todas as formas de opressão, para, assim, voltar ao ambiente escolar – para estabelecer relação entre seus relatos e os fatores que desembocam no sucesso ou insucesso da vida escolar. Conquanto, para buscar entender, esse universo, da trajetória de vida das mulheres da EJA, na cidade de Euclides Cunha, foi necessário o olhar atento e cuidadoso, visto que, ao relatarem suas trajetórias, existe uma carga emocional que precisa ser respeitada.

Evidenciou-se, nesse ínterim, como a metodologia trajetória de vida – surgida nas ciências sociais, na década de 1920 – pode contribuir para o levantamento de temas e dos fatores ligados a eles; é um campo da metodologia científica muito estudado no contexto atual, principalmente, nas categorias de gênero, etnia, devido às sutilezas dos detalhes expressos nas memórias de mulheres que tiveram seus sonhos interrompidos. Nesse contexto, o pesquisador conhece intimamente a trajetória e os desafios encontrados por mulheres que não conseguiram estudar e buscam o seu espaço dentro da sociedade letrada, bem como conhecimento ao longo da vida, como se pode constatar a partir dos relatos arrolados acrescidos às informações quadro 3, com seus fictícios nomes, pseudônimos, além de outras informações importantes para entendimento desta pesquisa.

Tabela 15: Estudantes 2017 da turma do tempo formativo I

Pseudônimo	Origem Étnica	Filhos	Faixa etária	Atuação	Fonte de renda	Renda mensal familiar
Violeta	Parda	3	50	Doméstica	Trabalho informal sem carteira assinada /Bolsa família	1/5 salário e meio
Rosa Branca A	Parda	1	19	Estudante	Família	1 Salário
Rosa Vermelha A	Branca	-	18	Estudante	Família	1 Salario
Jurema A	Parda	3	36	Gari	Trabalho formal – prefeitura municipal	2 Salários
Margarida	Negra	3	46	Doméstica	Trabalho informal sem carteira assinada	1 Salário
Girassol B	Parda	3	37	Doméstica	Trabalho informal sem carteira assinada	1 Salário
Jurema B	Parda	2	28	Doméstica	Trabalho informal sem carteira assinada/ Bolsa família	1/5 salário e meio
Cacto	Parda	2	31	Doméstica	Trabalho informal sem carteira assinada/ Bolsa família	2 Salários
Crisântemos	Parda	4	48	Doméstica	Trabalho informal sem carteira assinada/ Bolsa família	2 Salários
Rosa vermelha B	Parda	3	30	Doméstica	Trabalho informal sem carteira assinada/ Bolsa família	2 Salários
Rosa Branca B	Parda	3	18	Estudante	Trabalho informal sem carteira assinada/ Bolsa família	2 Salários
Maracujá-do-mato	Parda	1	29	Doméstica	Trabalho informal sem carteira assinada/ Bolsa família	2 Salários
Jurema C	Parda	2	36	Doméstica	Trabalho informal sem carteira assinada/	2 Salários

		Bolsa família				
Rosa Vermelha C	Parda	1	18	Doméstica	Trabalho informal sem carteira assinada/	2 salários
Girassol A	Parda	3	54	Pensionista	Pensão	2 salários

Fonte: Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas, 2017.

7.1 ANÁLISES DOS RESULTADOS

A devoluta às mulheres, estudantes da EJA, do Colégio Joaquim Silva Dantas, da cidade de Euclides da Cunha, Bahia, foi possível a partir de um projeto de intervenção o qual intentou abarcar a realidade da mulher, destacando, para tanto, temas geradores, apresentados e discutidos por Freire. Nesse sentido, foram desenvolvidas oficinas temáticas voltadas para os “Direitos Humanos da mulher e o exercício da sua cidadania”. No início, houve alguns entraves em relação à dinâmica de interação, algo superado devido à proximidade da professora que se juntou à tarefa, para mediação do trabalho, quebrando o distanciamento entre os partícipes.

É importante destacar que as técnicas de pesquisa, já arroladas, configuraram como um importante instrumento para realização das oficinas. De igual modo, para fazer parte dessa intervenção, foram elencado a observação-participante, valiosa estratégia, a qual consiste em observar de maneira natural os participantes, sem que haja um roteiro pré-definido; logo, ao mesmo tempo em que se observam as falas, permite ao pesquisador fazer inferências, no diálogo, para fortalecer as discussões.

Nessa perspectiva, o primeiro momento foi marcado por uma discussão acerca dos direitos humanos da mulher, na perspectiva social. A técnica de observação participante, nesse sentido, foi uma estratégia usada para que as envolvidas, na pesquisa, pudessem, de fato, participar de maneira ativa, trazendo reflexões no diz respeito à vida dessas mulheres e da relação desses temas com a evasão/retorno escolar. Margarida (46 anos) compartilha:

Desde que eu perdi minha mãe meu pai me dizia que lugar de mulher era em casa tomando conta filho, e mesmo morando na casa de minha vó estudando até a quarta série, mas depois que cheguei de Feira de Santana, já passando por toda humilhação lá encontro o traste do meu marido e ai não tive como ir mais pra escola meu marido me trancava, trabalhava escondida (Ela para de falar pois se emociona) Meu marido me batia tanto que perdi meu segundo filho quando já estava grávida de 8 meses. Ele me empurrou no muro e bati a barriga no chão ele tinha chegado bêbado em casa e eu não tinha terminado de lavar as roupas dele. Passei mal, gritei pedi socorro e ele disse que era

para eu morrer, que eu era uma vagabunda. Eu trabalhava de dia e cuidava dos meninos de noite, minha vó já tinha falecido ai voltei para casa de pai que não me aceitou e me disse que mulher direita tem que tá com o marido que e ele não me bateu, ele apenas me deu uma lição. E ainda me disse que minha vó nunca morreu de pisa, morreu daquele mau (Choro descontrolado) (MARGARIDA, 2017)

O relato de Margarida emocionou toda a turma, desencadeou, conquanto, outros relatos, de igual modo, emocionantes, que refletem sobre o engajamento político e social da mulher, no contexto da EJA. Tal modalidade não consiste somente trazer essa estudante para ler e escrever, mas, também, para que a mesma comece a olhar e entender o mundo. Ao observar o relato apresentado por Margarida fica evidente como é importante observar os detalhes, expostos pelas alunas, elevando e solidificando as discussões. Nota-se, por exemplo, no desprendimento de Margarida (48) ao interromper a conversa pedindo para continuar, como a técnica permite alcançar lugares tão profundos dos partícipes:

Professor depois que eu terminei de criar meus três filho eu pensei e vi que não precisava de homem para viver, lutei muito vendendo verdura, trabalhando nas cozinhas dos outros sendo humilhada pra dá os meus filho o que não tive. Hoje vivo doente o traste tá de cama depois de um derrame ainda se revolta porque eu saio de noite pra vim pra escola. Venho cansada mas não dou ousadia. Ele dorme no quarto do fundo e eu no da frente. Triste hora que me apaixonei por esse traste. Eu digo que não sou mas aquela besta de antes. E digo pra você minhas colega não deixe homem nenhum tira o seu direito de viver. A gente veve no mundo onde a gente só deve temer os castigo de Deus, esses homem filho da p*** (palavrão) que bate em mulher não tem que ter nosso respeito.

Ao analisar o discurso de Margarida, percebe-se o quanto ela conseguiu se desvencilhar das opressões que viveu, durante anos, por seu companheiro; é notório, ainda, na fala desta estudante, muita revolta, justamente, por não ter tido apoio familiar para poder se separar e cuidar dos filhos.

É importante destacar, no que tange a análise, realizada a partir da observação participante, a necessidade do uso de entrevistas semiestruturadas para garantir o processo em que as participantes pudessem atuar e discorrer sobre perguntas direcionadas e que, de alguma maneira, trouxessem uma reflexão à proposta da pesquisa. Observou-se, em tempo, que as mulheres da EJA encontram muito apoio quando reunidas, discutindo o seu papel na sociedade, e encorajando umas as outras a assumir uma postura emancipatória para não viver as amarras de uma relação pautada na violência doméstica (física ou psicológica). Dito isto, é

pertinente compreender os fatores que levaram essas estudantes, de fato, a pararem de estudar e voltarem novamente para EJA. Segundo Valle (2010):

[...] as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar, pelas condições financeiras ou indisponibilidade de vagas, ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: “mulher não precisa estudar”. (VALLE, 2010. p.36)

Faz-se necessário, portanto, que a escola possa garantir, às mulheres estudantes da EJA, uma educação que esteja pautada em sua autonomia e que possa, efetivamente, contribuir para o seu desenvolvimento enquanto mulheres, rompendo, deste modo, com essa exclusão perpetuada, em muitos casos, na atualidade. O ensino de qualidade possibilita uma postura mais autônoma à dona Margarida e a tantas outras que conseguiram superar os extratos de uma sociedade que via a mulher somente como alguém que deveria cumprir afazeres domésticos. Como afirma Perrot (2007):

As meninas foram educadas para cumprir seu papel de futura mãe e esposa dedicada aos trabalhos domésticos, deveria saber cozinhar, cuidar dos filhos, ter boa higiene e organização, saber costurar, tricotar e ser solícita aos valores morais. (PERROT 2007, p. 93)

É necessário que a escola compreenda as razões que contribuem para o retorno escolar, da aluna da EJA, e, de igual modo, os objetivos visados por essas alunas com esse retorno, pois, dessa forma, a escola terá cumprido seu papel a serviço do bem social comum e coletivo. Pode-se, com esse estudo, perceber e discutir as possibilidades na construção e na quebra de paradigmas que permeiam o ambiente escolar. A aluna, nesse sentido, não busca somente a certificação da conclusão formal dos estudos.

Vale ressaltar que a análise documental foi muito importante no processo de investigação, pois, as informações coletadas, no Colégio Joaquim Silva Dantas, serviram de base para o conhecimento das turmas da EJA, bem como para atuação mais contundente na realização das oficinas.

De igual maneira, vale ressaltar, que o grande desafio, da escola atual, é tentar garantir a permanência e o sucesso das estudantes na EJA ao sistema formal de educação, uma vez que são alicerces duradouros, desde que se tenha o compromisso e respeito às potencialidades e à competência de cada mulher, estudante da EJA, se atentando as metodologias e aos conteúdos

aos livros didáticos, como meio de mitigar os problemas dessa realidade. Arroyo (2003) reforça essa discussão atestando que, para tanto “Não será possível ensinar para participação, desalienação e libertação de classe com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que se ensinaram a ignorância e a submissão de classe.” (ARROYO, 2003, p.20)

A máxima acima, desenvolvida por Arroyo, traz uma reflexão pertinente aos estudos da EJA, pois é com base nessa construção encadeada pela busca da permanência e do sucesso, mas, sobretudo, em ensinar para além, contribuindo na quebra de estereótipos, permitindo a mulher o espaço que lhe é por direito; permitindo, às estudantes, a liberdade e emancipação, por meio do ensino. Violeta (50):

Sempre quis estudar, mas as oportunidades eram muito pouca aqui em Euclides, só estudava que tinha dinheiro, eu nunca tive até pegava os papel de pão que comprava na vende de seu Zé Carias para poder desenhar e escrever copiando pelas revista de pedido, até quando eu aprendi fazer o meu nome. Trabalhei muito para vim pra cá pra cidade pra meus filhos estudar também, é Deus que Zé nunca se acanhou por eu estudar. Tô terminando esse ano e ano que vem com fé em Nossa Senhora vou estudar no ginásio. Desde moça era meu sonho estudar lá. Só que mãe me dizia que lá pra estudar tinha que pagar. Hoje meus filhos se formaram, a mais velha mora em São Paulo, a do meio trabalha na loja de Neide e o caçula que mesmo não gostando de estudar se formou trabalha no mercadinho paulista. Digo todo dia pra três se eu tivesse estudar antes talvez minha vida fosse outra ai fico pedindo pra elas entrarem na faculdade. É meu sonho ter uma filha médica pra cuidar de animais. (VIOLETA, 2017)

Percebe-se, no discurso de Violeta, que o desejo dela não concretizado foi depositado nos filhos. Ademias pode-se discutir, como base nesse relato, algo bem comum à cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil: a migração dos nordestinos em busca de melhores oportunidades nas regiões do sul do país; no geral, São Paulo, justamente por a capital paulista ter a fama de que as pessoas que vivem lá enriquecem facilmente (como se pode contatar ao longo de outros relatos, ao longo da pesquisa). Nota-se, no caso de Violeta, que, além de tentar ser uma boa mãe, buscou mecanismo para que os filhos pudessem sair da zona rural e estudar na sede do município.

