

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS III  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E  
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS**

**WILLANY DA CUNHA REIS**

**A PRESENÇA DE CRIANÇAS EM SALAS DE EJA NOTURNA NO  
SEMIÁRIDO NORDESTINO: TÁTICAS/ASTÚCIAS DE MULHERES  
EDUCANDAS PARA PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS ESTUDOS**

**JUAZEIRO-BA  
2017**



**WILLANY DA CUNHA REIS**

**A PRESENÇA DE CRIANÇAS EM SALAS DE EJA NOTURNA NO SEMIÁRIDO  
NORDESTINO: TÁTICAS/ASTÚCIAS DE MULHERES EDUCANDAS PARA  
PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS ESTUDOS**

Dissertação apresentada ao  
Departamento de Ciências Humanas,  
Universidade do Estado da Bahia,  
Campus III, para obtenção do título de  
Mestre em Educação, Cultura e Territórios  
Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Educação para  
Convivência com o Semiárido.

Orientador: Profº. Dr. Josenilton Nunes  
Vieira

JUAZEIRO-BA  
2017

R375p

Reis, Willany da Cunha

A presença de crianças em salas de EJA noturna no Semiárido nordestino: táticas/astúcias de mulheres educandas para permanência e conclusão dos estudos/ Willany da Cunha Reis - Juazeiro, 2017.  
199f. il: 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira.

Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos ) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas -Campus III, 2017.

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Mulheres 3. Permanência Escolar 4. Políticas Públicas 5. Contextualização I. Vieira, Josenilton Nunes II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. III. Título.

CDD 374

**WILLANY DA CUNHA REIS**

**A PRESENÇA DE CRIANÇAS EM SALAS DE EJA NOTURNA NO SEMIÁRIDO  
NORDESTINO: TÁTICAS/ASTÚCIAS DE MULHERES EDUCANDAS PARA  
PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS ESTUDOS**

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Humanas, Universidade do  
Estado da Bahia, Campus III, para obtenção do título de Mestre em Educação,  
Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Educação para Convivência com o Semiárido.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profº Dr. Josenilton Nunes Vieira  
Orientador/UNEB

---

Profº Dra. Edonilce da Rocha Barros  
Membro Interno/UNEB

---

Profº Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro  
Membro Externo/UNIVASF

Dedico este trabalho aos lugares por onde passei e que me fizeram crer na EJA como um campo fértil de possibilidades. Que entre essas possibilidades, esteja uma educação mais próxima da realidade dos seus sujeitos e, neste caso específico, das educandas mulheres que levam consigo suas crianças para a escola como tática de permanência e conclusão dos estudos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e pela força de continuar lutando por ela.

Aos meus filhos, com quem aprendo a cada dia a importância de viver.

A minha mãe, pela presença de sempre.

Ao meu companheiro, por dividir a alegria de constituir uma família e uma vida baseada em princípios éticos e morais.

À grande amiga Márcia Araújo, que, mesmo diante da distância, esteve sempre me motivando e ajudando na continuidade desta pesquisa e a tantos outros grandes amigos que, de alguma forma, me ajudaram a persistir na caminhada como: Salvador Alexandre, Vanessa Borges, Viviane Brás, Ana Cecília, Tatiane Lemos, Vanderlea Andrade, Ana Granja entre tantos outros, pois tenho a certeza de que torcem pelo meu sucesso profissional e pessoal.

Aos colegas do curso PPGESA, com os quais tive a oportunidade de fazer grandes amizades que irão transcender o período do curso.

Aos professores do PPGESA, com os quais muito aprendi entre eles: Edonilce Barros, Carla Paiva, José Roberto Gomes, Josemar Martins, Juracy Marques e, em especial, ao meu orientador Josenilton Nunes Vieira pelos discursos dialéticos e orientações, que foram desvelando o meu objeto de estudo.

À coordenação do PPGESA, professor Edmerson dos Santos Reis, que tem batalhado arduamente para que o Programa se consolide nos seus vieses epistêmico- metodológicos.

À Equipe gestora, coordenadores e professores, funcionários e alunas da Escola Argemiro José da Cruz com os quais sempre pude contar no encaminhamento de minha pesquisa.

A Secretaria de Educação e Esportes de Juazeiro nas pessoas de Clériston Andrade, Luzanilde Aguiar, Cristine Hermenegildo, Gerlane Fernandes, Edinalva Santos, José Expedito, Donária do Carmo, que contribuíram com informações e discussões valiosíssimas, para o desvelamento do objeto de pesquisa.

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam. (FREIRE, P., 2011, p. 05).

## RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender a cultura escolar que vem se construindo na EJA a partir das *astúcias* utilizadas pelas estudantes ao levarem suas crianças para as salas de aulas noturnas como *tática* de permanência. De forma específica, busquei analisar a ideia de contexto percebida nas turmas de EJA e pela Secretaria de Educação e como essa se efetiva em políticas públicas de permanência das educandas jovens e adultas, identificando as políticas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação/Escola para o enfrentamento da problemática das crianças que são levadas pelas educandas jovens e adultas para as salas de aulas noturnas. A base empírica da pesquisa foi uma escola da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro, localizada no bairro Argemiro e que teve como atores as educandas que levam crianças para a escola de EJA noturna, professores, gestor, coordenador pedagógico e funcionários como também equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. A metodologia utilizada apresenta a abordagem qualitativa como opção para a pesquisa e a fenomenologia como filosofia norteadora, além de recorrer à observação participante como opção para a pesquisa de campo e o estudo de caso como método qualitativo. Assim, os dados coletados revelam que garantir o acesso à EJA significa ir além do direito básico do sujeito de ter uma escola para se matricular, o que denota compreender todas as redes e teias em que o sujeito da EJA está envolvido e que a escola/sistema de educação não pode negligenciar. Examinando a dinâmica da cultura escolar, que vem se construindo na escola estudada a partir da presença das crianças que acompanham as educandas jovens e adultas em salas de aula como princípio desvelador do pensar políticas públicas para além do acesso, observa-se que se trata de uma cultura particular e específica, mas, sobretudo, de um caminho epistêmico, que se faz para se entender a continuidade da biofilia da EJA em tantas outras escolas e não somente nas de Juazeiro. Diante disso, esta pesquisa é também um trabalho político, sem, no entanto, assumir a condição de um manifesto político, fundado exclusivamente no viés ideológico. Contudo, o mérito deste trabalho é trazer e mostrar a realidade da cultura escolar noturna de uma escola de periferia do município de Juazeiro - BA estabelecida a partir da presença das crianças nas salas de aulas noturnas, que são trazidas por suas mães ou outras mulheres por elas responsáveis, como possibilidade de permanência dessas mulheres na escola. Acredito que esta seja a essência do que representa este trabalho no campo epistemológico/social/político/cultural/institucional da EJA, revelar os desafios entranhados na garantia do direito à Educação, quando se pensa que, neste país, uma mulher precisa estudar e não tem com quem deixar seus filhos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Mulheres. Permanência Escolar. Políticas Públicas. Contextualização.

## ABSTRAC

This research intended to understand the school culture that has been built through adult education from the ways used by the adult women students when taking their children to evening classes as a means to persist within schooling. Specifically, I tried to analyze the idea of context perceived in the adult education classes and how it is effective in public policies for the permanence of young and adult women learners, identifying the policies developed by the Municipal Education Department / School to confront the problem of children who are taken by their mothers to the evening class. The empirical basis of research was a school in the Municipal System Education of Juazeiro, located in the neighborhood of Argemiro which had as actors: the female students who take their children to evening adult education school, teachers, educational manager, pedagogical coordinator and employees as well as technical staff Municipal Secretary of Education of Juazeiro. The methodology which has been used the qualitative approach as an option for research and phenomenology as a guiding philosophy, besides using participant observation as an option for field research and case study as a qualitative method. Thus, the collected data reveal that guaranteeing access to the adult education means going beyond the basic right of the individual to have a school to enroll, which denotes understanding all the networks and webs in which the subject of the adult education is involved and that the school / Education system can not neglect. When examining the dynamics of school culture, which has been built in the school studied from the presence of children accompanying their mothers to classes for Adult Education as a principle how to think the public policy access, it is observed that it is about a particular and specific culture, but above all, an epistemic path, which is done to understand the continuity of Adult Education biofilia in so many other schools and not only in those of Juazeiro. In the face of this, this research is also a political work, without, however, assuming the condition of a political manifesto, based exclusively on ideological bias. However, the merit of this research is to bring and show the reality of the nocturnal school culture of a peripheral school in Juazeiro - BA established by the presence of children in the evening class, which are brought by their mothers or other women for they are responsible, as the possibility of these women staying in school. I believe that this is the essence of what this work represents in the epistemological / social / political / cultural / institutional field in terms of adult education, revealing the challenges involved in guaranteeing the right to education, when it is thought that in this country a woman needs to study and not have with whom to leave their children.

**Keywords:** Adult Education. Women. Remain School. Public policy. Contextualization.

## LISTA DE QUADROS

|           |                                                                                                                                                                                                                                |     |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 01 | Vozes dos professores sobre a mulher educanda levar a criança para a escola como <i>tática/astúcia</i> de permanência.....                                                                                                     | 131 |
| Quadro 02 | Vozes da Equipe Técnica da Escola sobre a mulher educanda da EJA levar a criança para a escola noturna como <i>tática/astúcia</i> de permanência .....                                                                         | 134 |
| Quadro 03 | Vozes/concepções da Equipe Técnica da Secretaria de Educação sobre a <i>tática/astúcia</i> de permanência e conclusão escolar, utilizadas pelas mulheres educandas da EJA quando levam suas crianças para a aula noturna ..... | 137 |
| Quadro 04 | Que cultura escolar vem se construindo na escola a partir da presença das crianças que são trazidas pelas educandas de EJA? .....                                                                                              | 143 |
| Quadro 05 | Você se sente acolhida pela escola quando traz sua criança? Que ações são desenvolvidas pela escola para acolher as crianças que vocês trazem para a escola? .....                                                             | 149 |
| Quadro 06 | Que ações são desenvolvidas pela escola para acolher as crianças que são trazidas pelas educandas para a escola noturna de EJA? .....                                                                                          | 153 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                          |                                                                                                      |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ADAC</b>              | Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária                                                     |
| <b>ANPED</b>             | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação                                          |
| <b>BA</b>                | Bahia                                                                                                |
| <b>CNAEJA</b>            | Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos                                    |
| <b>CONFINTEA</b>         | Conferência Internacional de Educação de Adultos                                                     |
| <b>DCH-III</b>           | Departamento de Ciências Humanas                                                                     |
| <b>EJA</b>               | Educação de Jovens e Adultos                                                                         |
| <b>EMBRAPA SEMIÁRIDO</b> | Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária                                                          |
| <b>ENCCEJA</b>           | Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos                                   |
| <b>ENEJAS</b>            | Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos                                                  |
| <b>FFCLJ</b>             | Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Juazeiro                                                 |
| <b>FFPP</b>              | Faculdade de Formação de Professores de Petrolina                                                    |
| <b>FHC</b>               | Fernando Henrique Cardoso                                                                            |
| <b>FNDE</b>              | Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional                                                     |
| <b>FUNDEB</b>            | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação |
| <b>FUNDEF</b>            | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério           |
| <b>IBGE</b>              | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                                      |

|                 |                                                                                    |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>IML</b>      | Instituto Médico-Legal                                                             |
| <b>INAF</b>     | Indicador de Alfabetismo Funcional                                                 |
| <b>INEP</b>     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira             |
| <b>MEC</b>      | Ministério da Educação                                                             |
| <b>MG</b>       | Minas Gerais                                                                       |
| <b>MST</b>      | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra                                       |
| <b>ONU</b>      | Organização das Nações Unidas                                                      |
| <b>PAR</b>      | Plano de Ações Articuladas                                                         |
| <b>PDDE</b>     | Programa Dinheiro Direto na Escola                                                 |
| <b>PE</b>       | Pernambuco                                                                         |
| <b>PEC</b>      | Proposta de Emenda à Constituição                                                  |
| <b>PL</b>       | Projeto de Lei                                                                     |
| <b>PNAD</b>     | Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar                                           |
| <b>PNAE</b>     | Programa Nacional da Merenda Escolar                                               |
| <b>PNLD</b>     | Programa Nacional do Livro Didático                                                |
| <b>PNLD/EJA</b> | Programa Nacional do Livro Didático para EJA                                       |
| <b>PNTE</b>     | Programa Nacional do Transporte Escolar                                            |
| <b>PR</b>       | Paraná                                                                             |
| <b>PPGESA</b>   | Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos |
| <b>PROEJA</b>   | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica     |
| <b>PROJOVEM</b> | Programa Nacional de Inclusão de Jovens                                            |
| <b>PRONAF</b>   | Programa Nacional da Agricultura Familiar                                          |
| <b>PT</b>       | Partido dos Trabalhadores                                                          |