Todo o processo de discussão e análise da coleta das entrevistas, bem como de outros materiais, contribuíram, eficazmente, no do produto final: uma atividade contextualizada, contribuindo com a descoberta quanto aos direitos da mulher, no cenário atual; corroborando com os preceitos defendidos por Freire (1999):

Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1999, p.32)

Dessa forma, para que o docente possa ter uma visão mais clara da realidade de seus alunos é necessário buscar elementos que solidifiquem suas práticas, construindo o caráter formativo que a educação possibilita às mulheres, estudantes da EJA, transformando e contribuindo para uma visão consciência, crítica, diante do processo sócio educacional.

Nesse sentido, para realização desta pesquisa, a realização do questionário foi um ponto basilar para convidar as discentes a conhecerem mais sobre os direitos delas enquanto mulheres, no espaço democrático, que, acima de tudo, presa pelo respeito e igualdade. A EJA tem o seu lugar de direito, no cenário da Educação brasileira, pois democratiza esses sujeitos a partir da construção de um diálogo permanente. Logo, é necessária que a prática educativa ocorra sempre na “dialogicidade”, ação defendida por Freire, como meio de conduzir o direito de fala, ou seja, o diálogo constante para sair da zona de opressão e construir o novo, sempre se humanizando e transformando. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. (FREIRE, 2002, p.43)

Com vistas à discussão de outros fatores que contribuem para evasão/retorno no ensino, o depoimento de Rosa Branca A (19):

Tenho um filho de três anos, e percebo como é difícil criar sem ajuda do pai ele sempre dizia que ia ficar comigo até o fim da vida, depois que eu engravidei ele me disse que me queria mais sem filhos, ai disse que ia comprar esses remédio de farmácia para eu tomar. E se eu não tomasse ele não me queria, mais. Ai me trouxe o remédio e esperou que eu tomasse, minha reação na hora foi jogar na cara dele e dizer para ele dá a mãe dele para tomar, xinguei de tudo que foi nome e mandei ele ir embora da minha vida. (Rosa Branca A, 2017)

Rosa Branca A, como muitas mulheres, pelo que se percebe, em seu relato, foi vítima da opressão velada, utilizada por meio de um sentimento afetivo como pretexto para que a mesma cometesse um aborto; o opressor quando tenta oprimir a vítima o faz de maneira a deixá-la sem escolhas. Segundo Beauvoir (1970) “O opressor não seria tão forte se não tivesse

cúmplices entre os próprios oprimidos” (BEAUVOIR, 1870, p.46). Nessa perspectiva, Rosa Branca A, continua:

Ele achou que eu ia abortar o meu filho para ele continuar comigo, ele pensou errado, lembrei de minha tia que vivia fazendo os gostos do marido, e no final da vida dela ele não teve respeito nenhum e matou minha tia com marretadas, no início batia ela vinha pra casa de mãe ele ia buscar ela até que um dia ele matou. E o que ficou pra gente foi saudade e ter que cuidar dos cinco filho dela porque ele fugiu sem deixar rastro e a polícia nunca pegou. Se aconteceu com minha tia esse desgraçado não ia querer fazer a mesma coisa comigo? Cortei o mal pela raiz, minha mãe me ajuda, faço faxina, não peço um real, cuido do meu filho sozinha com a ajuda de Deus e de minha mãe. Meu filho é a minha razão de viver. (Rosa Branca A, 2017)

Evidencia-se, no discurso de Rosa Branca A, que a mesma não se deixou vitimar pelo seu opressor, como infelizmente aconteceu com sua tia; conseguindo dá a volta por cima e conquistar seu espaço no meio e convívio social. No contexto educacional o professor precisa inspirar a consciência crítica para que seus alunos consigam refletir sobre as questões sociais, transformando suas experiências em algo significativo e com grande aprendizado. Segundo Aranha (2006):

[...] espera-se que o profissional da educação seja um sujeito crítico, reflexivo, um intelectual transformador, capaz de compreender o contexto social econômico-político em que vive. Ou seja, não se deve confundir o intelectual com o especialista em alguma área do conhecimento, mas sim ter em mente que ele é o sujeito capaz de ter uma visão do todo, além de estar comprometido com a ética e a política. Que ele então esteja atento à intencionalidade de sua ação, questionando continuamente seu saber e agir, articulando o conhecimento sobre educação com sua práxis educativa, com flexibilidade para inventar caminhos quando a situação concreta exige soluções criativas. Enfim, que participe ativamente no propósito de emancipação humana. (ARANHA, 2006, p 47)

Pensa-se em uma educação que seja capaz de trazer uma intencionalidade articulando-se com o conhecimento e as bases para construção de uma “situação problema” com caminhos e flexibilidade para intervir no cenário educacional. Ao se pensar na EJA, com base nesse pressuposto, fazem-se necessárias metodologias que suscite o diálogo, a problematização dos conteúdos para que, deste modo, seja possível para as discentes a participação ativa e crítica.

No relato de Jurema A (36) fica evidente a necessidade da construção do diálogo e da problematização:

Essas aulas me trouxe ainda mais o meu antigo desejo de ser professora, tô terminando agora fundamental ano que vem vou fazer supletivo porque eu quero entrar numa faculdade pra ser professora, a gente nunca pode perder os nossos sonhos e aqui na escola todo dia eu aprendo com as minhas colegas que precisamos ser forte, quando eu vejo essas coisas que elas falam me dá revolta não das minhas colegas, mas de como os homens tratam as mulheres, não somos obrigada a viver a vida todo servido só na hora que eles querem. (Todas bateram palmas). (JUREMA, 2017)

O entusiasmo, demonstrado por Jurema A, mostra como a EJA tem seu lugar de destaque, na construção de conhecimentos que possibilitem essas mulheres a entrarem em contato com uma sociedade mais humana e justa, dialogando sempre no mesmo objetivo, na luta por igualdade, de maneira autônoma e problematizando o contexto social. Ainda segundo Faundez (1993):

[...] a participação deve ser aprendida numa prática concreta e numa reflexão profunda sobre esta prática. Será preciso então aprender a participar, mas igualmente aprender a se organizar, a dialogar, e, em primeiro lugar aprender a aprender. (FAUNDEZ, 1993, p.34)

Neste ínterim, nota-se que a escola tem a função de dialogar frente a realidade de cada sujeito, permitindo uma ação reflexiva das suas próprias vivências. Segundo Freire (2001), uma ação dialógica e democrática parte do diálogo constante, pois “a chave para o diálogo crítico é ouvir e conversar”. (FREIRE, 2001, p.58) É importante, portanto, que o educador ouça atente-se a todos os segmentos sociais. As mulheres, estudantes da EJA, são mulheres (re)construídas de um extrato de muita opressão e nesse sentido acabam trazendo à tona todas as inquietações à sala de aula. Dito isto, o profissional da educação precisa conhecer, ouvir e buscar uma prática educativa norteada com o diálogo e a participação de todos, em outros termos, para Faundez (1993), “É preciso um esforço individual e coletivo para reconstruir a realidade, desmistificando-a, tanto no que diz respeito às imagens que nós fazemos desta realidade quanto às diferentes maneiras como as conhecemos”. (FAUNDEZ,1993, p.35)

Na busca por entender como a humanização é capaz de agregar às mulheres possibilidade e visibilidade, Girassol A (54):

Estou na escola porque sei que preciso melhorar enquanto mulher enquanto mãe enquanto gente, dizer o que penso sem medo. E ser respeitada pelos meus cabelos brancos, desde que meu falecido marido morreu com muita

luta conseguir a pensão para poder criar meus três filhos, não foi nada fácil, mas nunca deixei meus filhos desamparados, hoje em dia todos tem seu trabalho moro com meu neto de dezesseis anos que desde de menino foi apegado a mim. Todo dia mandam e parar de estudar e descansar ai eu penso como vou conhecer a sociedade enfiada dentro de uma casa, preciso ver gente porque é a gente que conversa e conhecer melhor a sociedade. Eu tô gostando dessas aulas é diferente todo mundo fala isso me deixa muito feliz. (GIRASOL A, 2017)

O discurso de Girassol A (54) chama atenção porque demonstra sua preocupação e engajamento na tentativa, por meio da escola, em melhorar enquanto ser humano, enquanto cidadã, uma vez que o sujeito não é algo pronto e acabado, mas que estão em um processo de construção diária, como se pode constatar em seu relato; a participação social é, acima de tudo, necessária na construção de uma realidade que respeita todas as mulheres, enquanto seres humanos e fazedores de história. Bordenave (1994), nesse sentido, afirma que:

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas tais como a interação com os demais homens, a auto expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas com outros e, ainda a valorização de si mesmo pelos outros. (BORDENAVE, 1994, p.16)

No processo de participação social é necessário que as práticas educativas sejam transmitidas com muita cautela e, acima de tudo, respeito, pois muitas educandas acabam interrompendo seus estudos justamente pela falta de estímulo e respeito do professor. Rosa Vermelha (18) esclarece:

Estou gostando dessas aulas porque é diferente a escola aqui é muito boa, quando era criança não gostava mesmo a pró só me chamava de burra sentia um desgosto tão grande meus colegas mangavam tanto de mim sentia vontade de morrer, era esse meu desgosto e não podia dizer nada minha mãe que achava que eu não era coisa boa. Quando parei de estudar minha sorte é que eu sabia assinar meu nome, não dependia de nada para colocar meu dedo. Minha sorte foi eu ter encontrado Nilzete que me chamou para estudar com ela, na hora já fui dizendo não queria mais ela insistiu tanto que resolvi voltar. Pra mim tava bom assinar meu nome só. Hoje só agradeço a Nilzete e a diretora. Hoje já faço de tudo e vou para o ginásio. (ROSA VERMELHA, 2017)

É um marco basilar para escola trazer a identidade da educanda mostrando para mesma que é possível transforma-se mesmo estando em um estado de opressão e de abandono. A permanência na escola, nesse sentido, traz o seu resgate cultural, e, na análise do discurso de Rosa Vermelha, evidencia-se a opressão no ambiente escolar, pois, é necessária uma compreensão mais abrangente dentro do processo educacional, uma vez que nem todas as alunas atingem seus objetivos e as que atingem ficam satisfeita com o simples fato de poder ler e escrever. Rosa Vermelha não se sentia satisfeita, se sentia humilhada pela professora e pelos colegas, sendo vítima constante de *bullying*. Nessa perspectiva, é imperativo conhecer e considerar as experiências e vivencias das educandas. Cardoso e Ferreira (2012) destacam:

É importante conhecer a vida dos alunos, os hábitos de vivência dos mesmos, suas experiências no cotidiano e, a partir daí, construir um projeto de ensino que atenda suas reais necessidades. Muitos desses alunos que a escola recebe vivem uma trajetória escolar cheia de idas e vindas, alguns até mesmo frequentam a escola desde criança e, por razões diversas, acabaram abandonando os estudos e, depois de adultos, retornaram. (CARDOSO, FERREIRA, 2012, p.63)

É nessa perspectiva que os profissionais da EJA precisam garantir e solidificar a presença das alunas, buscando compreender os motivos pelos quais essas mulheres retornaram à escola, garantindo o direito a cidadania, contribuindo, com sugestões, para que as mesmas alcancem seus objetivos com êxito e contribuindo para que não haja repetição e evasão definido um plano de ação com metodologias adequadas a realidade das educandas e, assim, garantindo a permanência e o sucesso dessas mulheres na EJA.

Dito isto, a construção de uma escola participativa se dá a partir do momento que os profissionais, da escola, tracem estratégias visando o crescimento intelectual das alunas. O professor cujo trabalho está pautado na ética e no respeito consegue participar ativamente nas decisões de uma escola para sua democracia, como se constata no relato de Jurema B (28):

escola me transformou, hoje sou uma nova mulher sei que tenho meus direitos e preciso trazer para meus dois filhos a importância que a escola tem na nossa vida, mesmo sabendo que a internet, ensina coisa boa e ruim tento todos os dias conversar com eles, peço para que ouçam seus professores, pois eles só querem o bem da gente, sei quem tem uns professores ruins como disse Rosa Vermelha A, mas não podemos perder a esperança. (JUREMA, 2017)

A partir do relato de Jurema B fica evidente o quanto ela confia nos direitos outorgados pela escola, nessa perspectiva, dentro da sua família, estabelece uma relação de diálogo ressaltando a importância que a escola exerce na vida do ser humano, nota-se também, com isso, o quanto Jurema B confia nos profissionais da educação, mesmo estando ciente que alguns não tenham o devido respeito com os alunos, mas deixa claro que a esperança em um coletivo de mudança é que faz o sujeito agregar saberes para sua vida. “Ser professor [...] para levar o aluno a aprender, é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço”. (ENS, 2006, p. 19).