|               |                                                                             |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| <b>RBE</b>    | Revista Brasileira de Educação                                              |
| <b>RESAB</b>  | Rede de Educação do Semiárido Brasileiro                                    |
| <b>SECAD</b>  | Secretaria de Educação Continuada,<br>Alfabetização e Diversidade           |
| <b>SECADI</b> | Secretaria de Educação Continuada,<br>Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| <b>SESI</b>   | Serviço Social da Indústria                                                 |
| <b>SPM</b>    | Secretaria de Políticas para as Mulheres da<br>Presidência da República     |
| <b>UNEB</b>   | Universidade do Estado da Bahia                                             |
| <b>UNESCO</b> | Organização das Nações Unidas para a<br>Educação, a Ciência e a Cultura     |
| <b>UPE</b>    | Universidade de Pernambuco                                                  |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                          |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                 | <b>17</b>  |
| <b>2 DIMENSÃO DO OBJETO DE PESQUISA .....</b>                                                                                            | <b>23</b>  |
| <b>3 DIMENSÃO HISTÓRICA: LOCALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA NOS ESTUDOS ATUAIS .....</b>                                                   | <b>41</b>  |
| 3.1 ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES ANPED 2000 A 2015 - BUSCANDO PISTAS HISTÓRICAS NA PERSPECTIVA DE APROFUNDAR O OBJETO DE PESQUISA .....       | 42         |
| 3.1.1 Primeira Vertente: Políticas Públicas e Garantia do Direito à Educação .....                                                       | 44         |
| 3.1.2 Segunda Vertente: Práticas de Alfabetização .....                                                                                  | 48         |
| 3.1.3 Terceira Vertente: O jovem como Sujeito Social .....                                                                               | 50         |
| 3.1.4 Quarta Vertente: Matemática e Gênero .....                                                                                         | 51         |
| 3.1.5 Quinta Vertente: Educação Trabalho e Desenvolvimento Local .....                                                                   | 54         |
| 3.1.6 Sexta Vertente: Autoestima em EJA .....                                                                                            | 56         |
| 3.2 A AVALIAÇÃO DA EJA NO BRASIL: INSUMOS, PROCESSOS E RESULTADOS, BUSCANDO PISTAS PARA ENTENDER O OBJETO DE PESQUISA .....              | 58         |
| 3.3 OUTRAS ANÁLISES TEXTUAIS PARA ENTENDER O OBJETO DE PESQUISA .....                                                                    | 72         |
| <b>4 DIMENSÃO CONCEITUAL .....</b>                                                                                                       | <b>78</b>  |
| 4.1 QUEM LEVA A CRIANÇA PARA A ESCOLA DE EJA NOTURNA? UMA REFLEXÃO SOBRE GÊNERO E SUAS RELAÇÕES COM O LUGAR DA MULHER NA SOCIEDADE ..... | 78         |
| 4.2 A CULTURA ESCOLAR E AS TÁTICAS/ASTÚCIAS DAS MULHERES EDUCANDAS QUANDO LEVAM SUAS CRIANÇAS PARA AS AULAS DE EJA NOTURNA.....          | 89         |
| 4.3 APONTAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO NORDESTINO E DESCOLONIZAÇÃO DO SABER NO CONTEXTO DA EJA .....           | 97         |
| <b>5 DIMENSÃO EPISTEMO-METODOLÓGICA .....</b>                                                                                            | <b>110</b> |

|                                                                                                                                                                                         |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TIPO DE PESQUISA E A ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA.....                                                                                                            | 110        |
| 5.2 A ADOÇÃO DA FENOMENOLOGIA COMO MÉTODO E POSTURA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....                                                                                                  | 111        |
| 5.3 A TECELAGEM DO ESTUDO DE CASO COMO OPÇÃO DE PESQUISA ..                                                                                                                             | 115        |
| 5.4 AS TÉCNICAS DE LEVANTAMENTO E REGISTRO DAS INFORMAÇÕES.....                                                                                                                         | 116        |
| 5.5 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....                                                                                                                                               | 119        |
| <b>5.5.1 Pesquisa Exploratória .....</b>                                                                                                                                                | <b>119</b> |
| <b>5.5.2 Seleção da escola para estudo de caso .....</b>                                                                                                                                | <b>120</b> |
| 5.6 A PESQUISA DE CAMPO – ENTREVISTAS, OBSERVAÇÕES E REGISTROS FOTOGRÁFICOS .....                                                                                                       | 121        |
| <b>5.6.1 Grupo de Educandas de EJA .....</b>                                                                                                                                            | <b>123</b> |
| <b>5.6.2 Grupo de professores .....</b>                                                                                                                                                 | <b>123</b> |
| <b>5.5.3 Grupo da equipe gestora e funcionários da escola .....</b>                                                                                                                     | <b>124</b> |
| <b>5.5.4 Grupo da Secretaria de Educação .....</b>                                                                                                                                      | <b>124</b> |
| 5.7 DO PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS .....                                                                                                                                              | 124        |
| <b>6 DIMENSÃO ANALÍTICA/INTERPRETATIVA .....</b>                                                                                                                                        | <b>126</b> |
| 6.1 AS VOZES DAS EDUCANDAS, PROFESSORES, GESTORES E SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SOBRE A PRESENÇA DAS CRIANÇAS NA PARTICULARIDADE DA CULTURA ESCOLAR NAS SALAS NOTURNAS DE EJA..... | 128        |
| 6.2 AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE CONTEXTO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANÊNCIA DAS EDUCANDAS/MULHERES JOVENS E ADULTAS.....                                                   | 155        |
| <b>7 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS .....</b>                                                                                                                            | <b>165</b> |
| <b>NOTAS EXPLICATIVAS.....</b>                                                                                                                                                          | <b>175</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                                | <b>177</b> |
| <b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS/DIÁLOGOS .....</b>                                                                                                                               | <b>186</b> |

|                                                   |            |
|---------------------------------------------------|------------|
| <b>APÊNDICE B - DOCUMENTÁRIO FOTOGRÁFICO.....</b> | <b>189</b> |
|---------------------------------------------------|------------|

## 1 INTRODUÇÃO

O aumento das oportunidades de permanência dos educandos na EJA tem se tornado cada vez mais distante, pois as vertentes sociais que compõem o discurso antagônico educacional não se efetivam em políticas públicas realmente eficazes de controle do analfabetismo e da repetência nessa modalidade de ensino, principalmente em regiões como o Semiárido Brasileiro. Há uma enorme fragilidade numa política pública que privilegie a garantia da oferta de vagas aliada a um projeto de permanência/continuidade dos estudos dos educandos nos sistemas municipais de ensino. Essa vulnerabilidade compromete os direitos desses sujeitos educandos que, em sua maioria, são oriundos das classes menos favorecidas e enfrentam desigualdades sociais, educacionais, culturais e econômicas no contexto do sistema capitalista.

Nessa realidade, investir em oportunidades de permanência e continuidades dos educandos da EJA significa compreender que esse segmento de ensino é diverso até porque foram e são ainda muitas as ausências de um pensar diferenciado, pois o que temos foi construído sob os pilares de uma decisão epistêmica em dividir a educação em “casa grande e senzala”. Quando me refiro à casa grande, vejo o ensino fundamental voltado às crianças que, apesar de todos os seus avanços (o que destacamos positivamente como os beneficiamentos do FUNDEB), ainda, produzem em larga escala demanda para a EJA com jovens em distorção idade/série, e muitas vezes sem perspectiva e encantamento na continuidade dos estudos. Na senzala, por sua vez, está posta a diferença, a desigualdade, que, apesar de camuflada por uma tendência positiva de atendimento, ainda não conseguiu vencer o quadro caótico, que se instituiu na educação de jovens e adultos, pois as iniciativas voltadas a esse público nem sempre resultam em políticas públicas relevantes para a participação dos jovens, adultos e idosos e, principalmente, na maior participação das mulheres.

Essa é uma discussão onerosa ao país e que proponho debater neste estudo dissertativo a partir de inquietações advindas de, aproximadamente, 18 anos de docência/experiência na EJA, onde essas se desenvolveram. Foram anos observando/vivenciando a realidade da EJA, na qual percebi que havia uma dinâmica diferente, que se apresentava naturalizada nos contextos municipais

escolares. Dessa forma, a referida dinâmica ocorria pela prática/tática social utilizada pelas educandas em levar suas crianças pequenas para a sala de aula noturna.

Nesse sentido, era constantemente inquietada pelo fato de a prática das mulheres/educandas da EJA ser um fenômeno considerado natural por parte dos atores do contexto escolar: professores, funcionários, equipe gestora e pedagógica, que nunca se questionavam acerca de tal acontecimento que, mesmo não sendo novidade, continuava se apresentando ano a ano.

Portanto, nesse mesmo cotidiano fortalecido pela cultura escolar ali estabelecida, os mesmos espaços educativos destinados ao trabalho pedagógico com adultos educandos da EJA noturna, as crianças, levadas pelas mulheres, mães e responsáveis, educandas da EJA, estavam por toda parte, brincando de correr, dormindo em cima de carteiras, no colo das mães, e às vezes, em colchonetes ou dentro dos seus carrinhos. Nesse contexto, quando a criança era de colo, ficava também de colo em colo ou nos braços dos outros educandos, que partilhavam e se posicionavam solidários com tal situação sensibilizados pela necessidade das mães em serem obrigadas a levar suas crianças para a escola.

A partir dessas observações, identificavam-se também crianças mamando e segurando o lápis da mãe. Essas imagens marcaram profundamente minhas emoções e minha trajetória profissional. A manifestação desse fenômeno no contexto educativo da EJA noturna me fez, enquanto pesquisadora, propor esse estudo na perspectiva de compreender a cultura escolar, que vem se constituindo na EJA a partir das *astúcias* utilizadas pelas educandas ao levarem suas crianças para as salas de aulas noturnas em escolas da rede municipal de Juazeiro – BA como *tática* de permanência.

Nessa perspectiva, essa proposição se transforma em um trabalho epistêmico, formatado a partir das concepções das educandas que levam suas crianças para a escola e pela compreensão de professores, equipe gestora e grupo de funcionários(as) que acolheram as crianças de uma escola pública localizada na periferia de Juazeiro, como também da percepção da equipe da Secretaria de Educação de Juazeiro que busca, assim como eu, o entendimento de sutilezas que vão se fazendo em um contexto tão real e cruel quanto o da EJA, mas que, sobretudo, evidencia a ausência de políticas públicas de enfrentamento desse fenômeno, que não é novo e, por isso mesmo, repete-se no cotidiano escolar na atualidade.

Nessa identificação, a questão norteadora que guiou esta pesquisa foi: Que cultura escolar vem se construindo na EJA a partir das *astúcias* utilizadas pelas estudantes ao levarem suas crianças como *tática* de permanência nas salas de aulas de escolas da rede municipal de Juazeiro – BA?

Buscando ampliar a compreensão da temática, considerou-se pertinente refletir sobre os seguintes questionamentos: Como a presença das crianças, trazidas pelas educandas de EJA é percebida no contexto da particularidade da cultura escolar? Professores, gestores e secretaria municipal de educação reconhecem a presença das crianças em salas de aulas da EJA como *tática* de permanência das educandas jovens e adultas na escola? Que ideia de contexto escolar/educacional permeia o cotidiano das turmas de EJA e da Secretaria de Educação, e como isso se efetiva em políticas públicas de permanência dos educandos jovens e adultos? Há políticas/ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação/Escola voltadas ao enfrentamento da problemática das crianças que são levadas pelas educandas jovens e adultas para as salas de EJA noturna como *tática* de permanência?

Este trabalho parte das particularidades e da diversidade dos sujeitos e sobretudo das demandas dos municípios do Semiárido Brasileiro que têm exigido, cada vez mais, respostas à necessidade de desenvolver estudos/pesquisas/currículos/políticas educacionais contextualizadas ou práticas gestoras locais, que permitam a organização do sistema escolar/educacional de forma democrática/progressista/popular, fundamentadas na leitura da realidade e no entendimento do contexto que comporte a definição de prioridades e potencialidades de cada lugar, com a intenção de maximizar recursos e promover a inclusão social com qualidade do oferecimento dos serviços públicos e, sobretudo, a redução dos indicadores que colocam em vulnerabilidade o exercício do direito e da permanência dos sujeitos educandos jovens e adultos das classes populares ou menos favorecidos nas salas de aulas noturnas da EJA na rede municipal de ensino da cidade de Juazeiro-BA.