Rosa Branca B (18) comenta:

Sempre tive uma grande liberdade dentro da escola a única coisa que não gostava era das aulas de redação, achava péssimo ter que pensar para escrever, quando completei quinze anos fui para São Paulo, trabalhar como babá, lá comecei a entender como é importante escrever e dizer o que a gente pensa, pois a mãe de Beatriz trabalhava no shopping e toda hora me mandava mensagem para eu falar como estava Beatriz. Ai descobri que eu tinha que escrever. Voltei para Euclides em dois mil e dezesseis em dois mil e dezessete voltei a estudar hoje já gosto de escrever e ler e sempre mando mensagem para dona Patrícia perguntando por Beatriz. (ROSA BRANCA, 2017)

As dificuldades, enfrentadas por Rosa Branca B, evidencia a necessidade de retorno à escola, talvez o que a desmotivou, fosse a falta de instrução, em casa, além do estímulo do professor, pois é necessário criar conexões que possibilite ao educando traçar suas convicções e ser estimulado dentro do processo escolar, isso, porque a sala de aula é plural, marcada por vários atores que tem competências e habilidades diferentes. Bannel (2001) afirma “cada sala de aula está inserida em um contexto sociocultural, que é plural, marcado pela diversidade de grupos e classes sociais, visões de mundo, valores, crenças, padrões de comportamentos, etc.[...]”. (BANNEL, 2001, p.122)

São as contribuições ativa do professor que eleva o desenvolvimento da turma, mostrando que todos têm o direito de participar, ativamente, das decisões e dos projetos que incluem o processo educacional, pois, é a partir dessa participação que se tem a chance de uma relação mais harmônica, longe do preconceito e exclusão social. Crisântemos (48) reforça a importância que a escola tem exercido em sua vida:

Professor eu antes me sentia humilhada meu ex, só me colocava para baixo, tinha uma revolta dentro de mim e achava que nunca ia conseguir ir para lugar nenhum tinha dias que acordava no meio da noite pensando que ele podia tentar me matar porque a revolta dele era ver nossos filhos estudando, passei maus buscados, mas conseguir me livrar. Eu sei que a escola é muito importante pois ela nos ajuda arrumar um emprego, ajuda a gente a ser respeitada e a gente não se cala diante de tanta maldade porque antes eu pensava que mulher só prestava mesmo para arrumar a casa, quando eu via tanta mulher inteligente bem arrumada e bonita trabalhando no banco e nas lojas eu achava que Deus não gostava de mim porque só eu não tinha conseguido nada. Depois que meus filhos foram se criando todo dia eles mandavam eu entrar na escola, eu tinha vergonha tinha medo do povo mangar de mim de não conseguir aprender nada, mas sei que sou capaz de tudo. Estou ficando velha mais inteligente. (risos). (CRISÂNTEMOS, 2017)

No discurso de Crisântemos fica evidente seu desejo de retornar à escola depois da violência doméstica sofrida, ao longo da vida, infligida por seu ex companheiro. Encontrou forças nos filhos. Portanto, “A educação nos oferece condições para a crítica [...] dos direitos individuais e coletivos e prepara o indivíduo para interagir politicamente, exercendo a condição transformadora do conhecimento [...]” (RAMOS; BREZINSKI, 2014, p. 09).

O sonho de se tornarem mulheres livres e estudadas traz um contexto de resistência e muita vontade de ir além, pois as mesmas tentam amenizar as cicatrizes advindas no passado que as deixaram com lacunas no ciclo da vida. O retorno à escola torna-se importante, pois as mesmas conquistam seus espaços e cicatrizam as reminiscências do passado. Cacto (31), nesse sentido, relata:

Hoje consigo fazer muita coisa a escola sempre foi um lugar de prazer e entusiasmo mesmo como meu mau (volta a fazer referência ao problema de saúde – epilepsia), hoje sou uma mulher renovada, tenho forças e vontade para viver a escola me traz prazer está com minhas colegas me proporciona momentos de muito amor, porque eu sei que cada uma de nós precisamos vencer as nossas dificuldades, não é nada fácil mais a gente chega lá e só para quando eu me formar (concluir o ensino médio). (CACTO, 2017)

É visível como a escola é vista, por essas mulheres, como espaços importantes, mesmo diante de tantos obstáculos, as alunas, superam todas as mazelas se engajando e movimentando o ciclo de “empoderamento” que a escola representa; todas se juntam para acolher umas às outras. Nesta perspectiva, o professor deve cumprir o papel de não somente instruir, mas, sobretudo, de inserir, na turma, o desejo de lograr por dias melhores dentro do contexto educacional, “o que está em questão, portanto, é uma transformação que ajuda o

aluno a transforma-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento [...]” (LIBÂNEO, 2006, p. 30)

É a partir de uma ação reflexiva, acerca das práticas docentes, que o mediador consegue, no seu contexto social, analisar as vivências pessoais dos seus alunos, daí temos um profissional que busca uma formação contínua para poder trabalhar em consonância com as adversidades sociocultural de cada mulher estudante da EJA, dessa forma, é imprescindível que não seja qualquer profissional para atuar nessa modalidade; esse profissional precisa se qualificar dia-a-dia, levando para sua sala de aula, atividades que estimulam a aprendizagem dos seus discentes:

Formar o professor nas licenciaturas sem que esses profissionais conheçam a especificidade da EJA, sem que se perguntem quem são os homens e as mulheres que poderão estar em suas classes, quando do ingresso deles no quadro de docentes da Rede Pública de Ensino e/ou nas Instituições de Ensino Privadas, nos raros casos de oferta da modalidade EJA, ainda se constitui um desafio a ser vencido pelas IES. (URPIA, 2015, p.6)

A formação dos profissionais e as especificidades de daqueles que atuam na EJA, resulta em uma ampla corrente em prol da legitimidade da EJA, dessa forma, é imprescindível trazer para esse profissional o conhecimento que abarque o público, de jovens e adultos, que são estudantes dessa modalidade, para que isso ocorra é necessário que as formações e as licenciaturas tragam, na grade curricular, debates que possam auxiliar o educador nessa construção de saberes.

Todos têm direito de conhecer o patrimônio cultural produzido pela humanidade ao longo da história, o que requer, dentre outras condições, a formação de um coletivo de professores/educadores que, tendo assumido o compromisso com a educação da classe trabalhadora, possam ir se apropriando, conforme o dissemos antes, do conhecimento sobre os fins da educação e especificidade da EJA, bem como acerca do contexto histórico-social a que estamos submetidos. (URPIA, 2015, p.22)

Compreender a necessidade de instruir homens e mulheres quanto ao patrimônio cultural, produzido na sociedade, requer interesse e força de vontade para, deste modo, produzir uma educação que permita que todas as mulheres, neste recorte, possam ter acesso ao conhecimento. Dessa forma, as atividades realizadas nas oficinas temáticas, realizada no Colégio Joaquim Silva Dantas, requerem posicionamento e defesa, para construção de uma sociedade democrática e humana. Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução

CNE/CEB 1/2000 a EJA possui três funções principais, a reparadora, a equalizadora e a qualificadora:

Reparadora, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (BRASIL, 2000, p. 7)

Equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, 2000, p. 9)

Qualificadora, mais do que uma função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (BRASIL, 2000, p. 11)

A EJA, dessa forma, busca oferecer uma educação que possa chegar a todos, estimulando jovens e adultos a emergirem na sua função social trazendo políticas públicas e oferecendo dignidade e direitos a esses jovens e adultos que por várias circunstâncias foram excluídos da educação. A esse respeito, Pierro (2001), traz um adendo, buscando pensar na EJA como algo que possa subsidiar e melhorar as experiências dessas alunas para melhor aprendizagem, para tanto, o autor considera quatro pontos responsáveis por gerar mudanças, as quais poderiam revitalizar a modalidade de ensino: a descentralização do sistema de ensino promovendo a autonomia do estudante; a flexibilização da organização curricular, assegurando a certificação equivalente ao percurso escolar escolhido; o provimento de múltiplas ofertas de meios de ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação.

Neste sentido, a análise dos resultados obtidos, durante todo processo de investigação, sustentou a construção do produto final que foram as oficinas temáticas. A mediação coletiva entre as mulheres da EJA deixou claro que essas assumem o papel primordial de atrizes principais, dentro do cenário social, pois a discussão das oficinas acerca dos “Direitos

Humanos da mulher e o exercício da sua cidadania”, promoveu o debate constante revigorando forças para galgar por dias melhores, como cidadã.

As oficinas foram articuladas nessa perspectiva e, ao abordar a temática dos direitos humanos, faz-se necessário que todas as mulheres reflitam e questione sobre sua participação ativa na esfera social, portanto, possibilitando uma ascensão social, ampliando as discussões e trazendo, de maneira ampla, as discussões em torno dos direitos humanos. Nessa perspectiva Maria Victória Benevides (2000), propõe:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção. (BENEVIDES, 2000, p. 02)

Fez-se necessário compreender o significado dos direitos humanos, bem com a sua relevância no contexto social, para se fazer uma abordagem mais contundente da esfera educacional, pois ele está relacionado ao desenvolvimento e a participação do ser humano e em sua vida em sociedade. É através da educação que mulheres e homens passam a ter conhecimento dos direitos humanos, compartilhando conhecimento e é nesse contexto que o educador torna possível às alunas a superação das violações aos direitos humanos. Nesse viés Freire (1999) destaca a ação do educador consciente e comprometido com a sociedade.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do quem vem sendo comunicado. (FREIRE, 1999, p.42)

Dito isto, é fundamental que os educadores possam refletir sobre as suas ações de transformação, analisando quais sujeitos estão se formando hoje, visualizando as várias demandas da realidade social e, assim, repensar a educação das mulheres de maneira humanizadora e transformando as práticas educacionais em um exercício constante de cidadania. É importante destacar que a cidadania tem um conceito amplo e dinâmico, por isso ela concede direitos, mas também exige deveres. Segundo Pinsky (2008) “Cidadania não é

uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que o seu sentido varia no tempo e no espaço”. (PINSKY, 2008, p.09)

Portanto, o exercício da cidadania envolve um conjunto de sujeitos reforçando a ideia de que é necessária uma formação e preparação, no processo educacional, capaz de se articular, mediando conceitos e discorrendo sobre a cidadania, nos tempos modernos e pós-moderno; implica, conquanto, em conhecer e reconhecer as diferenças e singularidades das pessoas dos grupos sociais, dos movimentos, por meio de ações respeitadas e pluralista por meio da convivência diária nas relações com as adversidades. É importante, deste modo, destacar que não existe cidadania sem a participação das cidadãs, pois é através dessa participação que gera transformação na sociedade, aliando uma necessidade vital das mulheres em serem respeitadas e tratadas com igualdade.

A práxis de um projeto de intervenção pedagógica “Direitos Humanos da mulher e o exercício da sua cidadania”, como produto final da pesquisa e aplicação dentro da dissertação, traz um processo dialógico construindo a autonomia das estudantes da EJA, do Colégio Joaquim Silva Dantas, fortalecendo os movimentos de base quanto à igualdade de gênero, suscitando reflexões para melhorar as práticas educativas na EJA.

Foram recolhidos os questionários, aplicados às quinze mulheres, do grupo escolar, todos devidamente preenchidos, totalizando a participação de 100% da turma. A partir da análise desses questionários, treze alunas acham que a sociedade deve garantir e cumprir com os direitos da mulher na sociedade. As quinze alunas consideram importante falar sobre os direitos da mulher na sociedade; entendem a importância do exercício da cidadania. Todas as alunas, contudo, acham importante conhecer e estudar sobre o tema. As quinze alunas acham que os direitos da mulher ainda não são respeitados, mas que tem esperança em uma nova geração que veja a cidadania com mais respeito, principalmente, às mulheres. Todas as alunas, do grupo pesquisado, acham que a cidadania e a representação da mulher deve ser algo conquistado em todos os ambientes, mesmo sabendo que nem toda sociedade as respeitam.