Nesse ideário científico e humanístico, este estudo tem como objetivo geral compreender a cultura escolar que vem se construindo na EJA a partir das *astúcias* utilizadas pelas educandas ao levarem suas crianças para as salas de aulas em escolas da rede municipal de Juazeiro – BA como *tática* de permanência.

De forma específica, os objetivos elaborados para este estudo buscam analisar como é percebida por professores, gestores e funcionários na cultura escolar a presença das crianças que são levadas pelas educandas jovens e adultas em salas de EJA; analisar como é percebida por professores, gestores e secretaria municipal de educação a presença das crianças que são levadas pelas educandas jovens e adultas enquanto *tática* de permanência e conclusão dos estudos das educandas na escola; compreender como o conceito de contexto ou de educação contextualizada é percebida nas turmas de EJA e pela Secretaria de Educação e, nessa compreensão, identificar como esse conceito se efetiva em políticas públicas de permanência dos educandos jovens e adultos, identificando as políticas/ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação/Escola para o enfrentamento da problemática das crianças que são levadas pelas educandas jovens e adultas para as salas de EJA noturna como *tática* de permanência e conclusão do Ensino Fundamental.

Essas intencionalidades que permeiam este trabalho dissertativo evoca a perspectiva teórica, que nos leva a dialogar com os conceitos, que estão imersos no trabalho como educação de jovens e adultos, permanência escolar, contextualização, Semiárido Brasileiro, políticas públicas e mulheres por entendermos que esses necessitam estar imbricados em uma relação dialética histórica, que permita aprofundar os aspectos, que vão muito além da sala de aula, e exige do pesquisador compreendê-las nas suas mais amplas relações social, política, econômica, cultural, de gênero, entre outras.

Nessa orientação, esta dissertação está organizada em sete capítulos, sendo a presente introdução o primeiro capítulo e os outros seis capítulos distribuídos da seguinte forma: 2- Dimensão do Objeto de Pesquisa - apresento o sentido epistêmico do objeto de pesquisa e exponho como o mesmo foi se constituindo em uma linha temporal estabelecida por mim enquanto pesquisadora atrelada a uma trajetória profissional vivificada pelo saber do cotidiano e pelo aporte teórico. 3- Dimensão Histórica - localizando o objeto de pesquisa nos estudos atuais - estabeleço o aprofundamento teórico imerso nessa construção epistêmica por meio do estudo de diversas fontes teóricas que permitiram ampliar a visão de como a presença das crianças trazidas pelas educandas de EJA tem sido esboçada no mundo acadêmico pelo viés das políticas, que foram se estabelecendo no cenário nacional de quase duas décadas nesse século. 4- Dimensão Conceitual - reforço

uma análise de conceitos que se fazem presentes no escopo da pesquisa que versam sobre as discussões das mulheres imbricadas na relação de quem leva a criança para as salas noturnas, como também a análise da cultura escolar a partir das *táticas/astúcias* das mulheres educandas que levam suas crianças para as aulas de EJA noturna e os apontamentos acerca da educação contextualizada no semiárido nordestino e descolonização do ser e do saber no contexto da EJA. 5-Dimensão Epistemo-metodológica - consta todo o itinerário assumido pela pesquisa numa tessitura, que envolve a definição de método de abordagem, inspiração filosófica, técnicas e procedimentos de levantamento das informações e de análise das mesmas, estabelecendo, claramente, o viés pelo qual a pesquisadora se norteou. 6-Dimensão Analítica/Interpretativa - teço diálogos com as informações coletadas junto aos sujeitos da pesquisa a partir do processo de interpretação e compreensão pela conversação com as referências de base e as inferências do pesquisador; No sétimo e último capítulo Tecendo algumas considerações (in)conclusivas - apresento os resultados apontados pela análise e pelo inter-relacionamento com o referencial teórico, movimento que me auxilia a pensar o que chamo de outras possibilidades de permanência dos educandos jovens e adultos na instituição escolar desde o ingresso até a conclusão do curso.

Assim, a proposição de estudar esse objeto de pesquisa a partir das vertentes estabelecidas, torna o trabalho singular nesse campo do conhecimento pela invisibilidade de abordagens do objeto pesquisado na trajetória dos estudos, que se debruçaram sobre a EJA, ou seja, a presença das crianças nas salas de aulas noturnas e que na constituição da cultura escolar passa despercebida.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para aprofundadas reflexões da parte de gestores municipais, equipe escolar, professores e demais atores que fazem as práticas educativas e políticas da EJA, no que diz respeito às perspectivas de ações de minimização e de superação das desigualdades sociais, ainda, tão multiplicadas no contexto escolar e muito fortalecidas pelas defasagens estudo/série/idade em nosso país/estado/região e em Juazeiro-BA, principalmente, no que se refere às mulheres que, mediante suas muitas atribuições demandadas por esta sociedade capitalista, patriarcal, excludente, desigual, machista, preconceituosa e também por suas condições de mães/trabalhadoras/donas de casa e esposas, ainda, são e continuam sendo oprimidas por seus companheiros e alvos,

que mais sofrem nesse contexto de desigualdade educacional, social, política econômica e cultural.

## 2 DIMENSÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O nascimento e a proposição deste estudo vem da experiência do chão da escola, que se faz encarnado em minhas práticas e vivências enquanto educadora desse segmento de ensino desde 1998 e pelos diversos espaços formativos, que me possibilitaram compreender a EJA como um campo epistemológico fértil em possibilidades e não como o lugar da desesperança e do fracasso. Fundamento-me nessa itinerância profissional que, durante toda a formação, estabeleci a EJA como meu campo de pesquisa e de investigação, tendo me licenciado em Pedagogia com habilitação em Educação de Jovens e Adultos e me especializado nessa área por duas vezes consecutivas em abordagens diferenciadas e, agora, no mestrado, continuamente, inquietada pelas políticas públicas voltadas a esse segmento de ensino.

Nesse contexto, desde quando ainda era aluna do curso de Pedagogia, a sede de saber que as disciplinas de fundamentação do curso propuseram ao grupo de docentes/estudantes levaram-me à participação em uma seleção na Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Embrapa Semiárido - sendo a primeira estagiária do Programa Nacional da Agricultura Familiar – PRONAF em 1998. Nesse espaço, consegui compreender as relações do curso de Pedagogia com a educação popular e suas entranhas no percurso formativo e nas relações sociais estabelecidas, mas o que não entendia era que educação popular, como tantas outras nomenclaturas, fazia parte de sentidos e concepções concernentes àquelas tentativas de reafirmação de direitos daqueles agentes naquele tempo, naquela época, naquele espaço.

Reforçando a compreensão acerca da educação popular na realidade dos processos educativos, Brandão (1984, p. 15) afirma que “[...] os nomes são muitos e debaixo deles: educação popular, educação de base, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária, educação permanente, há coisas e intenções iguais, semelhantes e até opostas.” Evocando ainda o mesmo autor, chama-nos a atenção esses entrelaçamentos de conceitos em que “estão escondidas ideias iguais com rótulos diferentes e ideias diferentes com rótulos iguais”. (BRANDÃO, 1984, p. 15).

Reforçando essa compreensão, o autor explica que

Há projetos e sobretudo há propósitos, muitas vezes opostos, que se cobrem das mesmas falas e, com palavras que pela superfície parecem apontar para um mesmo horizonte, procuram envolver as mesmas pessoas, prometendo a elas mudanças em suas vidas, ou em seus mundos. (BRANDÃO, 1984, p. 115).

Considerando a diversidade de conceitos acerca dessa política educativa e de suas contradições, ao visitar os agricultores em suas práticas laborais rotineiras e próprias de suas realidades de sobrevivência, identificava em suas realidades de trabalhadores no sertão do Semiárido Nordestino o que Paulo Freire (1993, p. 11) queria dizer quando falava que a leitura de mundo precedia a leitura da palavra. Além disso, a tríade conhecimento, a consciência cidadã e a organização do trabalho político eram elementos fundamentais para a participação popular e para o redirecionamento da vida social daqueles agentes sociais que eram construtores e autores da sua própria prática.

Ainda nessa itinerância docente/profissional, tive a oportunidade de participar/contribuir/compartilhar *saberes/fazer*es em diversos cursos e, a cada momento, adquiria um novo aprendizado. Também nessa experiência, exercitei a escrita como coautora de diversos trabalhos relacionados ao zoneamento e à tipificação dos sistemas agrícolas de mais 25 cidades do interior baiano, alagoano e pernambucano. No exercício dessas práticas, compreendi como os agricultores se organizavam em torno dos processos produtivos. Pratiquei, em inúmeras oportunidades, a *trajetória de desenvolvimento local*, uma metodologia inovadora de abordagem desses sujeitos e das suas histórias, as quais me fizeram perceber o quanto há de singularidades do saber.

Em 1998, o período de estágio foi concluído, deixando-me como experiência significativa dentre tantas outras, uma visão de que a pedagogia transcendeu a tudo que podia imaginar desde quando entrei na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Juazeiro - FFCLJ, hoje Departamento de Ciências Humanas – DCH-III da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pois, a princípio, entendia (pautada numa perspectiva de escolarização) que a pedagogia dizia respeito apenas ao espaço escolar, da sala de aula, do ensino formal. No entanto, a partir dessa experiência de estágio na EMBRAPA Semiárido, fui refutando essa visão e, cada vez mais, internalizando a Educação de Jovens e Adultos como prática docente, que deveria ser assumida, considerando a realidade dos sujeitos trabalhadores das classes

populares em seus contextos de agricultores, comerciantes, pedreiros, encanadores, ambulantes, cozinheiros, dentre outras tantas funções, de forma libertadora, emancipadora, dialogada e empoderadora.

Essa foi e continua sendo a minha intencionalidade profissional, principalmente porque o trabalho que prevalece na EJA dos sistemas públicos, nos quais convivo e atuo, é, em sua maioria, caracterizado por práticas em que os sujeitos são estigmatizados de evadidos, desinteressados, repetentes, defasados, preguiçosos, fracassados e tantos outros termos que caracterizam o processo de exclusão demandado pela lógica neoliberal do sistema capitalista que os exclui e os trata de maneira marginalizada, mesmo tendo o aporte legal das políticas educacionais brasileiras, definindo-os como sujeitos de direito.

Diante disso, todas essas vivências levaram-me a compreender que, tanto no campo do conhecimento como do direito, a EJA, ainda, constituía-se num grande desafio a ser enfrentado e melhor compreendido dentro dos sistemas educativos.

Ainda em 1998, tornei-me professora da rede municipal de Juazeiro-BA e compreendi que deveria possibilitar aos educandos da EJA uma ação formativa que lhes permitisse exercitar um movimento de conscientização e entender que a educação é o processo pelo qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos a fim de mudar o rumo da mesma. Esse pensamento possibilitou-me perceber que era preciso desenvolver um trabalho de elevação da baixa autoestima dos alunos, pois os mesmos traziam consigo as marcas das desigualdades sociais, da exclusão e do abandono dos sistemas de ensino tradicional/bancário, materializando-se, inclusive, na opção de, novamente, não permanecer na escola quando essa não satisfaz aos seus interesses.

Nessa perspectiva, refleti, inserida nesse contexto e nessa prática educativa, que o exercício dessa função era necessário e importante porque buscava fazê-los em seus *inéditos viáveis*, e no *ser mais* a possibilidade de aprender, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de suas escolhas. Para explicar o *inédito viável* e o *ser mais*, valho-me da obra de Streck, Redin e Zitkoski (2008) intitulada Dicionário Paulo Freire, que reúne verbetes utilizados nas obras de Paulo Freire, reafirmando sua dimensão política, social e educacional. O *inédito viável*, categoria utilizada por Freire, na obra Pedagogia do Oprimido, ratifica que “não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e

da quietude perfeita dos sonhos possíveis” e o *ser mais* como “desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização.” (Freire, A., 2008, p. 233).

Amparada por essas categorias de Freire, P. (2011), sou remetida ao meu primeiro dia de aula como educadora. Lembro-me como se fosse hoje. Tinha apenas 21 (vinte e um) anos e muitos sonhos, uma menina, academicamente falando. Quando me deparei com aquela turma de jovens e adultos, imaginava o que ainda poderia ensinar-lhes se tanto já tinham vivido e experienciado, principalmente porque entendia que muito mais eles teriam para me proporcionar.