A análise, bem como a reflexão dos dados obtidos nos questionários, mostra a preocupação dessas mulheres com relação aos direitos humanos e a vida da mulher na sociedade; preocupam-se com a violência doméstica e psicológica (muito comum a todo o grupo), todavia ainda demonstram dificuldades em assimilar os conteúdos didáticos e problemas de leitura e escrita, mas demonstram interesse e força de vontade em romper com tais dificuldades. A realização das oficinas, deste modo, no contexto educacional euclidense, abriu um leque de oportunidades e de reflexões para que essas estudantes pudessem interagir

entre elas, tirar dúvidas, relatar suas vivências, conhecer a vivências de outras colegas, buscando unir forças para que todas possam se libertar e crescer intelectualmente.

Ademais, o principal objetivo das rodas de conversa foi motivar a construção coletiva, das mulheres da EJA, problematizando as questões e proporcionando a reflexão constante do debate a partir das experiências dessas mulheres. As alunas da EJA vão firmando seus direitos e ressignificando sua própria história superando os seus limites e exercendo sua cidadania. Segundo Freire (1999): “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com o seu gesto a relação dialógica”. (FREIRE, 1999, p.152). Nessa perspectiva, à medida que se desenvolviam as oficinas, as alunas tornavam-se mais confiantes e seguras em compartilhar suas trajetórias de vida.

Essas discussões, com as alunas, serviram como base das oficinas, possibilitando esclarecimento de dúvidas e até mesmo desconstruir algumas visões distorcidas/preconceituosa, trazendo a essas mulheres a esperança e o desejo de continuar na busca pelos seus sonhos. A participação das alunas nas oficinas representou um avanço significativo ao trabalhar com ações coletivas que fomentam o interesse de todas, para refletir sobre o seu cotidiano. De acordo com Strieder, sobre esta reflexão:

Refletir a condição humana e perspectivar uma educação para o entendimento é permitir-se o direito de admirar a fantástica aventura da vida e, em particular, a aventura vivencial dos seres humanos. É desejar e sonhar um ser humano bem mais diverso do que a racionalidade e o pretendem. Humanizar requer manter acesa a chama da vivência criativa, regada pela afetividade, pela sensibilidade, pelo riso, pelas lágrimas, pelo fervor da participação, pelas luzes do respeito e pelo desejo de cultivar, no jardim da vida, a vivência da beleza. (STRIEDER, 2002, p.13)

Dessa forma, é possível sonhar com uma sociedade mais digna e humana que busca uma educação que possa estar a serviço de todos – independente de raça, cor, sexo, gênero e etnia. As oficinas arroladas, nesse sentido, trouxeram reflexões sobre a mulher no contexto educacional, sobre as práticas docentes, promovendo mudanças significativas no que diz respeito aos direitos da mulher e a sua cidadania.

Ainda em tempo, é importante destacar que as mulheres estudantes da EJA retornam a escola em busca de valorização pessoal e para o processo de lutas no engajamento político e democrático, ressaltando os fatores de opressão e vulnerabilidade assistidas por elas. No decorrer das suas trajetórias de vida, observou-se nesses aspectos, que a desistência a escola surge por uma série de situações apresentadas.

Assim, torna-se necessário, dentro da análise dessa pesquisa, apresentar um recorte nas relações de gênero, visto que se amplia tal conceito, focalizando diversas dimensões e interação, dentro das dimensões do trabalho social das mulheres, indicando como o trabalho doméstico remunerado e frequentemente não valorizado. Conforme Cruz (2005): “Com isso, o que se quer ressaltar é que, do mesmo modo que o trabalho remunerado, o trabalho doméstico, é uma ocupação marcadamente feminina e, não raro, sexualizada, na verdade resultante de processo de discriminação.” (CRUZ, 2005, p. 159). Isso posto, mostra-se como as relações de dominação exercida por homens, em detrimento as mulheres, resulta nos entraves de discriminação e preconceito, pelo simples fato de serem mulheres.

É importante destacar, nessa análise, que a vulnerabilidade e a violência sofrida por as mulheres, no âmbito doméstico, é a violência privada, no qual o homem comete a violência fazendo se valer da organização social de gênero, marcadamente presente na sociedade brasileira. No mote dessa discussão, o quadro social dessas mulheres que, em grande parte, são famílias que se encontram em situações vulneráveis de pobreza e fragilização, desde trabalhos precários e mal remunerados, falta de acesso a bens comuns, falta de renda, fragilização de vínculo ou ruptura familiar. As mulheres, de igual modo, sofrem violência em diversos espaços públicos, desde o local de trabalho, transporte, bares, até mesmo nas universidades, desde assédio ao estupro, em muitos casos. Nota-se, no desenrolar de alguns dos relatos, apresentados pelas estudantes, que as mulheres em vez de serem acolhidas e protegidas são visivelmente acusadas por provocar a reação masculina, por diferentes motivos desde as roupas provocantes, maquiagem excessiva, andarem sozinha sem companhia em locais impróprios. O desrespeito à figura feminina é marcado em vários relatos concedidos pelas entrevistadas, é importante considera-los quando se discute o ensino de jovens e adultos. Ademais, nota-se que outro fator de desistência, ocorrido no espaço escolar, é a migração que as mulheres vivenciam por morarem na zona rural e precisarem ir para os grandes centros, em busca de melhores oportunidades para sua sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tríade mulher, educação e EJA é objeto de estudo de muitos pesquisadores, pois, é na busca por uma melhor base no contexto da educação brasileira e na luta por igualdade é que se constitui uma nação mais humanizada e justa. Diante disso, buscou-se com a presente pesquisa, de cunho qualitativo e estudo de caso, intitulada “Os caminhos das mulheres estudantes da EJA na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil: da evasão ao retorno” compreender como as práticas sociais, no contexto de gênero, dentro do Colégio Joaquim Silva Dantas, do município de Euclides da Cunha, Bahia, pode contribuir para permanência e sucesso dessas mulheres, no contexto educacional. Nesse sentido, ressalta-se que as práticas sociais, no contexto da igualdade de gênero, são abarcadas no ambiente escolar; a escola mostra-se atenta frente à realidade das educandas; conquanto, objetivou-se, na pesquisa, identificar, assim, as principais causas e entraves ocorridos ao longo da trajetória de vida, das mulheres estudante da EJA, do município de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil. Dentre os quais se destacam, como fatores de vulnerabilidade, a violência doméstica, em graus diversos, a migração como forma de ascensão, dentre outros. Nesse contexto observa-se que no decorrer do processo buscou-se rever as práticas que elevam as ações afirmativas dessas mulheres no contexto da educação de jovens e adultos, bem como refletindo sobre os entraves vivenciados por elas para sua evasão e, assim, analisando as relações que as mesmas vivenciam com outros grupos no contexto social.

Deste modo, procurou-se, na seção “Contexto histórico da Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil”, trazer um marco histórico desde as primeiras manifestações em prol da educação de jovens e adultos no Brasil, como ocorreram todas as campanhas e a militância ocorrida em defesa do direito a educação de jovens e adultos.

Na seção “Notas a respeito da construção de gênero e de sua relação com o sexo feminino” evidenciou-se o processo de construção e o preconceito explícito na qual as mulheres vivenciaram por um longo período da história, no Brasil.

Em tempo, na seção “Os movimentos sociais e a figura feminina no contexto da EJA”, corroborou-se com todas as lutas e as manifestações sociais e os movimentos populares que deram suporte para construção identitária das mulheres que se engajaram para fortalecer a base de igualdade e fortalecimento.

Intentou-se, na seção “Município de Euclides da Cunha: sua história, seus costumes e sua gente”, fazer um levantamento, histórico dos dados conhecer mais profundamente as

origens do povo e seus hábitos e costumes, nessa seção evidenciou-se um grande marco quanto a primeira professora formada que chegou na cidade de Euclides da Cunha, bem como as gestoras que contribuíram no crescimento e fortalecimento da mulher no cenário político.

Outrossim, na seção “Percurso metodológico – conhecendo a trajetória de vida das mulheres da EJA”, procurou-se abordar as técnicas utilizadas no processo de investigação, para nortear a pesquisa e com o auxílio de teóricos que discutem as metodologias empregadas na pesquisa.

Como toda pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas, contudo, a escola manteve-se muito cuidadosa com relação ao trabalho, procurando meios para viabilização do mesmo, contribuindo com o máximo de informações para sustentar as bases do trabalho, que teve início no período de julho de 2017, culminando com as oficinas em maio 2018.

Quanto às oficinas, que visavam refletir o papel da mulher na sociedade, seus direitos e deveres, ressalta-se seu contributo de forma bastante significativa. A motivação e o entusiasmo, das mulheres pesquisadas, em contar sua trajetória de vida, mostraram força e superação em relação às dificuldades por elas vivenciadas, na esfera social. Constataram-se, com o desenrolar da pesquisa, alguns dos motivos que contribuíram para o retorno dessas mulheres à vida escolar; no geral, relacionados ao complemento do ensino básico, a sua realização pessoal no cenário sócio educacional, o desejo de continuar se qualificando para conseguir melhores oportunidades no trabalho e buscar uma formação em nível superior.

Por fim, na seção “Caminhos e permanência da mulher estudante da educação de jovens e adultos (EJA), da cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil” buscou-se, refletir sobre a protagonista da pesquisa trazendo o perfil socio ocupacional, destacando os relatos de vida e suas experiências no contexto de vida e suas relações com o ambiente escolar.

Deste modo, pode-se concluir que a pesquisa tem grande relevância no contexto da EJA, na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil, por ser um documento de grande valor para o reconhecimento identitário e a valorização das mulheres no cenário educacional, visto que a educação é um poderoso instrumento para transformação social, marcada por uma busca constante de igualdade.

REFERÊNCIAS

A, Rosa Branca. Entrevista I [out. 2017]. Entrevistador: José Oreste Lopes. Euclides da Cunha, 2017.

A, Rosa Vermelha. Entrevista II [out. 2017]. Entrevistador: José Oreste Lopes. Euclides da Cunha, 2017.

A, Girassol. Entrevista III [out. 2017]. Entrevistador: José Oreste Lopes. Euclides da Cunha, 2017.

A, Jurema. Entrevista IV [out. 2017]. Entrevistador: José Oreste Lopes. Euclides da Cunha, 2017.

ADORNO, F. C. R. **Capacitação solidária**: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social. São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária - AAPCS, 2001.

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, v. 3,

ANDRÉ, Marli Elza D. A de. **A etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2003.

ARANGO, Luz. Família. Trabajo e identidad de género. Analogias y contrastes entre dos categorías socio-profesionales en América Latina. In: _____. ABRAMO, L. & ABREU, ^a **Gênero e Trabalho na Sociologia Latino-Americana**. São Paulo, Rio de Janeiro, ALAST, 1998 (Série II Congresso latino Americano de Sociologia do Trabalho).

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. **Uma escola para jovens e adultos**: Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da proposta de Reorganização e Reorientação curricular, São Paulo, 2003.

B, Rosa Vermelha. Entrevista V [out. 2017]. Entrevistador: José Oreste Lopes. Euclides da Cunha, 2017.

B, Rosa Branca. Entrevista VI [out. 2017]. Entrevistador: José Oreste Lopes. Euclides da Cunha, 2017.

B, Girassol. Entrevista VII [out. 2017]. Entrevistador: José Oreste Lopes. Euclides da Cunha, 2017.

B, Jurema. Entrevista VIII [out. 2017]. Entrevistador: José Oreste Lopes. Euclides da Cunha, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BANNEL, R. I. Formação discursiva do professor e a (re) construção crítica do saber pedagógico. In. Movimento: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense nº. 4 Niterói, Set. 2001.

BARREIRO, IMF. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 149 p. ISBN 978-85-7983-130-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BENEVIDES, Maria Victoria - Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Artigo - Disponível em <http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm> - Acesso em 25 set 2018.

BECKER, Daniel, et al. **Empowerment e avaliação participativa em um programa de desenvolvimento local e promoção de saúde**. Ciência e saúde coletiva, v.9, n 3, 2004. p.655-667.