Mesmo tendo a certeza da significativa bagagem de experiências trazida por esses sujeitos para o espaço educativo, não me desanimei, comecei a trabalhar um poema de Ferreira Gullar intitulado “Não há vagas”. Nesses pequenos versos, existia uma mensagem intrínseca das vivências daqueles estudantes e eu, verdadeiramente, encontrei-me em seus olhares, nas suas falas e na compreensão do que era um círculo de cultura preconizado por Paulo Freire em suas vivências educacionais.

Entendi o conceito de liberdade, de livramento das amarras dominadoras e excludentes da sociedade, oprimido-opressor, por meio de cada verso do poema que íamos trabalhando. A cada encontro (aula), uma nova compreensão, um novo sentido era dado para o estar ali e eu fazia parte junto com eles. Esse trecho tornou-se um dos mais marcantes para as nossas discussões e debates: *“Como não cabe no poema o operário que esmerila seu dia de aço e carvão nas oficinas escuras - porque o poema, senhores, está fechado: “não há vagas. Só cabe no poema o homem sem estômago a mulher de nuvens, a fruta sem preço”.* (GULLAR, 1977, p. 70). Eles diziam que esses versos eram a vida que levavam e as necessidades pelas quais passavam. Porém, o mais importante, que eu não cansava de dizer para ver se aquela fala ecoava, era que essa constatação deveria ser mais um motivo para que permanecessem ali.

Na medida em que fui percorrendo essa trajetória docente, outros trabalhos foram se somando a esse, o espírito crítico e libertador, que estava presente em minha veia pedagógica, nunca se perdeu; até hoje, encontra-se internalizado em minhas práticas e em minhas concepções, em minhas experiências como trabalhadora da educação e em minha realidade de mãe, esposa, filha, professora e trabalhadora no contexto do Sertão Nordeste.

Corroborando essa reflexão, Freire, P. (2001, p. 141) reforça que

Toda a análise das relações dialéticas opressores-oprimidos, do processo de introjeção do dominador pelos dominados; as reflexões em torno da educação bancária; de seu autoritarismo, da educação problematizadora, do diálogo, das *démarches* democráticas; a necessidade, numa prática educativa progressista, de serem os educandos desafiados em sua curiosidade; a presença crítica de educadores e educandos, enquanto, ensinando umas e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que, quem ensina não aprende e quem aprende não ensina.

A referida dialética favorecia-me no relacionamento intergeracional com os sujeitos no espaço educativo supracitado no que diz respeito à troca de experiências de vida, de cultura, de *saberes/fazeres* nas atividades laborais, atuação na roça, na cidade, no rio, na feira, na área de sequeiro, nos perímetros irrigados e nos diversificados espaços de atuação como agentes vivos e fomentadores de mudanças. Portanto, mesmo tendo como enfrentamento toda a precariedade apresentada no funcionamento da escola, nunca nos enfraquecemos diante de nossas possibilidades enquanto professores, e a cada dia uma nova transformação acontecia. Essas modificações aconteciam internamente, até porque estar na EJA para muitos era como se estivesse em um purgatório, passando por uma purificação de algum pecado cometido. E estar ali, realmente, era para poucos.

A década de 1990, não diferente das anteriores, era uma década difícil para a EJA nos sistemas municipais de ensino, visto que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, Lei 9424/96 - garantia a utilização dos recursos do Fundo apenas para a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental e a EJA não era considerada como tal. Nessa modalidade de ensino, então, tudo se tornava ainda mais precarizado. Salas da Secretaria e Direção fechadas, ausência de material e de merenda escolar e de todo tipo de auxílio que se pudesse imaginar. A escola se fazia apenas com as salas de aula abertas e a boa vontade dos professores, que, na maioria das vezes, ainda, tinham que limpar a sala para começar a aula.

Lembro-me de que, certa vez, recebemos a visita da Gestora da escola, informando-nos que, a partir daquela data, teríamos merenda na escola, porém os professores deveriam ao final do lanche lavar os pratos, visto que não havia funcionário para tal. Mesmo com toda a indecência da proposta, acabamos

aceitando porque sabíamos que muitos dos nossos alunos iam para a escola com fome. Porém o que estávamos recebendo para a merenda era “sopa gelada”. Aquela situação nos indignava até que os próprios alunos nos fizeram tomar uma decisão quando nos disseram que não eram porcos para se alimentar de “sopa gelada”.

A partir daquela data, passamos a não mais servir, muito menos a lavar os pratos. Após um período, as lideranças municipais responsáveis determinaram a suspensão da oferta da merenda sob a alegação de que estava havendo desperdício de alimento. Essas memórias ficaram, e foram elas que me fizeram sair do lugar em que estava e acreditar/estudar outro campo epistemológico para a EJA, o da possibilidade de mudança.

Reforçando essa posição, Larossa (2002, p. 21) enfatiza que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Mediante a afirmação do autor, entendo que essas experiências foram, ainda que intuitivamente, pilares de observação para que eu fosse me inquietando, refletindo e me fazendo uma pesquisadora do cotidiano e da cultura escolar. Nesse processo de fazimento, entendia que esse cotidiano e essa cultura escolar precisava ser olhado, investigado e tecido com os diversos pares que lá estavam e se faziam parte junto a mim.

Nesse entendimento de experiência e tentando aprofundar o conceito de cotidiano escolar, a obra *A invenção do cotidiano* apresenta a seguinte definição:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição com esta fadiga, com esse desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este ‘mundo memória’, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memórias do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil

sublinhar a importância do domínio desta história 'irracional', ou desta 'não-história', como diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...]. (LEULLIOT, *apud* CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2003, p. 31).

Eram essas invisibilidades apresentadas no cotidiano que iam, de certa forma, chamando-me a atenção quanto à minha prática pedagógica. Em torno de oito horas da noite, as carteiras estavam cheias de crianças (filhos dos alunos) dormindo e outras chorando por quererem repousar e não conseguirem em meio à dinâmica da sala de aula.

Essa existência era comum, na rotina da EJA municipal, à sala de aula, porém eu não sabia como lidar com aquela realidade. Ela estava diante dos meus olhos, mas eu não conseguia perceber o que estava para além daquela imagem que se fazia diante dos meus olhos. Improvisava o que estava naquele momento ao meu alcance, como liberar a aluna para ir embora e/ou segurar seu bebê enquanto concluía a atividade. Mas só isso não era suficiente para que permanecessem ali. Elas começaram a desaparecer, e as ausências dessas passou a ser uma constante em minha sala, visto que as preferências das alunas ficavam em torno do cuidar da criança, que não poderia ficar em casa, submetida a qualquer tipo de cuidado.

Havia nesse contexto um fragmento da cultura escolar, que pude compreender de forma ampliada uma vez que a cultura escolar “[...] não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, tem que ser estudada a partir de cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas.” (JULIA, 2001, p. 1).

No ano seguinte, vi-me na mesma condição de minhas alunas. Tive um filho e precisava trabalhar às noites e não tinha com quem deixá-lo. Taticamente, consegui alguém da própria comunidade onde trabalhava para olhá-lo e criei na escola uma estrutura para que ele se “sentisse em casa” (brinquedos, berço, fraldas, lenços umedecidos etc.). Cheguei a comprar mais um colchão para poder garantir que mais crianças dormissem enquanto suas mães estudavam, e as alunas começaram a trazer novamente seus filhos/netos para a escola. Aquilo começou a me inquietar e, ao mesmo tempo, me esperançar porque elas estavam ali. Permaneciam lá, acreditavam na possibilidade de concluir seus estudos mesmo tendo esse enfrentamento diante de um contexto capitalista neoliberal desigual, excludente, classificatório que não apresenta opção entre estudar e ser mãe. Elas usavam como

*tática/astúcia*, deslocando-se das regras do poder instituído, levar as crianças para o espaço escolar e poder permanecer ali.

[...] chamo de táticas a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...]. A tática não tem lugar senão a do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, [...] e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera, golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. (CERTEAU, 2005, p. 100).

Ainda me referindo ao meu processo de fazimento como pesquisadora interessada no estudo do cotidiano e da cultura escolar, até então, não entendia que essa *tática* de permanência praticada pelas educandas/mães/mulheres no espaço escolar poderia deflagrar-se como objeto de estudo e tornar-se uma pesquisa relevante para adentrar na EJA, nas políticas públicas voltadas a esse segmento de ensino. O que compreendia era que esse movimento feito por mim, ainda que intuitivamente, fizeram-nas permanecer na escola e concluir seus estudos.

A permanência das estudantes/mães/avós/irmãs/mulheres me inspirou a escrever sobre esse movimento, intitulando-o de “*Filhos da EJA*”. Essa pesquisa/observação, que não era tematizada, só me ratificava que a EJA era sim um segmento possível, mas que as formas de atendimento deveriam ser diferenciadas e contextualizadas principalmente porque, conforme afirma Reis, W., *et al* (2015, p. 06) “Na EJA, não há lugar para linearidade, para um único método, um único modelo, portanto as ações na EJA precisam ser alavancadas com propostas diferentes em contextos diferentes simultaneamente”.

Dessa forma, as políticas educativas direcionadas à EJA assumiram um papel importante no redirecionamento de minhas práticas quando assumi a coordenação de EJA no município de Juazeiro-BA em 2002 e, pela primeira vez, observei que poderia consolidar um trabalho mais consistente no âmbito municipal, podendo fazer um segmento de tamanha significação conquistando espaço de referência na Secretaria de Educação. E assim fizemos: construímos uma proposta pedagógica para toda a rede com a participação dos professores, alunos, gestores, visitas,

realização de seminários nacionais, fóruns, etc. Ainda nessa experiência, conseguimos ampliar o acesso dos jovens e adultos que estavam fora da escola e a matrícula foi estendida de 330 alunos em 2000, para 3086 em 2001 e 3600 em 2002. Tudo isso resultado de uma equipe que, junto comigo, também acreditava que a EJA teria outros caminhos se investíssemos em acesso. Porém não acreditava somente na garantia do acesso sem pensar em formas diferenciadas de acesso, financiamento, formação de professores. Nessa crença, foi possível implantar no município de Juazeiro, os calendários letivos adaptados a distintas realidades. Um dos casos que mais deu certo na proposta foi a da Comunidade do Quipá, no município de Juazeiro-BA, que reverberou em diversas reportagens, inclusive em rede nacional no Telejornal Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão.

Em 2005, tudo se reduziu a uma representação da realidade depois da alternância de partidos políticos. Descobri nessa experiência a fragmentação e a descontinuidade das políticas que há nos sistemas municipais e retornei para a sala de aula com as marcas de um governo fundado em princípios de participação popular e com características profissionais, que dão lugar a apenas ser alguém ligada a um grupo, a um lado, a um pensamento.

Essas marcas ficaram como se fossem cicatrizes de um acidente que não diz quem você é, mas onde você foi machucado, e pessoas ficam a imaginar o que poderia ter ocorrido contigo. Diante dessa caracterização que a mim não agradava, pois era uma profissional de ideias próprias e de compromisso com a educação em que acreditava, percebi que estava na hora de ampliar as contribuições que poderia dar à EJA.

Assim, comecei a trabalhar como professora universitária para poder contribuir com aqueles que, realmente, poderiam fazer a diferença no momento em que estivessem imbricados no processo educacional enquanto professores, visto que enquanto governo não tive apoio/recursos necessários para impetrar uma forma de acolhida dessas educandas na escola as quais levavam seus filhos consigo. A perspectiva de ingresso no Ensino Superior alimentava a esperança de fomentar essa discussão na sala de aula e fazê-los perceber o quão era importante entender o lugar do qual os alunos estavam falando a partir de suas práticas.

Na prática docente universitária, continuava a pensar nas educandas da EJA com suas crianças num contexto de invisibilidade ofertado pelos sistemas municipais de ensino e aquelas memórias nunca saíram de minhas falas enquanto educadora

de EJA tanto na educação básica quanto na graduação em Pedagogia e licenciaturas. Assim, iniciei uma nova vertente de estudo no sentido de mostrar aquela realidade que parecia estar invisível aos demais olhos dos sistemas municipais de ensino. Cheguei a publicar alguns trabalhos científicos e uma amostra fotográfica em parceria com outras educadoras<sup>i</sup> intitulada de “Olhares da EJA”. O olhar era uma marca de minha percepção epistemológica, porque acreditava que era o “ver” que se fazia necessário naquele contexto.