BECKER, H. S. “Biographie et mosaïque scientifique”. In **Actes de la recherche en sciences sociales**. 1986, p. 62-63.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan E.D. **O que é participação** – 8ª ed.: São Paulo, Editora Brasiliense, (Coleção Primeiros Passos v. 95) 1994.

BORN, C. 7 KRÜGER, H. & LORENZ-MEYER, D. **Der unentdeckte Wandel – annäherung na das Verhältnis von Struktur und Norm im weiblichen Lebenslauf**. Berlin, Ed. Sigma, 1996.

BOURDIEU, P. “A ilusão biográfica”, In: **Razões práticas**. Campinas, Papirus, 1996.

BRASIL. Cadernos SECADI 4. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: Distrito Federal, 2007.

_____. Constituição (1824) **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 25 de março de 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 20 março de 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientação Sexual**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acesso em 22.12.2016 às 14h:25m.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 3ª ed. Rio de janeiro; Civilização Brasileira, 2010.

C, Jurema. Entrevista IX [out. 2017]. Entrevistador: José Oreste Lopes. Euclides da Cunha, 2017.

C, Rosa Vermelha. Entrevista X [out. 2017]. Entrevistador: José Oreste Lopes. Euclides da Cunha, 2017.

C, Cacto. Entrevista XI [out. 2017]. Entrevistador: José Oreste Lopes. Euclides da Cunha, 2017.

C, Crisântenos. Entrevista XII [out. 2017]. Entrevistador: José Oreste Lopes. Euclides da Cunha, 2017.

CARDOSO, J. FERREIRA, M. J. R. **Inclusão e Exclusão**: o retorno e a permanência dos alunos na EJA. Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179- 6955, v. 02, nº. 2, p. 61 a 76, 2012. Disponível em: <http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/viewFile/47/27>. Acesso em: 05 ago 2018.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, Nalu et al. (Org.) **Gênero e Educação**. São Paulo: SOF, 1999.

COMPARATO, F.K. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**: Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, art. 13. São Paulo: Saraiva, 2004.

DAUSIEN, Bettina. **Biographie und geschlecht - zur biographischen konstruktion sozialer wirklichkeit in frauenlebensgeschichten**. Bremen, Donat, 1996.

Dicionário On-line. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/g%C3%A9nero> . Acesso em 20.12.2016, às 17h:54m

ENS, R. T. Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. O que é ser mulher? O que é ser homem? In:_____. **Gênero e desigualdade**. São Paulo: SOF, 1997. 52 páginas, Coleção Cadernos Sempre Viva.

FAUNDEZ, Antônio. **O Poder da Participação** (tradução Lígia Chiappini e Eliana Martins), São Paulo, Cortez, (Coleção: questões da nossa época v. 18) 1993.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens**. São Paulo: Cortez, 1989.

Frank Laubach..Wikipedia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Frank_Laubach> Acesso em: 20/03/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis** /Paulo Freire; Ana Maria Araújo Freire organizadora – São Paulo; Editora UNESP, 2001.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessário a prática educativa. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUERIA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática da educação popular**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, K. S. de. **Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes**. *EccoS*, São Paulo, v. II, n. I, p. 247-264, jan./jun. 2009.

FURLANI, Jimena. **Ideologia de gênero?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão revisada 2016. Florianópolis, FAED.UNDESC. Laboratório de estudo gênero e família. 2016. Acessado em: <http://www.facebook.com/jimena.furlani>. Acessado em: 02/12/2016.

GALLIFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

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

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HADDAD, S; PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-103, 2000.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 30.

LIMA, Roberto Kant de. A administração de conflitos no Brasil: a lógica da punição. In: _____. VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos (Orgs). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p.169.

LISBOA, T. K.; MANFRINI, Daniele Beatriz. **Cidadania e equidade de gênero: políticas públicas para mulheres excluídas dos direitos mínimos**. *Revista Katalysis Florianópolis/SC*, v. 8, n. 1, p. 67-77, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARGARIDA. Entrevista XIII [out. 2017]. Entrevistador: José Oreste Lopes. Euclides da Cunha, 2017.

MATO, Maracuja. Entrevista XIV [out. 2017]. Entrevistador: José Oreste Lopes. Euclides da Cunha, 2017.

MEKSENAS, Paulo. **Aprendendo Sociologia: A Paixão de Conhecer a Vida**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed. São Paulo: Hucitec/ Abrasco, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (Orgs). **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p.16, 2006.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

Morgan, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

OLIVEIRA, Deiseane Louise Santos. **As relações de gênero da Educação de Jovens e adultos**. In: _____. EPEAL – ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 5, Maceio. Anais, 2010.p. 67-100, 2004.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PATRICIO, Rosana Ribeiro. **Imagens de mulher em Gabriela de Jorge Amado**. Fundação casa de Jorge Amado – Salvador: FCJA, 1999.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução: Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p.58-77, nov. 2001. Irregular.

PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **História da Cidadania**, 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre a Educação de Adultos**. 9, ed. São Paulo: Cortez, 1994.

POUPEAU, Frank. **Dominación y movilizaciones**. Córdoba: Ferreyra Editor, 2007.

PRECIADO, Beatriz. Testo yonqui, Madrid, Espasa, 2008. **Preconceito e discriminação como expressões de violência**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf>. Acesso em 28.12.2016 às 19h:43m.

RAGO, M. Trabalho Feminino e sexualidade. In:_____. PRIORI, M. Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

RAMOS, E. E. L.; BREZINSKI, M. A. S. B. Legislação educacional – 2. ed. Florianópolis: IFSC, 2014.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos Santos. Sociabilidades itinerantes dos trabalhadores ambulantes em Salvador-Bahia: um percurso de “desqualificação social”? 302 f. il. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SARDENBERG, Cecília. Pedagogias Feministas: uma introdução. In:_____. VANIN, Iole & GONÇALVES, **Terezinha**. **Caderno Gênero e trabalho**, REDOR. 2006. p. 44-57

SARDENBERG, Cecília M.B.; COSTA, Ana Alice A. In:_____. **Mulher e Relações de Gênero** – Seminários Especiais – Centro João XX III. B RANDAO, Maria Luiza R; BINGMER, Maria Clara L. (orgs). São Paulo: Loyola, 2011.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. 2. ed. Recife: SOS Corpo, 1995.

SILVA, Da Alan Marques; DAOLIO, Jocimar. **Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola**: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados. Revista Movimento. Porto Alegre, v.13, n. 01, p.13-37. janeiro/abril de 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em direitos humanos e currículo. In:_____. FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de F.; MELO, Vilma de L.B. **Educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 77-91.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. Memória, cultura e educação não formal: experiência de pesquisa: In:_____. RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Lúcia; FROTSCHER, Méri. (Org.). **História Oral e Práticas Educacionais**. 1. ed. Porto Alegre: URGs, 2016.

SOARES, Nana. **Por que a escola deve combater a desigualdade de gênero**. Revista Educar para crescer. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/combater-desigualdade-genero-798533.shtml>>. Acesso em: 20/12/2016.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia M. C; STOLZ, Tânia. **Mediação Pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos**. São Paulo: Positivo, 2009.

SORJ, Bila. O Feminismo na Encruzilhada da Modernidade e Pós-modernidade. In:_____. COSTA, Albertina O; BRUSCHINI, Cristina (orgs.). **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SOUZA, E. C. D. **História de vida e práticas de formação**: escrita de si e cotidiano escolar. História de vida e formação de professores, São Paulo, v. I, n. 1, p. 78, março 2007. ISSN 1982-0283.

STAKE, Robert. **E The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage. Publications. TELLEZ, K (1993). Experimental and quasi experimental research in

technology and teacher education In WAXMAN, Hersholt; BRIGHT, George (1993). *Approaches to Research on Teacher Education and Technology*. Charlottesville, VA: AACE, 1995, 67-78.

STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet. **Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung**. Weinheim, Psychologie Verlags Union, 1996.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

URPIA, M. F. M; SOUZA, R. M. Por uma ação político-educativa: uma apresentação do modus operandi do Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Bahia. In: GUICHOT-MUÑOZ, E.; FERNÁNDEZ-GAVIRA, J.; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (Orgs.). *Formación y Mediación para la Inclusión Social: contribuciones en investigación y intervención*. Sevilla: Proyecto Arlekin/Universidad de Sevilla, 2014. p. 185-196.

VALLE, M. C. A. **A leitura literária de mulheres na EJA**. Artigo. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG 2010. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS8SKQDF/a_leitura_literaria_de_mulheres_na_eja.pdf?sequence=1. Acesso: 06 julho 2018.

VIOLETA. Entrevista XV [out. 2017]. Entrevistador: José Oreste Lopes. Euclides da Cunha, 2017.

WITZEL, A. **Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen**. Strobl, R. & Böttger A. (Hrsg.). *Wahre Geschichten*, Baden-Baden, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert. **Case Study Research: Design and Methods** Thousand Oaks, 2. ed. CA: SAGE Publications. 1994.

APÊNDICE A: Roteiro das entrevistas

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Euclides da Cunha ____ de _____ de 2018

Pesquisador: José Oreste Lopes de Souza

I IDENTIFICAÇÃO SOCIOECONÔMICA

Nome do entrevistado: _____

Profissão: _____ Faixa etária: _____ anos

Nível de escolaridade (série/ano): _____

Local de moradia: _____

Renda familiar: _____

Quem é o responsável pela família: _____

Escolaridade do pai: _____

Escolaridade da mãe: _____

Tem irmãos? () Não () sim/quantos? _____

Seus irmãos estudam? Fale sobre a situação educacional de seus irmãos.

Tem filhos? () Não () sim/quantos? _____

Eles estudam? Onde estudam? Em que séries estão?

1. O que você entende sobre gênero?

2. Por que é importante para mulher voltar a estudar?

3. E por que você decidiu voltar a estudar?

4. Onde você frequentou a escola?

5. O que você achava da escola?

6. Você convive com outras mulheres que também retornaram aos estudos aqui no espaço de formação da EJA?

7. Para retornar aos estudos você enquanto mulher teve apoio (família, esposo)?

8. Quais os caminhos e entraves que fizeram você deixar de estudar?

9. Por que a mulher, a dona de casa, a mãe, sentiu vontade de retornar a estudar?

10. A EJA, e outros cursos, são a solução para as mulheres que desistiram de estudar na idade regular? Sim () Não ()

11. Você já ouviu falar sobre violência/maus tratos contra mulher por ela ter retornado os estudos?

12. Você compartilha seu aprendizado adquirido aqui na formação da EJA com outras mulheres e/ou pessoas da sua família e da comunidade?

13. Você acha que conviver com mulheres, aprender e trocar experiências com ela auxilia no seu desenvolvimento humanístico?

APÊNDICE B: Oficina I



PLANEJAMENTO DO CICLO DE OFICINAS (1H/AULA)

Tema Gerador	A MULHER NA SOCIEDADE
Período	16 de abril de 2018
Público-Alvo	Mulheres estudantes do Ensino Fundamental II - EJA, oriundas do 8º/ 9º ano (turma A), regularmente matriculadas no Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas
Turno	Noturno
Ministrante	José Oreste Lopes de Souza: Mestrando do Curso Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA (UNEB / DEDC / Campus I).
Professora Regente	Leda Maria Dantas Ribeiro
Supervisores	Deusania Alves de Souza e Ivanilde Mota dos Santos

OBJETIVO GERAL:

- Estabelecer sentido entre o conceito de mulher e sociedade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Encorajar as alunas a observarem seu cotidiano com mais sensibilidade;

CONTEÚDO:

- A mulher na sociedade

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Com vistas à efetivação dos objetivos acima arrolados, a oficina desenvolver-se-á a partir do seguinte eixo descrito a seguir.

Problematização conceitual e procedimental em torno do tema gerador: A mulher na sociedade

- Apresentação à turma, e, por conseguinte, roda de conversa dirigida sobre a proposta/oficina, bem como apresentação do texto poético



“uma linda mulher – Simone Bittencourt de Oliveira”, em segunda discussão e apresentação do vídeo do poema supracitado, para finalizar foi apresentado a dinâmica “nenhuma de nós é tão boa, quanto todas nós juntas”.