Na amostra fotográfica, as imagens eram cenas do cotidiano de diversas salas de aula de EJA dos municípios de Jaguarari - BA, Juazeiro-BA e Santa Maria da Boa Vista - PE, e, mais uma vez, as que me impressionavam eram as das mães acompanhadas de seus filhos na escola. Imagens sempre emocionantes para mim como a de “Mães escrevendo com os seus bebês pendurados em suas mamas”, crianças em pé ao lado da carteira em que sua mãe está sentada, observando-a escrever e tantas outras.

Nesse caminhar, ingressei na Universidade de Pernambuco (UPE), na Faculdade de Formação de Professores de Petrolina (FFPP) e, dentre as disciplinas que trabalhei, a que mais me gratificava era o Estágio Supervisionado. Nesse espaço importante da formação, pautava sempre as preocupações com o *status quo* da educação básica, e a responsabilidade que cada um tem ao optar pelo magistério como profissão, além do compromisso em sempre fazer a diferença, entendendo esses agentes com os quais estamos lidando cotidianamente. Foi essa a marca que tentei imprimir no estágio, para então qualificá-lo como componente curricular, que, muitas vezes, caía no *faz-de-conta* enquanto prática, tanto para alguns professores que acompanham os estágios, como para os professores em formação.

Paralelamente a tudo isso, passei a fazer parte da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), que busca promover a reflexão acerca da construção de Políticas Públicas educacionais apropriadas para o Semiárido Brasileiro por meio da Educação Contextualizada. Esse pensamento contribui para consolidação de um projeto de desenvolvimento sustentável dessa região, tendo como agentes fundantes dessa mobilização a Sociedade Civil e o Poder Público. Aqui, a ideia de contexto passa a ter sentido em minhas entranhas pedagógicas, pois contexto, como defende Martins, Josemar (2006, p. 55), [...] não é apenas físico e objetivo. Nem é fixo. É o movimento que se faz tecido por diversos atores, sob as mais diversas perspectivas de aprendizagem e de forma constante.

Atuei voluntariamente numa Organização Não Governamental-ONG, a Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária - ADAC, que trabalhava com projetos de formação de educadores e projetos voltados para o desenvolvimento rural sustentável, tendo um vasto saber acumulado nessa área, principalmente a partir do ensaio desenvolvido junto aos agricultores da região de Massaroca, em Juazeiro-BA. “Essas comunidades têm uma dinâmica bastante diferente da que se encontra em outras partes do Nordeste: A solidariedade orgânica, o consenso predomina sobre a solidariedade mecânica, o contrato.” (REIS, E., 2011, p. 75).

Todas essas experiências fortaleceram os meus ideais de educadora e, então, tive vontade de voltar à casa que possibilitou realizar tantos sonhos, a Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Ao retornar, coordenei uma pesquisa com a UNEB/DCH-III e a Secretaria de Educação de Juazeiro-BA nas salas de EJA a partir da implantação do Projeto: *É Tempo de Voltar! Porque aprender é um direito*. O mesmo edificava-se na tentativa de compreender as causas da evasão e, ao mesmo tempo, de tentar criar formas que possibilitassem a reintegração desses alunos às salas de aula. O Projeto “*É tempo de voltar*” surgia como uma tentativa de compreender o imaginário daqueles que abandonavam a escola cujo direito de aprender lhes são negados, numa perspectiva envolvente de retorno às unidades escolares e, acima de tudo, significar o lugar simbólico desses alunos num ensaio de superação de rótulos e estigmas que são colocados diariamente aos educandos de EJA não só pela comunidade educativa, mas também pela sociedade. E mais uma vez, os depoimentos das educandas que deixavam a escola porque não tinham com quem deixar seus filhos apareciam com muita força nos relatos.

Os educandos da EJA retornaram às salas de aula; dos 1499 alunos evadidos, foram entrevistados 554, retornando às salas de aulas 183 alunos. No entanto, esse retorno não garantiu que os mesmos continuassem, pois as recepções feitas a eles como: “quem é vivo sempre aparece” ou ainda “eu já trabalhei vários conteúdos e não vou voltar por causa de você” foram determinantes para o aluno ir embora novamente e não mais voltar.

Instigada a responder tantas perguntas em torno do direito e do contexto e intrigada pelas relações estabelecidas pelas políticas públicas com relação à oferta/continuidade da EJA, busquei uma experimentação profissional no Serviço Social da Indústria - Sesi e tomando como base de trabalho – A Educação do Trabalhador da Indústria. Essa educação consistia em oferecer às indústrias turmas

que iam desde os anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio sob a justificativa das melhorias das condições de trabalho, bem como da formação de outro tipo de trabalhador.

Confiei ingenuamente que, ao adentrar nessa experiência formativa, seria muito simples essa oferta de educação, pois, se a empresa queria que o trabalhador estudasse e o trabalhador queria estudar, então, o que faltaria? Nesse questionamento, publiquei no II COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Políticas, práticas e formação (2015, p. 10) a explicação dessa vivência por uma espécie de oximoro que exprime numa mesma expressão ou locução, palavras que trazem em si conceitos contrários.

Poderia dizer que é um '*silêncio ensurdecedor*' que faz com que diversas empresas ofereçam o segmento em suas dependências, mas esta mesma empresa coloca os trabalhadores para fazer hora extra no horário das aulas com vantagens animadoras e que nesse contexto a sala de aula é apenas uma alegoria. É uma '*inocente culpa*' que se chega a arrepiar como em casos que os alunos saem às 18:00 h do turno de trabalho e às 18:20h precisa estar em um outro espaço (a sala de aula), tendo tomado banho e ainda feito ao menos um lanche. [...] E o que se ouve por parte da empresa é: - está vendo!!! Eu financiei as turmas, mas eles não querem nada. É como pensar um '*gelo fervente*' do que se faz com os desafios e as vontades desse trabalhador. O empregador não tem interesse em oferecer educação formal, pois torna-se evidente uma '*guerra pacífica*' estabelecida contra os direitos dos trabalhadores – e nesse caso com o foco específico – o trabalhador da indústria. Por esta razão a partir de uma visão lusco-fusco só dá para experimentar desse '*doce veneno*' e se indignar sem compreender todo o legado trazido por estas instituições ao desenvolvimento do país, sempre a um preço que forja o direito do trabalhador enquanto sujeito político e sujeito de direitos. É um processo '*lentamente rápido*' que somente oximoros podem ser compreendidos. E vamos colocando nas salas de aula sujeitos '*mortos-vivos*' que de tanto mourejar não conseguem mais desenvolver atividade alguma que não seja o ócio. (REIS, W., et al 2015, p. 10).

Essa experiência me perpetrou o entendimento do quanto é doloroso um processo educativo em um lugar no qual o lucro financeiro está acima das pessoas e, portanto, é o mais importante, mais importante que a própria vida dos que ali estão. Lembro-me de que, numa experiência em uma empresa de processamento de cana-de-açúcar da região, tentava implantar uma sala de educação de adultos no período da safra, e insistentemente, tentava convencer o coordenador de área de que era possível aqueles trabalhadores estudarem. Ele fitou os meus olhos e disse:

“Você está vendo aquela multidão à sua frente? Eles são bichos... (referindo-se aos trabalhadores). Você acha que eles vão estudar depois de retirar 20 toneladas de cana por dia? São para essas pessoas que você quer oferecer escola? Não dá... Realmente não dá.” Disse ele.

E, nessas idas e voltas, retomo à pesquisa sobre a presença das crianças nas salas de EJA acompanhando as educandas porque defendo “o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9394/96, no Art. 3º, Inciso I.

Mediante essa trajetória reflexiva e crítica de minhas práticas educativas inseridas no contexto diverso do funcionamento da educação e suas políticas cotidianas na região do Semiárido Nordeste, entendo que esta pesquisa tem pertinência acadêmica por entender a necessidade de se discutir o acesso e a permanência na EJA, desvinculando-os do viés da evasão, pois para Carmo e Carmo, C. (2014), a expressão **permanência escolar** chamou-lhes a atenção pela primeira vez em 2009, ao concluir uma revisão bibliográfica que reunia cem publicações acadêmicas sobre evasões e retornos escolares na EJA para uma pesquisa de doutoramento em que das cem publicações, foram encontrados somente três trabalhos relacionados ao termo **permanência** no título e destes encontrados, apenas um tratava a **permanência** como objeto de pesquisa. Para Orlandi (2005, *apud* CARMO E CARMO, C., 2014, p. 3) à época, aventou-se a possibilidade de tal “fenômeno” ser fruto de um discurso construído e naturalizado em torno da evasão escolar na EJA.

Carmo e Carmo, C. (2014, p. 3) ratificam esse pensamento ao concluírem que o discurso circulante sobre a evasão não a explica, mas, pelo contrário, a reforça, vinculando **recursivamente** os baixos resultados da modalidade, principalmente, ao desinteresse dos jovens ou ao cansaço e à necessidade do trabalho entre os adultos. [grifo do autor].

Na pesquisa do professor, encontra-se a minha descoberta epistêmica principalmente porque, em minha trajetória de pesquisa bibliográfica e empírica, abordava um campo de estudo que, ainda, não era estudado/problematizado no que se relaciona à educação e mais marcadamente à EJA. Na mesma direção do pensamento de Carmo e Carmo, C. (2014), Reis, W. (2015, p. 03) afirma que

Acreditei na evasão como um fetiche criado para camuflar a ineficiência das políticas públicas em lidar com os sujeitos da EJA. Caso interessante é que as escolas todo início de ano letivo superlotam as salas de aula sob a alegação de que a evasão é muito grande, e de fato eles evadem, pois pensamos uma escola igual para sujeitos diferentes. A evasão estuda, mede, parametriza, ranqueia a ponta do *'iceberg'* e as dimensões que estão submersas continuam sem respostas. Eu diria, portanto, que aí está a permanência, lá no fundo do oceano. E ir lá no fundo significa dizer que precisamos identificar as reais situações da EJA e garantir condições legítimas para que essas necessidades sejam atendidas.

Internalizando a minha proposição de ir ao fundo do oceano a fim de encontrar a permanência na EJA e atrelada a ela a conclusão dos estudos no contexto de escolas da rede de educação municipal de Juazeiro-BA, identifico que o público da EJA, em sua maioria, é composto por mulheres, no entanto, essa realidade é opacizada e, nesse embaçamento/nevoeiro tanto da parte dos atores/lideranças que são responsáveis pela educação, quanto da materialização das políticas, pergunta-se: O que fazemos com esse contexto? “mandamos as crianças irem embora com suas mães/avós/tias/irmãs porque estão atrapalhando? Constrangemos essas mulheres porque levam seus filhos para a escola?” (REIS, W., 2015, p. 3). Invisibilizamos esses cotidianos e essas culturas; depois, desenvolvemos pesquisa para explicar porque a evasão continua alta e persistente? Não que elas não sejam importantes; as pesquisas se fazem sim importantes para a compreensão do fenômeno, mas se queremos compreender a permanência como possibilidade de esse aluno adulto concluir seus estudos, precisamos ir além das tessituras epistêmicas que temos atualmente.

Mediante leituras de estudos publicados por diferentes teóricos até o momento consultados, identifica-se que a presença de crianças em salas de EJA não é algo novo, já nos círculos de cultura realizados por Paulo Freire, em Angicos no ano de 1963, essa presença era notada e, até mesmo, potencializada. O que pouco se discute é o porquê de aquelas crianças estarem ali. Elas não vieram sozinhas... Foram trazidas... Trazidas por quem? Que cenário era aquele? Que contextos social, político, econômico e educacional se apresentavam e como se apresentam hoje? Que cenários se apresentam nos dias de hoje? Que dilemas permeavam a EJA àquela época? Que dilemas a permeiam hoje?

Na elaboração dessas indagações, constrói-se esse olhar crítico que estabeleço na pesquisa como mãe/mulher que reconhece as marcas de *tornar-se sendo* e adquire um papel fundante em minha dimensão de estudo.

Assim, minha inquietação enquanto educadora de EJA se faz frente a uma realidade, que persiste nos novos cenários da educação brasileira do século XXI, encarnada de velhos dilemas de séculos passados que impedem ainda a garantia do direito e da permanência na EJA. Quando faço menção à experiência de Paulo Freire (1963), refiro-me a um momento da educação, a um período histórico, que ecoava nos quatro cantos do país, o direito dos adultos a uma alfabetização, progressista, dialogada, crítica, transformadora e emancipadora. Nos tempos atuais, diante de tantas conquistas de funcionamento e de financiamento da EJA, a Organização não Governamental - Ação Educativa - financiada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP organizou uma obra intitulada “Avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados”, organizado por Vera Masagão Ribeiro, Roberto Catelli Júnior e Sérgio Haddad, na qual apontam algumas conquistas na primeira década deste novo milênio,

A instituição da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja/2003), do Programa Brasil Alfabetizado (2003), do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (Proeja/2005); a inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB, 2007); a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR/2007) contemplando a EJA; O lançamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/EJA 2009); o reconhecimento da modalidade em vários programas do MEC que antes se restringiam ao ensino regular (Alimentação Escolar, Biblioteca Escolar, Transporte e etc); e o reconhecimento da alfabetização como parte da política de educação de Jovens e Adultos. (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR e HADDAD, 2015, p. 38).

No entanto, apesar de todos esses avanços, as crianças continuam na escola no turno noturno, sendo trazidas por educandas jovens e adultas que, na condição de mães, pobres, trabalhadoras empregadas ou desempregadas, oriundas de bairros de periferia que enfrentam situações precárias de saneamento, saúde, alimentação e tantos outros direitos a elas negados, não têm com quem deixar suas crianças e, por conta desse enfrentamento de desigualdade social, econômica e

cultural, levam-nas consigo para as aulas de EJA no noturno das escolas municipais em Juazeiro-BA.

Como comprovação e ilustração da realidade observada historicamente, utilizo as fotos abaixo por entender que o imagético fala muito das presenças e das ausências contidas em um cotidiano, que se reverbera nos traços da cultura escolar.

Figura 1 – Foto: Círculos de Cultura de Angicos (1963)



**Fonte:** <http://forumeja.org.br/fotos.meb>

Figura 2 - Foto: Escola Campo de Pesquisa (2015)



**Fonte:** Arquivo Pessoal

As fotos acima falam por si sós, são registros de um cenário de mais de 50 anos de história; portanto, pergunta-se: O que mudou nessas imagens? E, em reflexões/pensamentos/conexões/sentidos responde-se: apenas o cenário, escolas mais estruturadas, professores concursados, merenda escolar, material didático, livros didáticos em alguns segmentos e diversas conquistas na constituição de uma política pública para a EJA.

Também exercitando essas reflexões/conexões/sentidos/respostas constato que os dilemas sociais que permeiam o cotidiano da EJA e que se reverberam em uma cultura escolar de fragmentação, de desconsideração da realidade dos sujeitos, continuam vivos e essa vivacidade do real se perpetuam na vertente do desemprego, da subordinação da mulher ao homem, das famílias desestruturadas, da falta de condições digna de moradia, de segurança, da marginalização, da exploração do trabalho humano, persistindo como contextos encarnados na realidade das educandas de EJA, que são obrigadas a levar consigo suas crianças para a escola na perspectiva de terem outra oportunidade de estudar e conquistar a certificação/escolarização/qualificação tão exigida pelo mercado de trabalho capitalista neoliberal vigente. Nesse enfrentamento de precariedade social, cultural e educacional, não é num bairro de classe média que a realidade de EJA se faz, é na

periferia, é na zona rural, é nas ocupações de terra, assentamentos entre tantos outros espaços que nos remetam às ausências das políticas públicas, ao abandono dos sujeitos humanos inseridos num discurso de humanidade e de direito fundamentado no aporte legal e educacional.

Mesmo entendendo todos os avanços tidos nesse segmento de ensino em suas políticas, ainda que em doses homeopáticas, urge a necessidade de efetivarmos olhares mais específicos sobre o cotidiano da escola, sobre os anseios desses educandos, as particularidades e a carência de uma política de intervenção do poder público e da própria escola nas suas dimensões internas.

Reforço minha expectativa de trabalho frente a esta pesquisa, apoiando-me nas palavras de Josso (2004, p. 39) quando relata que a construção da narrativa “exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo de sua formação, por meio do recurso, recordações-referências que balizam a duração de uma vida”. Minha experiência se fez/faz sob esses pilares, e essas recordações são tão presentes como minha própria existência enquanto docente e profissional da área de EJA. Ainda para o mesmo autor, essas recordações-referências podem ser classificadas como uma “experiência formadora porque o que foi aprendido (saber fazer e conhecimento) serve, daí para a frente, quer de referência as numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida”. (JOSSO, 2004, p. 39).

Nessa compreensão, este trabalho apresenta contribuições direcionadas ao debate de identidade dos sujeitos da EJA e afirmação de políticas públicas de permanência desses na escola, visto que a permanência na EJA ainda é uma perspectiva epistêmica não entendida no redesenho das políticas públicas voltadas a esse segmento de ensino. A permanência aqui defendida/estudada refere-se à compreensão desses sujeitos vivificados em mulheres/homens/jovens/adultos trabalhadores, empregados/desempregados, negros, brancos, indígenas, ribeirinhos, moradores do Semiárido Nordeste ou das diversas regiões do Brasil que, apesar de todas as interferências de cunho social, que compreendemos nessa relação de diversidade social, de educação e economia, educação e trabalho, educação e família, dentre tantos outros dilemas, ainda desejam estudar, permanecer e concluir seus processos educativos.

Diante disso, posso afirmar: - Hoje me realizo academicamente, pois acredito que estou no caminho certo desse pesquisar epistêmico, depois de tantas andanças e reflexões sobre este segmento me encontro nessas reflexões, aprendizagens e discussões teóricas metodológicas de pesquisa.

Por fim, essa memória é a articulação daquilo que me tornei a partir da educação e da interação que tive junto a tantos agentes partícipes e construtores de conhecimento. Espero que os estudos, ora realizados, sejam mais uma oportunidade de continuar a contribuir com uma opção que enquanto educadora já fiz.

### **3 DIMENSÃO HISTÓRICA: LOCALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA NOS ESTUDOS ATUAIS**

Na dimensão histórica, dissecar-se o objeto de estudo através da compreensão dos movimentos/discussões feitos no campo acadêmico, político e institucional a partir de diversos referenciais teóricos. Nessa dimensão, o que se pretende é compreender como a EJA foi se construindo nos debates acadêmicos, políticos e sociais e como essas compreensões reverberaram no enriquecimento do objeto de estudo proposto nesta pesquisa. Inicialmente, apresento o item 3.1 intitulado “Análise das Publicações ANPED 2000 a 2015 – buscando pistas históricas na perspectiva de aprofundar o objeto de pesquisa”, que consiste em localizar publicações da Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED<sup>ii</sup> no período de 2000 a 2015. Esse recorte temporal se deu dessa maneira por estar relacionado aos primeiros quinze anos deste novo século, no qual se deu a efetivação de diversas políticas voltadas para a EJA. A escolha da ANPED se deu por apresentar características acadêmico-científica referência no fortalecimento de pesquisas na Pós-graduação de nosso país.

Em seguida, exponho o item 3.2 intitulado “A Avaliação da EJA no Brasil: Insumos, processos e resultados, buscando pistas para entender o objeto de pesquisa” que consiste no estudo da Série Documental - Relatos de Pesquisa em sua edição de nº 39 como produto do projeto financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP<sup>iii</sup> (2015) e desenvolvido pela Ação Educativa<sup>iv</sup> e publicado em 2015.

E como finalização, apresento o item 3.3 intitulado “Outras análises textuais para entender o objeto de estudo”, que consiste num aprofundamento do contexto histórico da EJA a partir dos estudos do estado da arte<sup>v</sup> proposto por Haddad de 1986 a 1998 e de 1998 a 2006 e uma atualização de alguns dados propostos pela Publicação de Nilda Stecanela (2015) que, por ser uma obra prefaciada por Sérgio Haddad, permite-nos uma atualização dos estados da arte até 2015. Trata-se ainda das trajetórias vivificadas pela EJA através das projeções políticas dos governos Lula e Dilma e como isso se configurou no plano da política e nos seus marcos legais.

Todos esses referenciais fortalecerão o aprofundamento das discussões da permanência da EJA por se tratar de uma discussão epistêmica extremamente nova. Essa dimensão fez-se imprescindível neste trabalho, haja vista a necessidade de compreender os movimentos/discussões feitas no campo acadêmico, político e institucional da EJA a partir da análise dessas publicações.

### 3.1 ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES ANPED 2000 A 2015 – BUSCANDO PISTAS HISTÓRICAS NA PERSPECTIVA DE APROFUNDAR O OBJETO DE PESQUISA

Mediante pesquisa online, identificaram-se 14 (quatorze) artigos sobre a EJA; a busca não se deu de forma específica por temas e/ou palavras-chaves, mas a partir de registros que tratassem apenas a temática da EJA. A partir dessa escolha, os trabalhos foram agrupadas em vertentes, que foram nomeadas de: Políticas Públicas e Garantia do Direito à Educação; Práticas de Alfabetização; O Jovem como Sujeito Social; Matemática e Gênero; Educação e Trabalho e Desenvolvimento Local; e Autoestima em EJA, visto que tenho tentado, nesses estudos e itinerância profissional, dialogar com as políticas públicas no sentido da garantia do direito à EJA com um recorte diferenciado dessas políticas, que é o de compreender que cultura escolar vem se construindo na EJA a partir das *táticas* utilizadas pelas estudantes ao levarem suas crianças para garantirem sua permanência nas salas de aulas noturnas em escolas da rede municipal de Juazeiro – BA.

Essas vertentes ajudaram-me a buscar uma compreensão acerca da presença das crianças nas escolas de EJA, trazidas pelas educandas como evidência de que pensar a EJA é ponderar sobre os sujeitos que dela fazem parte com suas características particulares, suas diversidades cultural, social, regional, de gênero, de raça, de cor de sexo. A partir dessa compreensão, considero pertinentes os seguintes questionamentos: O que a Secretaria Municipal de Educação tem proposto a esse respeito? O que as escolas têm feito em sua singularidade?

Mediante esses questionamentos, entende-se que a discussão da especificidade na EJA está se fazendo caduca, e, por isso, urge sua execução na prática; não é por acaso que um dos compromissos da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFITEA “é o de passar da retórica à ação, envidando esforços para que as recomendações apresentadas no Marco de Ação de Belém

(UNESCO, 2010, p. 03), sejam implementadas nas políticas públicas da educação de jovens e adultos.” Esse pensamento também já havia sido preconizado por Arroyo (2005, p. 29-30) como pode ser observado no destaque abaixo.

Tentar reconfigurar a EJA implica assumir identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e de marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. [...] Conseqüentemente tem de ir além das formas genéricas de tentar garantir direitos para todos.

Apesar de ser naturalizada a presença das crianças na escola sendo trazidas pelas educandas, nada é feito para que essa aluna frequente e conclua os estudos, pelo contrário, é ressaltado que sua presença ali atrapalha a aula por estar acompanhada da criança. E, nesse movimento de “ioiô”, as educandas e suas crianças vão e voltam todos os anos sem conseguir dar os passos que necessitam para conquistar outras oportunidades e para que se efetivem possibilidades de permanência das mesmas na escola.

Partindo dessa realidade da EJA, entende-se que é preciso ir além do modelo de escola (engessado em suas práticas e matrizes curriculares), dos modelos de programas de alfabetização, elevação de escolaridade e de qualificação profissional. É preciso, realmente, pensar um ensino que discuta a diversidade de fatores que são externos a ele, mas que são parte do cotidiano da EJA e, portanto, precisam sair do campo da invisibilidade. Ampliando essa concepção, Paiva (2006, p. 522) apresenta práticas que podem ser assumidas por diversos atores que permeiam os processos formativos da EJA na seguinte afirmação:

Para além da alfabetização, o sentido cada vez se afastou mais, nas políticas públicas, das conquistas e do reconhecimento do valor da educação como base ao desenvolvimento humano, social e solidário. Mais do que alfabetização, o direito constitucional de ensino fundamental para todos sintetizou o mínimo a que se chegara: o de aprender a ler e a escrever com autonomia. Isso significa ter domínio suficiente para, em processo de aprendizado continuado, se manter em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo, que exige aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. E exige, para isso, não só o domínio da linguagem escrita, mas também competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige, ainda, reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo.

Refletindo acerca dessa visão defendida por Paiva (2006), entendo que essas leituras e estudos desses referenciais teóricos propostos no estudo da ANPED descrevem possibilidades de outros caminhos, que podem ser construídos no campo epistemológico da EJA nesse novo século, extrapolando conceitos ainda estigmatizados no que se refere aos sujeitos da EJA e suas possibilidades de inserção e transcendência enquanto seres que vivem/sobrevivem nessa sociedade.