- Elocução a respeito da mulher na sociedade com foco, vistas à ampliação desses conhecimentos;
- Distribuição dos textos “Uma linda mulher”, seguida da leitura e roda de conversa;
- Dinâmica – “Nenhuma de nós é tão boa quanto todas nós juntas”. A dinâmica consistia em colocar no chão pedaços de tecido TNT, colorido e todas as vezes que o mediador batia palmas elas tinham que mudar de lugar sem colocar os pés no chão a proporção que eles iam mudando de lugar se retirava pedaços de TNT, até resta poucos tecidos e todas ficarem ajudando umas as outras.

AVALIAÇÃO:

- Verificação do envolvimento do grupo de alunas a cada atividade lançada, de seu posicionamento nas discussões empreendidas (se condizente com o objetivo geral da oficina), e, por fim, a dinâmica “Nenhuma de nós é tão boa quanto todas nós juntas”.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Textos fotocopiados;
- TNT;
- Papel sufti;
- Piloto;
- Notebook;
- Caixa amplificadora;

REFERÊNCIAS:

OLIVEIRA, Simone B. **Uma nova mulher**. 2010. (4m44s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NPXCQ2KbFPM>> . Acesso em 01 abr. 2018.

APÊNDICE C: Oficina II



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



PLANEJAMENTO DO CICLO DE OFICINAS (1H/AULA)

Tema Gerador	O QUE É O DIREITO HUMANO?
Período	17 de abril de 2018
Público-Alvo	Mulheres estudantes do Ensino Fundamental II - EJA, oriundas do 8º/9º ano (turma A), regularmente matriculadas no Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas
Turno	Noturno
Ministrante	José Oreste Lopes de Souza: Mestrando do Curso Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA (UNEB / DEDC / Campus I).
Professora Regente	Leda Maria Dantas Ribeiro
Supervisores	Deusania Alves de Souza e Ivanilde Mota dos Santos

OBJETIVO GERAL:

- Destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Formar cidadãos sensíveis e críticas, que visualizem e intervenham na realidade a partir da ótica de Direitos Humanos.

CONTEÚDO:

- Declaração dos direitos humanos:
- Desenvolvimento histórico dos direitos humanos e os seus fundamentos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Com vistas à efetivação dos objetivos acima arrolados, a oficina desenvolver-se-á a partir do seguinte.

- **Problematização conceitual e procedimental em torno do tema gerador: O que é o direito humano?**



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



- Apresentação à turma, do tema gerador com roda de conversa dirigida sobre a temática de direitos humanos, apresentação do texto “Que país é esse? – Renato Russo”. bem como um breve deslinde a respeito da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro, de igual modo, do tema escolhido para essa 5ª edição: Do lugar de cada um o saber de todos nós; frisando seus principais contributos;
- Análise do texto: “Que país é esse? (para finalizar as discussões sobre os direitos)

AVALIAÇÃO:

- Verificação do envolvimento do grupo de alunas a cada atividade lançada, de seu posicionamento nas discussões empreendidas (se condizente com o objetivo geral da oficina).

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Texto fotocopiados;
- Vídeo – Que país é esse?;
- Papel sufti;
- Piloto;
- Notebook;
- Caixa amplificadora;

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Declaração dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <
https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm> . Acesso em 10 abr. 2018.

APÊNDICE D: Oficina III



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



PLANEJAMENTO DO CICLO DE OFICINAS (6H/AULA)

Tema Gerador	LUGAR DE MULHER É AONDE ELA QUISE
Período	23 abril de 2018.
Público-Alvo	Mulheres estudantes do Ensino Fundamental II - EJA, oriundas do 8º/9º ano (turma A), regularmente matriculadas no Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas.
Turno	Noturno
Ministrante	José Oreste Lopes de Souza: Mestrando do Curso Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA (UNEB / DEDC/Campus I).
Professora Regente	Leda Maria Dantas Ribeiro
Supervisores	Deusania Alves de Souza e Ivanilde Mota dos Santos

OBJETIVO GERAL:

- Conscientizar as estudantes contra a prática da violência doméstica e familiar a partir da lei 11.340/2006.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar a importância da lei 11.340/2006, no contexto da sociedade atual.

CONTEÚDO:

- Lei 11.340/2006 – Maria da Penha.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Com vistas à efetivação dos objetivos acima arrolados, a oficina desenvolver-se-á a partir do seguinte eixo descritos a seguir.

- **Problematização conceitual e procedimental em torno do tema gerador:**
 - Apresentação à turma, tema gerador, por conseguinte, roda conversa dirigida sobre a Lei Maria da Penha 11.340/2016, trazendo o contexto



- histórico e a importância e os avanços que a lei teve para as mulheres, em seguida discussão e confecção do fanzine (é uma publicação não profissional que apresenta um tema específico). O material será exposto na unidade escolar para os colegas e no mural.

A oficina foi encerrada com a música (respeite as minhas de Kell Smith), seguida de uma reflexão sobre o respeito que a sociedade deve ter a mulher. Exposição, no quadro, dos diferentes tipos de crônicas: Descritiva, Narrativa, Dissertativa, Narrativo-Descritiva, Humorística, Lírica, Poética e Jornalística;

AValiação:

- Será processual e continua observando o envolvimento do grupo de alunas a cada atividade lançada, de seu posicionamento nas discussões empreendidas (se condizente com o objetivo geral da oficina).

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Texto fotocopiado;
- Revista;
- Tesoura
- Cola;
- Papel cartão;
- Piloto;
- Notebook;
- Caixa amplificadora;

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei N.º 11.340, de 7 de Agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm> . Acesso em 14 abr. 2018.

APÊNDICE E: Oficina IV



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



PLANEJAMENTO DO CICLO DE OFICINAS (1H/AULA)

Tema Gerador	A MULHER CONQUISTANDO SUA CIDADANIA
Período	24 de abril de 2018
Público-Alvo	Mulheres estudantes do Ensino Fundamental II - EJA, oriundas do 8º 9º ano (turma A), regularmente matriculadas no Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas.
Turno	Noturno
Ministrante	José Oreste Lopes de Souza: Mestrando do Curso Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA (UNEB / DEDC/Campus I).
Professora Regente	Leda Maria Dantas Ribeiro
Supervisores	Deusania Alves de Souza e Ivanilde Mota dos Santos

OBJETIVO GERAL:

- Contribuir com a transformação social da mulher em uma sociedade mais humanizada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Refletir sobre aspectos históricos da mulher e o seu exercício de cidadania.

CONTEÚDO:

- A mulher conquistando sua cidadania.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Com vistas à efetivação dos objetivos acima arrolados, a oficina desenvolver-se-á a partir do seguinte eixo descritos a seguir.



➤ **Problematização conceitual e procedimental em torno do tema gerador: A mulher conquistando sua cidadania**

- Apresentação à turma, e, por conseguinte, roda de conversa dirigida sobre a proposta/oficina “A mulher conquistando a sua cidadania”, em seguida apresentação do texto musical: (Senhor cidadão – Tom Zé); em seguida as alunas produziram uma atividade artística (desenho livre), sobre a mulher e o exercício de cidadania.

AValiação:

- Verificação do envolvimento do grupo de alunos a cada atividade lançada, de seu posicionamento nas discussões empreendidas (se condizente com o objetivo geral da oficina).

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Texto fotocopiados;
- Vídeo musical
- Lápis de cor;
- Giz de cera;
- Papel sufti;
- Piloto;
- Notebook;
- Caixa amplificadora;

REFERÊNCIAS:

ZÈ, Tom. **Senhor cidadão**. 2016. (3m47s). Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=4DTbiebObj0>> . Acesso em 14 abr. 2018.

APÊNDICE F: Oficina V



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



PLANEJAMENTO DO CICLO DE OFICINAS (1H/AULA)

Tema Gerador	AS RELAÇÕES DE PODER
Período	08 de maio de 2018
Público-Alvo	Mulheres estudantes do Ensino Fundamental II - EJA, oriundas do 8º 9º ano (turma A), regularmente matriculadas no Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas.
Turno	Noturno
Ministrante	José Oreste Lopes de Souza: Mestrando do Curso Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA (UNEB / DEDC/Campus I).
Professora Regente	Leda Maria Dantas Ribeiro
Supervisores	Deusania Alves de Souza e Ivanilde Mota dos Santos

OBJETIVO GERAL:

- Reconhecer a importância que dada a relação de poder exercida no contexto social entre homens e mulheres.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desconstruir as práticas de dominação que a sociedade vivencia para separar homens de mulheres.

CONTEÚDO:

- As relações de poder

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Com vistas à efetivação dos objetivos acima arrolados, a oficina desenvolver-se-á a partir do seguinte eixo descritos a seguir.



- **Problematização conceitual e procedimental em torno do tema gerador: As relações de poder**
 - Apresentação à turma, e, por conseguinte, roda de conversa dirigida sobre a proposta/oficina “As relações de poder”, discutindo o processo de inferioridade vivenciados por mulheres em detrimento aos homens. Construindo paralelos sobre a opressão e desigualdade de gênero, evidenciando a importância do respeito sobre a mulher no seu exercício de cidadania.

AValiação:

- Verificação do envolvimento do grupo de alunos a cada atividade lançada, de seu posicionamento nas discussões empreendidas (se condizente com o objetivo geral da oficina).

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Texto fotocopiados;
- Papel sufti;
- Piloto;
- Notebook;
- Caixa amplificadora;

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Jane Soares. **As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade**. Disponível em: < <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/132/251> > . Acesso em 01 jan. 2018.

APÊNDICE G: Oficina VI



PLANEJAMENTO DO CICLO DE OFICINAS (1H/AULA)

Tema Gerador	A EJA NA VIDA DAS MULHERES EUCLIDENSES
Período	09 de maio de 2018
Público-Alvo	Mulheres estudantes do Ensino Fundamental II - EJA, oriundas do 8º/9º ano (turma A), regularmente matriculadas no Colégio Modelo Joaquim Silva Dantas
Turno	Noturno
Ministrante	José Oreste Lopes de Souza: Mestrando do Curso Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA (UNEB / DEDC / Campus I).
Professora Regente	Leda Maria Dantas Ribeiro
Supervisores	Deusania Alves de Souza e Ivanilde Mota dos Santos

OBJETIVO GERAL:

- Compreender a importância da EJA, no contexto social e democrático.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Refletir sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil.

CONTEÚDO:

- A EJA na vida das mulheres euclidenses

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Com vistas à efetivação dos objetivos acima arrolados, a oficina desenvolver-se-á a partir do seguinte eixo descrito a seguir.



- **Problematização conceitual e procedimental em torno do tema gerador: A EJA na vida das mulheres euclidenses**
- Apresentação à turma, e, por conseguinte, roda de conversa dirigida sobre a proposta/oficina, bem como trazendo uma reflexão sobre as questões abordadas durante as seis horas de oficina. Culminaremos com um lanche seguido de uma lembrancinha a todas as participantes das oficinas.

AVALIAÇÃO:

- Verificação do envolvimento do grupo de alunas a cada atividade lançada, de seu posicionamento nas discussões empreendidas (se condizente com o objetivo geral da oficina), e, por fim, a dinâmica lanche e lembrancinha para as alunas.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Textos fotocopiados;
- Papel sufti;
- Piloto;
- Notebook;
- Caixa amplificadora;

REFERÊNCIAS:

ORO, Amina Ciandra. **Mulheres e EJA: O que elas buscam?**. Disponível em: <
http://www.nepso.net/projeto/1399/mulheres_e_eja_o_que_elas_buscam
 > . Acesso em 01 jan. 2018.

ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: José Orestes Lopes de Souza	
Nº de Identidade: 09378002873	
Sexo: F () M (x)	Data de Nascimento: 09/04/1983
Endereço: Av. José Lourenço Pinheiro, 215	
Complemento: casa	Bairro: Duda Macário
Cidade: Euclides da Cunha	CEP: 48500-000

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“A trajetória de vida das mulheres de Euclides da Cunha - BA, na educação de jovens e adultos: caminhos e permanências”**, de responsabilidade do pesquisador **José Orestes Lopes de Souza**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como principal objetivo: Compreender como as práticas sociais, no contexto de gênero, dentro do espaço escolar, do município de Euclides da Cunha, podem contribuir para permanência e sucesso dessas mulheres no contexto educacional; além de assinalar como as práticas sociais no contexto de gênero podem suscitar nos espaços da EJA discussões que corrobore para afirmação da trajetória de vida da mulher estudante da EJA que busca seu espaço no contexto social, identificar as principais causas e entraves ocorridos ao longo de sua trajetória de vida da mulher estudante da EJA do município de Euclides da Cunha e, por fim, analisar as relações de gênero e convivência com os demais grupos de estudantes da EJA como práticas exitosas que valorizam as suas trajetórias de vida e contribuir para o enriquecimento de ações de permanência e sucesso diante dos estudos.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: A pesquisa envolve uma dimensão social, histórica e cultural trazendo vários benefícios nos quais destacam-se: O suporte acadêmico quer contribuir de maneira eficaz para o conhecimento no contexto da educação de jovens e adultos, onde ocorre as práticas efetivas no campo do gênero e assim solidificando o respeito a categoria a partir do processo social e cultural dos diálogos acerca da temática no contexto da academia. A dimensão educacional, que possibilita práticas de socialização contribuindo para produção de conhecimentos na área da educação de jovens e adultos, para os sujeitos envolvidos no processo. E por fim, a dimensão social, que abrange os aspectos históricos, e culturais que auxiliam de maneira significativa, no processo de transformação na categoria de gênero rompendo com os preconceitos e transformando um processo social e de respeito, equidade de direitos ao gênero feminino no município de Euclides da Cunha. Caso o Senhor (a) aceite, será realizado procedimento de coletas de dados através de questionário semi-estuturado e participações de observações nas aulas, as quais serão fotografadas e realizadas algumas anotações, pelo aluno **José Orestes Lopes de Souza**, do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos da UNEB, o qual, de modo qualitativo, desenvolverá tal pesquisa. Ainda a esse respeito, para tanto, a pesquisa – cujo lócus é a escola Municipal Joaquim Silva Dantas, situada em Euclides da Cunha – se desenvolverá a partir de cinco etapas, a saber: **(1) processo de investigação; (2) pesquisa exploratória acerca da categoria de gênero, buscando a base para o entendimento sobre a trajetória de vida os caminhos e permanência percorridos por essas mulheres que buscam através da EJA a sua inserção dentro contexto social; (3) Levantamento dos dados acerca dos motivos pelos quais as mulheres, do município de Euclides da Cunha, deixaram de frequentar a escola e se esses motivos estão relacionados aos entraves de gênero (marido, filho, trabalho e papel social; (4) aplicação da entrevista, pré-teste e oficinas práticas com as mulheres público alvo inserido no contexto educacional de jovens e adultos; (5) Aplicação dos pós-testes, a fim de compreender se a proposta da questão problema foi sugestiva para que os participantes tenham uma dimensão abrangente sobre gênero.** Devido à coleta de informações o senhor (a) poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Professora Patrícia Lessa Santos Costa
Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:
Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** plessacosta@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“A trajetória de vida das mulheres de Euclides da Cunha - BA, na educação de jovens e adultos: caminhos e permanências”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

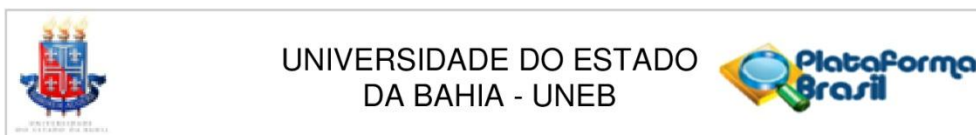
Euclides da Cunha, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(Orientando)

Assinatura do professor responsável
(Orientador)

ANEXO B: Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TRAJETÓRIA DE VIDA DAS MULHERES DE EUCLIDES DA CUNHA-BA, NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E PERMANÊNCIA

Pesquisador: JOSE ORESTE LOPES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 90760018.3.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

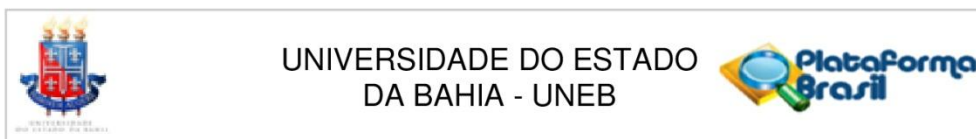
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.948.629

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa submetido ao Mestrado Profissional – MPEJA (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) do Departamento de Educação DEDC I. É sabido, que para discorrer sobre a trajetória de vida da mulher se faz necessário traçar uma linha histórica que mostra suas lutas no contexto social brasileiro, assim fica evidente os ranços e avanços que eclodiram no país acerca do crescimento e das lutas das mulheres para a conquista do seu espaço, um dos marcos de destaque nessa conquista foi a retomada da mulher no contexto da sala de aula. Partindo dessa conquista e das suas lutas fica evidente como as mesmas percorreram por vários caminhos para mostrar sua permanência diante de tanto descaso e preconceito. O objetivo principal da pesquisa é compreender como as práticas sociais no contexto de gênero dentro do espaço escolar do município de Euclides da Cunha podem contribuir para permanência e sucesso dessas mulheres no contexto educacional. Como objetivos específicos busca-se assinalar como as práticas sociais no contexto de gênero podem suscitar nos espaços da EJA discussões que corrobore para afirmação da trajetória de vida da mulher estudante da EJA que busca seu espaço no contexto social, como também identificar as principais causas e entraves ocorridos ao longo de sua trajetória de vida da mulher estudante da EJA do município de Euclides da Cunha e assim analisar as relações de gênero e convivência com os demais grupos de estudantes da EJA como práticas exitosas que valorizam as suas trajetórias de vida e contribuir para o enriquecimento de ações de permanência e sucesso diante dos estudos.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.948.629

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como as práticas sociais no contexto de gênero dentro do espaço escolar do município de Euclides da Cunha, podem contribuir para permanência e sucesso dessas mulheres no contexto educacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios

Apresentados dentro da eticidade e normativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e exequível. Os riscos e benefícios foram apresentados dentro da eticidade e normativa, assim como o TCLE encontra-se em conformidade com os princípios éticos. Critério de inclusão e exclusão: Foram descritos e cumprem os princípios da justiça e equidade. O Cronograma em consonância com os aspectos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

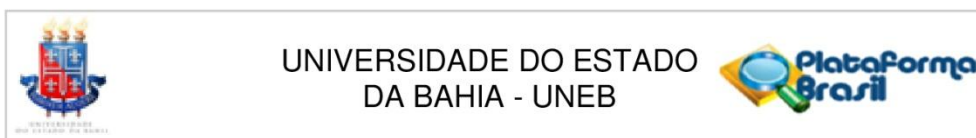
Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo do TCLE: Em conformidade;
- 7 - Termo de Concessão: Em conformidade;
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Em conformidade;
- 9 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade;
- 10 - Termo de cessão de direitos autorais e autorização para disponibilização de obra em acesso livre:

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios (parcial e/ou final). Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.948.629

responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "A TRAJETÓRIA DE VIDA DAS MULHERES DE EUCLIDES DA CUNHA-BA, NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E PERMANÊNCIAS", após a avaliação com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, considerando que o mesmo apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

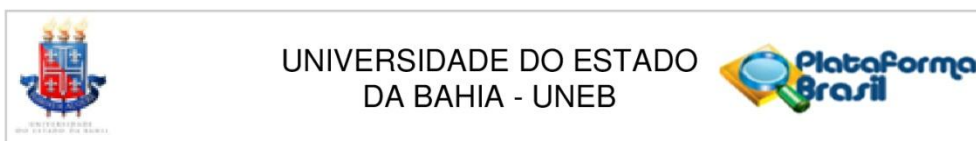
Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1136210.pdf	28/08/2018 19:59:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/08/2018 19:58:18	JOSE ORESTE LOPES DE SOUZA	Aceito
Outros	termocompromissocoledadedados.pdf	26/05/2018 10:31:53	JOSE ORESTE LOPES DE SOUZA	Aceito
Outros	termocompromissopesquisador.pdf	26/05/2018 10:31:07	JOSE ORESTE LOPES DE SOUZA	Aceito
Outros	termoautorizacaoinstituicaoparticipante.pdf	26/05/2018 10:30:08	JOSE ORESTE LOPES DE SOUZA	Aceito
Outros	declaracaodeconcordancia.pdf	26/05/2018 10:29:35	JOSE ORESTE LOPES DE SOUZA	Aceito
Outros	termoautorizacaoproponente.pdf	26/05/2018 10:23:58	JOSE ORESTE LOPES DE SOUZA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.948.629

Outros	termoconfidencialidade.pdf	26/05/2018 10:22:53	JOSE ORESTE LOPES DE SOUZA	Aceito
Outros	termodeconcessao.pdf	26/05/2018 10:22:17	JOSE ORESTE LOPES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle2.pdf	26/05/2018 10:21:26	JOSE ORESTE LOPES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle1.pdf	26/05/2018 10:21:04	JOSE ORESTE LOPES DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	26/05/2018 10:20:41	JOSE ORESTE LOPES DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	26/05/2018 10:20:15	JOSE ORESTE LOPES DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 08 de Outubro de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

ANEXO C: Matriz curricular da EJA do Colégio Joaquim Silva Dantas



ESTADO DA BAHIA

Prefeitura de Euclides da Cunha

Secretaria Municipal de Educação, cultura Esporte. Lazer e Turismo.

NOSSA GENTE É O NOSSO MAIOR ORGULHO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Matriz Curricular – 1º e 2º Tempos Formativos

Número de semanas - 40
Número de dias letivos – 200

Dias por semana – 05
Carga horária semanal – 20
Carga horária por aula – 40 min

Currículo composto por Tempo Formativo correspondente ao 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e por Eixos Temáticos e Áreas de Conhecimento contemplando uma Base Nacional Comum e uma parte diversificada articulados com os saberes e conhecimentos da vida cidadã.

ÁREAS	DISCIPLINAS	1º TEMPO FORMATIVO							2º TEMPO FORMATIVO				
		ESTÁGIO I		ESTÁGIO II		ESTÁGIO III		CH	ESTÁGIO IV		ESTÁGIO V		CH
		Sem.	Anual	Sem.	Anual	Sem.	Anual		Sem.	Anual	Sem.	Anual	
BASE NACIONAL COMUM													
I - Linguagens	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	600	4	160	4	160	320
	Língua Estrangeira	--	--	--	--	--	--	--	1	40	1	40	80
	Matemática	4	160	4	160	4	160	480	4	160	4	160	320
II - Estudo da Natureza, da Sociedade	Ciência	3	120	3	120	3	120	360	3	120	3	120	240
	Geografia	3	120	3	120	3	120	360	3	120	3	120	240
	História	3	120	3	120	3	120	360	3	120	3	120	240
DIVERSIFICADA													
Artes e Cultura Regional		2	80	2	80	2	80	240	2	80	2	80	160
CARGA HORÁRIA TOTAL		20	800	20	800	20	800	2400	20	800	20	800	1.600
Observações:													
1. A carga horária das disciplinas deverá estar organizada, preferencialmente, em aulas geminadas.													
2. Horário das aulas: 19:00 às 20:20 horas / 20:20 às 20:35 - intervalo / 20:40 às 22:00 horas													

ANEXO D: Portaria de matrícula

ESTADO DA BAHIA

Prefeitura de Euclides da Cunha

Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo.

Portaria nº 002/2018-SEMEC

“Dispõe sobre a Matrícula Escolar para o ano letivo de 2018 e estabelece critérios e procedimentos para o processo de Matrícula dos alunos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Euclides da Cunha, e dá outras providências.”

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE, LAZER E TURISMO DO MUNICÍPIO DE EUCLIDES DA CUNHA, ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições;

Considerando a necessidade de organizar o processo de matrícula para o ano letivo de 2018 nas Escolas Municipais e a necessidade de estabelecer o número mínimo e o número máximo de alunos por turma, conforme Art. 25 da LDB 9394/96, e;

Considerando a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para as crianças que completam 4 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula;

Considerando o Parecer CNE/CEB nº 3/2016 referente à idade das crianças para matrícula inicial na pré-escola e no Ensino fundamental de nove anos, e;

Considerando a Resolução nº 01 de 09 de janeiro de 2018 emitida pelo Conselho Municipal de Educação que alterou a Resolução nº 01/2017 que dispôs sobre o número de alunos por turma na Rede Municipal de Ensino do município de Euclides da Cunha;

RESOLVE:

Art. 1º Regulamentar na forma disposta nesta Portaria normas e procedimentos à renovação da matrícula, transferência de concluintes, matrícula da Educação Infantil, Ensino Fundamental de 08 anos, em extinção gradativa, e o Ensino Fundamental de 09 anos, em implantação gradativa, e Educação de Jovens e Adultos, nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

Parágrafo Único – A matrícula será conforme determinado nesta Portaria.

Art. 2º A Secretaria Municipal de Educação nomeará Comissão da Matrícula Escolar para atuar durante o período de matrícula do ano letivo de 2018.

Parágrafo único - São atribuições da Comissão Municipal da Matrícula:



ESTADO DA BAHIA

Prefeitura de Euclides da Cunha

Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo.

- I – Coordenar e supervisionar a Matrícula Escolar para as Unidades Escolares da Rede Municipal para o ano letivo de 2018;
- II – Promover a divulgação da Matrícula Escolar para o ano letivo de 2018;
- III – Reunir-se com Diretores, Vices-Diretores e Secretários Escolares para acompanhar a organização a documentação dos alunos matriculados;
- V – Divulgar estatísticas atualizadas do movimento da Matrícula Escolar;
- VI – Apresentar um mapa estatístico com resultado geral da matrícula.

Art. 3º A Unidade Escolar deverá zelar pela fidedignidade na coleta dos dados, registro de documentos, correção dos dados necessários no ato da renovação e da matrícula de alunos novos, evitando duplicidade ou registros incompletos.

Parágrafo 1º - A Unidade Escolar deverá monitorar o processo e efetivação das matrículas e informar à Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo 2º - A formação das classes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos devem ser organizadas de acordo com o que rege esta Portaria.

Art. 4º A efetivação da Matrícula Escolar levará em conta três categorias para a demanda de alunos:

I – Alunos que já são da Rede Municipal com matrícula na mesma Unidade Escolar que estudaram, no ano letivo de 2017;

II – Alunos que já são da Rede Municipal com matrícula em outra Unidade Escolar diferente da que estudou no Ano Letivo de 2017;

III – Alunos novos da Rede Municipal.

Art. 5º Regulamentar as alterações realizadas conforme reordenamento da Rede Municipal e estabelecer as modalidades e etapas nas Unidades de ensino como segue:

NOME DA UNIDADE	LOCALIDADE	MODALIDADE E ETAPA
ASSOC. AMIGOS DO BAIRRO NOVA AMÉRICA	NOVA AMERICA	Pré ao 5º ano
NUC ANTÔNIO CARLOS MAGALHÃES E MAÇÔNICA	NOVA AMERICA	EJA I (4º e 5º ano-diurno) e do 1º ao 9º ano regular diurno
NAIDE LIMA CAMPOS	PAU MIUDO	Pré ao 5º ano regular diurno
NUC PARAISO DO SABER E LUIZ VALERIANO DIAS	DENGO	Pré ao 5º ano regular diurno
PROFA EROTILDES SIQUEIRA	JEREMIAS	2º ano e 3º ano
RÔMULO GALVÃO	D. MACÁRIO	Pré I, Pré II e 1º ano
TEOFILO PAIVA GUIMARÃES	D. MACÁRIO	4º ano e 5º ano
ZILDA ALMEIDA SANTOS	NOVA AMERICA	Educação Especial
ESCOLA MUNICIPAL DUQUE DE CAXIAS	CENTRO	Educação Infantil
EVA MOURA DE OLIVEIRA	BELA VISTA	Pré ao 5º ano regular diurno

Centro Administrativo, s/nº, Bairro Jeremias - Euclides da Cunha, Estado da Bahia.
CEP: 48.500-000, Fonefax: (75) 3271-1333



ESTADO DA BAHIA

Prefeitura de Euclides da Cunha

Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo.

NUC C.E. PROFA DURVALINA E NSA CONCEIÇÃO	POPULARES	Pré ao 9º ano regular diurno
COLÉGIO JOSÉ ARAS	CENTRO	EJA II (6º ao 9º ano - noturno) 6º ao 9º ano regular diurno e noturno
INST. DE EDUC. PROFA ALICE T. DOS ANJOS	CENTRO	EJA II (6º ao 9º ano - diurno) 6º ao 9º ano regular diurno
COLEGIO MODELO JOAQUIM SILVA DANTAS	CENTRO	EJA II (6º ao 9º ano - noturno) 6º ao 9º ano regular diurno
NOME DAS UNIDADES CRECHE	ENDEREÇO	MODALIDADE E ETAPA
CRECHE CRIANÇA FELIZ/PARAISO ENCANTADO	PAU MIÚDO	Creche
CRECHE ELIETE MOURA	D. MACÁRIO	Creche
CRECHE MARIA JOSE AGRES DE CARVALHO	DENGO	Creche
CRECHE MODELO MARIA JOSÉ FELIX BEZERRA	POPULARES	Creche
CRECHE NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	MASSACARÁ	Creche
CRECHE RAIMUNDO THOMAZ DE AQUINO	NOVA AMERICA	Creche
CRECHE ROZANGELA MOURA SANTANA	BELA VISTA	Creche
NOME DAS UNIDADES CENTROS RURAIS	RUA	MODALIDADE E ETAPA
NUC CENTRO EDUC. JUVINIANO GOMES SANTOS	PINHÕES	Ed. Infantil ao 9º ano
NUC CENTRO EDUCACIONAL DE ARIBICE	ARIBICÉ	EJA Ed. Infantil ao 9º ano regular diurno
NUC CENTRO EDUCACIONAL DE CAIMBE	CAIMBÉ	Ed. Infantil ao 9º ano
NUC CENTRO EDUCACIONAL DE CARNAIBA	CARNAÍBA	EJA e Ed. Infantil ao 9º ano
NUC CENTRO EDUCACIONAL DE MURITY E JUNCO	MURITI	EJA e Ed. Infantil ao 9º ano
CENTRO EDUCACIONAL DE RUILÂNDIA	RUILÂNDIA	EJA e do 6º ao 9º ano
ESCOLA MARIA LUIZA DANTAS	RUILÂNDIA	Ed. Infantil ao 5º ano
NUC CENTRO EDUCACIONAL DE SERRA BRANCA	SERRA BRANCA	Ed. Infantil ao 9º ano
NUC CENTRO EDUCACIONAL DE SERRA VERMELHA	S. VERMELHA	Ed. Infantil ao 9º ano

Parágrafo 1º - Quando o número de vagas for menor que a demanda levar-se-á em consideração e priorizar-se-á às crianças já atendidas no ano anterior e/ou cadastro no Programa de transferência de renda do governo federal ou com menor renda financeira.

Art. 6º - No ato de matrícula o aluno deverá apresentar a seguinte documentação:

- I - Original do Histórico Escolar ou Atestado de Escolaridade;
- II - Cópia da Certidão de Nascimento ou da Cédula de identidade;
- III - Duas fotos 3x4;
- IV - Cartão de vacina;
- V - Cópia do Cartão do SUS (do aluno);
- VI - Cópia do Cartão Bolsa Família;
- VII - Cópia do RG e CPF do responsável;
- VIII - Comprovante de residência atualizado.

Parágrafo 1º - Os alunos que apresentarem Atestado de Escolaridade, terão prazo de 60 dias, a contar da data do atestado, para apresentar o Histórico Escolar (original) na Secretaria da Escola e/ou na Secretaria Municipal de Educação (para as Escolas do Campo).



ESTADO DA BAHIA

Prefeitura de Euclides da Cunha

Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo.

Art. 7º - A matrícula obedecerá a faixa etária de idade descrita abaixo cada curso e série/ano abaixo:

Etapas/Modalidade	Série/Ano	Idade Atendida
Educação Infantil	Creche Parcial	3 anos completos.
Educação Infantil	Creche Integral	1 a 3 anos completos
	Ed. Infantil	4 anos completos ou a completar até 31 de março de 2018
		5 anos completos ou a completar até 31 de março de 2018
Ensino Fundamental de 9 anos	1º ano	6 anos completos ou a completar até 31 de março de 2018
	2º ano	
	3º ano	
	4º ano	
	5º ano	
	6º ano	
	7º ano	
	8º ano	
Ensino Fundamental de 8 anos	8ª série/9º ano	
Educação de Jovens e Adultos	EJA I (4º e 5º anos / 3ª e 4ª séries)	15 anos completos ou a completar até 31 de março de 2018
	EJA II (6º e 7º anos / 5ª e 6ª séries)	16 anos completos ou a completar até 31 de março de 2018
	EJA II (8º e 9º anos / 7ª e 8ª séries)	16 anos completos ou a completar até 31 de março de 2018

Parágrafo 1º - A idade definida para a matrícula em creche, levar-se-á em consideração a realidade do município. Quando o número de vagas for menor que a demanda, priorizar-se-á às crianças já atendidas no ano anterior e/ou com menor renda financeira;

Parágrafo 2º - A oferta do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, em extinção gradativa dar-se-á em séries até a 8ª para atender a clientela em curso, ou seja, alunos que foram matriculados em série. Estes tem direito assegurado de conclusão, por isso não fica estabelecido uma data limite de idade, conforme tabela constante neste artigo.



ESTADO DA BAHIA

Prefeitura de Euclides da Cunha

Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo.

Art. 8º - O aluno poderá ter sua matrícula cancelada durante o ano letivo de 2018, por requerimento dos interessados, pais ou responsáveis.

Art. 9º - Cabe à Unidade Escolar, com o acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação, proceder à reorganização das turmas sob sua responsabilidade até 30 (trinta) dias após o início das aulas.

Art. 10º Estabelecer o quantitativo mínimo e máximo de alunos por turma nas Instituições de Educação Infantil – Creche, a saber:

- I** - Creche - de 1 ano - mínimo de 12 alunos e máximo de 15 alunos por turma;
- II** - Creche - de 2 anos - mínimo de 18 alunos e máximo de 20 alunos por turma;
- III** - Creche - de 3 anos - mínimo de 20 alunos e máximo de 22 alunos por turma.

Art. 11º Estabelecer o quantitativo mínimo e máximo de alunos por turma nas Instituições de Educação Infantil – Pré-Escola, a saber:

- I** - Pré-Escola - mínimo de 23 alunos e máximo de 25 alunos por turma.

Art. 12º Estabelecer o quantitativo mínimo e máximo de alunos por turma nas Instituições do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a saber:

- I** - 1º ao 3º ano - mínimo de 25 alunos e máximo de 30 alunos por turma;
- I** - 4º ao 5º ano - mínimo de 25 alunos e máximo de 32 alunos por turma.

Art. 13º Estabelecer o quantitativo mínimo e máximo de alunos por turma nas Instituições do Ensino Fundamental – Anos Finais, a saber:

- I** - 6º ao 9º ano - mínimo de 32 alunos e máximo de 38 alunos por turma.

Art. 14º Estabelecer o quantitativo mínimo e máximo de alunos por turma na Educação de Jovens e Adultos - EJA, a saber:

- I** - Educação de Jovens e Adultos - mínimo de 30 alunos e máximo de 35 alunos por turma.

Art. 15º Nos casos atípicos, a especificar, a zona rural, analisar a condição de matrícula do aluno junto ao Conselho Municipal de Educação.

Art. 16º - Determinar o período da matrícula dos alunos que deverá acontecer no período de 11 a 22 de janeiro de 2018 na Rede Municipal de Ensino.



ESTADO DA BAHIA

Prefeitura de Euclides da Cunha

Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo.

Art. 17º - Orienta que os alunos deverão ser matriculados na Unidade de Ensino mais próxima de sua residência, conforme orienta a Lei 11.700 de 13/06/2008 que altera a LDB 9394/96:

I - Não será oferecido transporte para alunos de localidades que possuem a oferta das séries pretendidas.

Art. 18º - A inobservância e o descumprimento da presente Portaria ensejarão abertura de procedimento administrativo cabível para apuração de responsabilidades.

Art. 19º - No ato da matrícula a Unidade Escolar deverá informar ao pai/mãe ou responsável quanto às regras para o(a) aluno(a) frequentar o Programa Tempo Integral/Novo Mais Educação, garantido o atendimento no que diz respeito à compatibilização, o acompanhamento, respeitando e valorizando a diversidade humana, ficando vedada qualquer forma de discriminação.

Parágrafo Único - A matrícula será efetivada mediante autorização dos pais/responsáveis nas classes comuns.

Art. 20º - Os casos omissos desta portaria serão resolvidos pela Secretaria Municipal da Educação.

Art. 21º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete da Secretária Municipal da Educação, em 09 de janeiro de 2018.



FABÍOLA MARGERITHA COSTA BASTOS

Secretária Municipal da Educação

Decreto nº 1009 de 16 de dezembro de 2017