Nesse contexto, é preciso, de fato, trilhar outros caminhos que reconheçam que as relações entre EJA e o sistema escolar sempre foram marcadas por tensas histórias, que vão desde as suas concepções histórico-ideológicas, epistemológicas, didático-pedagógica até as políticas de financiamento, que reverberam na efetivação de suas políticas públicas. Essas tensões se deram porque, em boa parte dessa história, a EJA foi construída à margem desse sistema que não a reconhecia como modalidade de ensino, como também não reconhecia os seus sujeitos (pobres, negros, desempregados, autônomos, trabalhadores, catadores de lixo, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, povos de religião de matrizes africanas, jovens que não tiveram acesso à escola ou que nela se perderam, mulheres com filhos de colo e outro no ventre, idosos, prostitutas, sem terra, sem teto, sem condições mínimas de sobrevivência) que dela faziam (e fazem) parte. Portanto, “é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas”. (ARROYO, 2005, p. 19).

### **3.1.1 Primeira Vertente: Políticas Públicas e Garantia do Direito à Educação**

Nessa vertente, foram incluídos seis artigos científicos, que contribuem e aprimoram essa discussão. São eles:

- O financiamento da educação de jovens e adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas? De autoria de Geruza Cristina Meirelles Volpe, da Universidade Federal de Juiz de Fora;
- Escolarização em assentamentos no Estado de São Paulo: uma análise da pesquisa nacional de educação na reforma agrária 2004. De autoria de

Marcia Regina Andrade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Maria Clara Di Pierro, da Organização não-governamental Ação Educativa;

- A ação de governos locais na EJA. De autoria de Sergio Haddad, da Ação Educativa, São Paulo;
- Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à EJA. De autoria de Jane Paiva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro;
- Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a inserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. De autoria de Geovânia Lúcia dos Santos, da Universidade Estadual de Minas Gerais/Faculdade de Educação;
- Escolarização de Jovens e Adultos. De autoria de Sérgio Haddad, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Maria Clara Di Pierro, da Organização não-governamental Ação Educativa.

Nos trabalhos relacionados, aparecem ainda com muita ênfase a necessidade de se pensar uma política de financiamento que superasse a dimensão “nevrálgica” (VOLPE, 2013, p. 796) que se encontra a EJA nos dias atuais.

Ainda se tratando dessa vertente, há uma luta dos movimentos sociais em reivindicar a construção de escolas no campo que sejam capazes de desenvolver uma proposta educacional integrada ao universo cultural do campesinato como parte de seu projeto de transformação social. Há também a constatação de trabalhos como o da professora Jane Paiva, que vem revelando formas de compreender e apreender sentidos e necessidades dos mais variados públicos com vistas a cartografar a complexidade com que se fazem as práticas na EJA, evidenciando os elementos constituintes e instituidores dessas concepções.

Nessa direção, Paiva (2006, p. 538) afirma:

Finalizando, posso dizer que a pesquisa me levou mais a desenhar as tendências que a educação de jovens e adultos assumiu, como um campo político em disputa pelo direito, tensionando a esfera pública estatal a garantir e manter modos de oferta, do que pela disputa de incorporações nos instrumentos legais que podem consolidar a educação de jovens e adultos nos orçamentos, assegurando organicamente políticas de atendimento: planos estaduais e municipais de educação, em sua maioria, estão por serem construídos, configurando um espaço novo de possibilidades para a inclusão da educação de jovens e adultos no campo dos

direitos. A efemeridade dos programas/projetos, mesmo quando concertados pelo governo federal, como no momento atual, com intenções e concepções evidenciando o compromisso com o direito, esbarram nas disputas internas e não contam com o povo na rua, nem com a pressão de jovens e adultos exigindo esse direito.

A referida vertente ganha muita visibilidade o “direito à educação”, visto que são ações que precisam ser pensadas num coletivo incluindo esse próprio sujeito da educação de jovens e adultos. Também foi focalizada nos trabalhos a ação de governos locais que tomaram para si a responsabilidade de alavancar o desenvolvimento da EJA em seus municípios a partir da emenda constitucional n. 14/1996 e da lei 9.424/96 em que o governo federal deixou parcialmente descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica: a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos.

Diante dessas medidas, o governo federal ampliou sua responsabilidade por programas nacionais de alfabetização, e os municípios ficaram “a conta gotas” para ofertar os quatro primeiros anos de ensino fundamental da EJA, e os governos estaduais com a operacionalização do ensino fundamental nos anos finais e ensino médio. Mesmo diante de todas as ações governamentais de não financiar a EJA, priorizando o ensino fundamental para crianças (efeitos perversos do FUNDEF), os municípios tornaram-se os maiores responsáveis pelo atendimento da demanda nos primeiros anos do ensino fundamental da EJA. Essas conquistas, ainda que incipientes de governos municipais que assumiram a EJA como responsabilidade social e compromisso político de se afirmar um segmento de ensino, fortalecem a ideia de teias para se pensar a EJA.

Dessa forma, tem-se também, mais uma vez, a retomada do lugar da escola como processo formativo e não como mera coadjuvante do estado que, pelo seu processo histórico, ficou na condição de lugar de execução e não como provedora de suas práticas. Nessa retomada, as educandas que levam suas crianças para as aulas de EJA noturna acreditam que a escola é o veículo de futura ascensão social e melhoria de vida e, nessa perspectiva, a crença de que, a partir da escola, a conscientização, a libertação e a emancipação poderão ocorrer no enfrentamento dessa sociedade desigual. Nesse sentido, a vertente em questão destaca a tentativa de resgatar o sujeito da EJA para compreender, a partir de sua fala, como os fenômenos do sistema educacional brasileiro (exclusão precoce, e a reinserção -

educação ainda que tardia) são vivenciados e o que deles resulta para aqueles que os experienciam.

Essa visão nos permite contribuir de forma significativa para que os sujeitos da EJA tenham acesso a oportunidades educacionais compatíveis com suas especificidades e necessidades formativas. Ainda se tratando dessa vertente e do objeto de estudo desta pesquisa, as vertentes analisadas apresentam conexões com a realidade das educandas da EJA, sujeitos desta pesquisa que, lutando pela conquista de um lugar social humano, solidário, se veem todas as noites carregando suas crianças para a escola “porque não tem com quem deixar ou porque o marido não olha a criança” ou “porque o lugar onde mora não é seguro e não pode deixá-las sozinha em casa”, tais colocações revelaram a deficiência das políticas públicas voltadas para os mais necessitados.

Nessa realidade social, cultural, política e educacional, entende-se que, para alavancarmos o processo de mudança na EJA rumo à garantia do direito, torna-se necessário compreender os processos históricos de escolarização e como esses foram se efetivando sob a ótica das políticas públicas. No entanto, os autores Pierro e Haddad (2000) chamam-nos a atenção para não incorrermos em erros de historiar uma realidade tão plural como a da educação de jovens e adultos, empobrecendo as redes complexas nas quais a mesma se efetiva e, nesse sentido, afirmam que:

No passado como no presente a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. Qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 108).

Esse terreno fecundo em possibilidades deve ser visto como “lições de hoje que devem ser lembradas sempre porque a educação de adultos, como um direito não dado, mas arrancado do chão, não pode mais escapar das mãos dos que por ele têm despendido a vida” (PAIVA, 2006, p. 538). Esse direito não dado, mas

arrancado do chão, se refere às conquistas pelo direito à educação na EJA e isso não se faz simplesmente por existir uma escola que ofereça a modalidade, mas pela compreensão de um contexto de realidade desigual a qual as educandas de EJA enfrentam ao tentarem estudar-permanecer-concluir os estudos.

Diante disso, considera-se que o grafito dessa vertente tem a importância de reconhecer o direito como não dado, mas sim como a efetivação de uma política pública, visto que é preciso problematizar que a garantia do direito à EJA por meio da efetivação das políticas públicas ainda se faz num campo de combate, que precisa ser assumido, pelo governo federal e suas esferas municipal e estadual, pelas secretarias de educação junto às suas intersetorialidades, pelas escolas, pelos professores e, sobretudo, por esse sujeito de direito “o educando da EJA”, que precisa valer-se das mais diversas *táticas* para conseguir permanecer na escola e que possibilitem o alcance das particularidades/diversidade social, econômica, cultural, emocional, psicológica dos sujeitos da EJA sejam consideradas não só nas políticas do Ministério da Educação - MEC, mas também nas políticas locais.

Assim, a vertente Políticas Públicas e Garantia do Direito à Educação evidencia-se na compreensão de que EJA só se faz com políticas que reconheçam as especificidades dos sujeitos e que seja uma constante defesa desse direito. Não adianta perceberem a presença das crianças nas salas noturnas de EJA e nada proporem enquanto política pública de permanência dessas educandas no espaço escolar, as políticas se fazem a partir das necessidades de um grupo e estas urgem na EJA no que se refere ao objeto de estudo investigado nesta pesquisa de mestrado.

### **3.1.2 Segunda Vertente: Práticas de Alfabetização**

Na vertente das práticas de alfabetização, foram incluídos 02 (dois) artigos científicos:

- O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em EJA. De autoria de Janine Fontes de Souza, da Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, e de Kátia Maria Santos Mota, da Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Educação;

- Processos de inserção de analfabetos e semialfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). De autoria Ana Maria de Oliveira Galvão, da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pernambuco.

Os artigos listados trazem para o cerne da discussão as práticas alfabetizadoras, tomando como base o cotidiano escolar, sendo entendido como algo específico que considere cada uma das culturas (nacional, regionais, locais). Essa discussão tira o letramento de uma posição supostamente universal.

Aparecem também parâmetros comparativos sobre a escrita e a oralidade com base em estudos sociolinguísticos. A oralidade empodera-se de novas características e se coloca como ferramenta primordial da expressão do pensamento. No entanto, Souza e Mota (2007, p. 509) chamam a atenção para sutilezas que estão invisibilizadas nesse falar metaforizado, que utiliza os termos ouro e prata.

Mas não basta apenas “querer dizer”, é preciso “poder dizer”; este é o terceiro desafio e também o mais difícil, pois o poder implica sempre uma rede de relações construídas num jogo muitas vezes velado. De nada vale ter o que dizer, de nada vale querer, se eu não posso dizer. Quantas vezes cada um de nós já se viu nessa frustrante condição de não poder dizer, muito embora querendo e tendo o que dizer?

As perceptivas de estudo dessa vertente abrem caminhos para “contribuir com a afirmação dos direitos linguísticos do aluno como parte essencial do fortalecimento de identidades sociais, da formação de cidadania em uma sociedade democrática”. (SOUZA; MOTA, 2007, p. 513). Assim, essa vertente se integra de forma significativa ao contexto das mulheres que levam suas crianças para a aula de EJA noturna por se configurar uma realidade das escolas do município de Juazeiro, onde as trajetórias percebidas na escola campo evidenciam a resistência de essas educandas ali permanecerem.

Esse “poder dizer” é uma ferramenta que confere a esses sujeitos o poder da fala. Muitos talvez não tenham sequer percebido o que fazem cotidianamente ao levarem suas crianças para a escola. Estão dizendo algo que provoca um tecido de relações construídas numa cultura, muitas vezes, velada pela escola. Essa é a implicação dessa vertente “querer dizer e poder dizer”, ambiguidades que se fazem e se refazem cotidianamente implicadas – nesse caso, a presença das crianças nas

salas noturnas de EJA vem sendo utilizada pelas educandas como *táticas/astúcias* de permanência.

### 3.1.3 Terceira Vertente: O Jovem como Sujeito Social

Nessa vertente, foi incluído apenas um artigo que aponta para o jovem como sujeito social de autoria de Juarez Dayrell da Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação. Nesses estudos, é possibilitada a reelaboração de imagens da juventude colocadas no contexto brasileiro mediado pelo mundo da cultura, uma vez que este mundo se apresenta mais democrático. A partir dessa democratização, é possível que os jovens se construam enquanto sujeitos de sua própria história. No entanto, para Dayrell (2003, p. 51)

[...] a modernização cultural que influencia tanto a vida desses jovens não é acompanhada de uma modernização social. Assim, se a cultura se apresenta como um espaço mais aberto é porque os outros espaços sociais estão fechados para eles. Portanto, não podemos cair numa postura ingênua de supervalorização do mundo da cultura como apanágio para todos os problemas e desafios enfrentados pelos jovens pobres. No contexto em que vivem, qualquer instituição, por si só – seja a escola, o trabalho ou aquelas ligadas à cultura –, pouco pode fazer se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude.

Essa discussão faz-se importante porque dá visibilidade a uma identidade também estereotipada na EJA, que é a da juventude, identificando-se muitas vezes como aqueles que fazem os mais velhos desistirem por atrapalharem as aulas com brincadeiras e desrespeito ao professor. Para o autor, uma das concepções mais enraizadas no bojo social “é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente”. (DAYRELL, 2003, p. 40).

Sob esse olhar, “há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, *o que ainda não chegou a ser* (SALEM, 1986), negando o presente vivido” (DAYRELL, 2003, p. 41). Assim, fazem-se necessárias discussões e políticas públicas nesse segmento que tenham um olhar mais específico, tendo em vista as realidades apresentadas, pois, na escola em que a pesquisa foi desenvolvida,

encontraram-se das 11 (onze) educandas/entrevistadas 06 (seis) educandas com idade entre 15 e 17 anos, já sendo mães.

A identidade desse sujeito social precisa ser fortalecida por todas as instituições formadoras para que consigam ver esse momento construtivo de sua própria identidade e de sua atuação no meio social, fortalecendo sua permanência na escola. Para efeitos desta análise, assumi a definição de sujeito de Charlot (2000 *apud* DAYRELL, 2003, p. 42), como “um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos.”

Ainda se referindo ao pensamento de Charlot, Dayrell (2003, p. 43) afirma que

[...] o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, em essa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

Ou seja, negar essa singularidade do sujeito histórico da EJA, que, mesmo em meio à exclusão social, luta e busca oportunidades e desenvolve *táticas* para fazer valer o seu direito, seria uma contradição da própria escola que deveria se fazer a favor da classe trabalhadora, mas que, na maioria das vezes, se porta como inimiga desse sujeito.

### **3.1.4 Quarta Vertente: Matemática e Gênero**

Nessa vertente, foram incluídos os artigos que apontam para as configurações de gênero nas práticas de numeramento<sup>vi</sup> e a construção de saberes matemáticos:

- Prática de Numeramento e relações de gênero: tensões e desigualdades nas atividades laborais de alunas e alunos da EJA. De autoria de Maria Celeste Reis Fernandes de Souza da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares, MG, Brasil e de Maria da Conceição Ferreira Reis

Fonseca, da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil;

- A construção de saberes matemáticos entre jovens e adultos do Morro de São Carlos, de autoria de Maria Cecília de C. B. Fantinato, da Universidade Federal Fluminense/Faculdade de Educação.

A perspectiva de gênero evocada no artigo “*Prática de Numeramento e relações de gênero: tensões e desigualdades nas atividades laborais de alunas e alunos da EJA*” no qual a autora discute as práticas laborais de mulheres e homens estudantes da EJA e reflete questões acerca da complexidade das relações que envolviam as atividades e os fazeres matemáticos, de modo que revela o caráter ingênuo e, ao mesmo tempo, repressor das abordagens escolares que destituem essas práticas dos dramas e das tramas que nelas instauram racionalidades próprias, em muitos aspectos estranhos à racionalidade em que se organizam a escola e a matemática escolar.

Tiveram destaque no escopo deste artigo os jogos de poder definidos pelas relações de gênero, que impregnam as práticas laborais de alunas e alunos, pessoas jovens e adultas, como um alerta contra a naturalização das desigualdades de gênero e o silenciamento desses jogos – ainda que para fins didáticos – tendem a perpetuar. (SOUZA; FONSECA, 2013). Foi trazida pelas pesquisadoras a evidência das marcas de um trabalho que se pauta muito mais pelos modos individuais de organização do que por um fazer coletivo. Outra marca que apareceu foi a da consideração por eles e por elas de que o trabalho de catação “é um trabalho de mulher”, estando reservadas para os homens as atividades mais sofisticadas e nobres, ligadas à operação de máquinas e desmontagem de equipamentos.

Na organização dessa associação, prevalece uma maioria feminina, existindo distinções, hierarquias de gênero, valorações diferenciadas sobre as atividades exercidas no espaço do trabalho e sobre quem as exerce. Enfrentamentos, disputas, tensões e desigualdades de gênero que se estabelecem nesse espaço. (SOUZA; FONSECA, 2013, p.925) e se apresentam também na realidade no *locus* dessa pesquisa.

As pesquisadoras consideram em seus registros que não é possível ignorar a assepsia do modo como a matemática se apresenta na escola (mesmo quando se evocam situações da vida real).

Essa consideração é apresentada na seguinte afirmação:

[...] ou conjurar tais situações como ilustrações de aula sem nos interrogar sobre como se constituem tais práticas, as tensões que as atravessam, as diferenças e desigualdades de gênero que se estabelecem ou são estabelecidas nessas práticas e como elas ecoam outras diferenças e desigualdades produzidas nas práticas escolares. (SOUZA; FONSECA, 2013, p. 935).

A consideração registrada pelas estudiosas da temática acima mencionada nos transporta para o entendimento de que a escola, como produtora de valores e arquétipos de procedimentos, que são transmitidos através dos traços da cultura escolar, reverbera-se em cotidianos impregnados de preconceitos e desigualdades que são comuns na sociedade e legitima-se pela importância, que lhe é outorgada como instituição educativa movida por um coletivo escolar.

Ainda, compreendendo o estudo das autoras,

[...] tais assepsias e naturalizações produzem saberes sobre mulheres, homens e matemática ao se produzirem como naturais do *masculino* e do *feminino* determinadas atividades matemáticas que são demandadas nas diferentes situações vividas por alunas e alunos da EJA.

[...] O que se buscou com esse trabalho foi apontar que as diferenças de gênero se reverberam em desigualdades e violência contra as mulheres que se encontram em nossas salas de aula. Assim os propósitos legítimos de didatização das atividades laborais para promover o aprendizado de conteúdos escolares não podem esvaziar os sentidos das práticas sociais e nem destituí-las das tensões que as envolvem, pelo silenciamento, pela negação, pelas tentativas de ocultamento ou pela naturalização das desigualdades. (SOUZA; FONSECA, 2013, p. 936).

A afirmação registrada nos permite notar, mais uma vez, a configuração da escola com seus valores e modelos de conduta que produzem e transmitem o preconceito e a desigualdade presentes na sociedade. Diante disso, problematizamos: Quem leva a criança para as salas noturnas de EJA? São homens ou mulheres? Há nesse questionamento uma relação de gênero que se reverbera na prática de levar a criança para a escola e sua presença ser naturalizada. Como as

relações vão sendo naturalizadas, não se problematiza uma discussão que coloca a mulher/educanda numa condição de dependência entre o estudar e o cuidar dos filhos, tendo, em sua maioria, companheiros.

Por essa razão, considera-se de grande importância uma das questões norteadoras que orienta este trabalho: Que políticas/ações são desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação/Escola para o enfrentamento da problemática das crianças que são levadas pelas educandas jovens e adultas para as salas de EJA como *tática* de permanência?

Ou seja, por se naturalizar a presença das crianças, acompanhando as educandas, o investimento em políticas públicas voltadas para a superação dessas desigualdades de gênero ainda se fazem inexistentes na escola. Mesmo enfrentando essa precariedade, a escola *locus* desta pesquisa acolheu essas crianças, ainda que precariamente, visto que, em novembro de 2015, ainda existiam 11 (onze) educandas com crianças na escola quando, na verdade, o movimento que se faz é o contrário principalmente porque elas desistem na metade do ano; portanto, evidencia-se que há naquele lugar (escola) um movimento diferente se faz, tanto o é que as mães e crianças ali permanecem.

### **3.1.5 Quinta Vertente: Educação, Trabalho e Desenvolvimento Local**

Educação, trabalho e desenvolvimento local aparecem em dois artigos científicos nessa vertente através dos artigos:

- Jovens e Adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. De autoria de Sonia Maria Rummert, da Universidade Federal Fluminense, e de autoria de Natália Alves, da Universidade de Lisboa/Instituto de Educação;
- As organizações não governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no Norte de Portugal. De autoria de Armando Loureiro, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Departamento de Educação e Psicologia.

Essa vertente destaca as políticas educacionais dirigidas aos jovens pouco escolarizados no Brasil e em Portugal, norteadas por uma concepção instrumental de educação voltada para a “empregabilidade, produtividade e coesão social”

(RUMMERT; ALVES, 2010, p. 595) a serviço de um modelo capitalista de produção e de consumo. As autoras apresentam no Brasil o PROJOVEM<sup>vii</sup> como contribuinte dessa subordinação funcional das políticas educacionais aos interesses econômicos. Alvo de muitas críticas, o PROJOVEM, apesar de suas contradições e fragilidades de oferta, traz muito forte, em sua execução, as possibilidades de permanência. Relacionando isso à presente pesquisa, entre as diversas possibilidades de permanência propostas pelo programa, há uma tática instrumentalizada por eles, que são as salas de acolhimento para proporcionar atenção e cuidados aos filhos dos alunos enquanto os pais estão em aula. Isso quer dizer que, mesmo como contribuinte de uma subordinação funcional das políticas educacionais aos interesses econômicos, tenta-se garantir a permanência das jovens educandas. Contudo, não podemos deixar de considerar que se trata de um programa com características de projeto piloto, construído em paralelo à política estruturante dos municípios na oferta, sem estrutura adequada para qualificação profissional, com viés de base científico tecnológica e que reforçam a subordinação ao capital e suas demandas emergentes.

Para Rummert e Alves (2010, p. 525),

Na realidade, para o público-alvo dos dois Programas, não é necessário ir mais além. Apesar do anunciado, ambos os países continuam a não ser senhores dos meios materiais e das condições políticas para construir uma ampla e sólida base científico tecnológica que permitam definir as características e os rumos das suas estruturas produtivas e superar as condições de subordinação em que se situam no quadro da divisão internacional do trabalho e da produção do conhecimento.

Essa subordinação também fortalece uma tensa relação entre educação de adultos e desenvolvimento local a partir de programas, que oferecem um forte dinamismo da educação de adultos no que diz respeito à oferta.

Na visão de Loureiro (2008, p. 222),

Destacam-se dois movimentos complementares e interdependentes. Por um lado, temos vários tipos de instituições da sociedade civil que têm vindo a assumir-se como espaços de educação não formal (associações, cooperativas, centros de educação e formação etc.) nos quais as práticas de educação de adultos ocupam um lugar importante. Por outro lado, tem havido forte investimento político nessa área da educação, facto que tem contribuído para o

incremento da educação de adultos fora do sistema de ensino formal, a que se fez referência anteriormente, e dentro do próprio sistema. Efectivamente, foram criadas estruturas e desenvolvidos programas que têm vindo a ser postos em prática por diversos tipos de agentes educativos em diversos locais.

O desenvolvimento local nas produções estudadas pode ser entendido como um processo educativo de adultos e que, portanto, deve estabelecer uma “visão crítica sobre a realidade presente, de produção de conhecimento”. (LOUREIRO, 2008, p. 226). Se a EJA passa a ser comprometida como uma possibilidade de ampliação dos saberes dos sujeitos e da melhoria da qualidade de vida das suas comunidades é imprescindível aproximação entre a proposta pedagógica escolar, o desenvolvimento local, a sustentabilidade e as formas de fortalecimento da cidadania e do combate à exclusão dos sujeitos que frequentam tais classes. Se essa opção for parte das ações e concepção de escola, a presença de crianças na escola não pode ser entendida como pretexto para a promoção da exclusão, mas sim de garantia da abertura de oportunidades de permanência e conclusão de estudos para os sujeitos educandos da EJA.

### **3.1.6 Sexta Vertente: Autoestima em EJA**

Nessa vertente, foi localizado o artigo científico *Alfabetização de Jovens e Adultos qual autoestima?* De autoria de Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil, traz o confronto do conceito de autoestima com o de faces. O termo “face”, na acepção do inglês cotidiano, está ligado às noções de “embaraço”, “humilhação”, “perda de face”. Assim, “face” é algo que pode ser perdido, mantido, enaltecido e precisa ser cuidado na interação (BARBOSA, 2015, p.150) e é para a autora o mais pertinente em se tratando de contextos de letramento.

Neste trabalho, os sujeitos da pesquisa (professores e alunos da alfabetização de jovens e adultos) teceram relação entre autoestima e escrita em entrevistas e histórias de vida, respectivamente. Os docentes enfatizaram a elevação da autoestima como tática facilitadora da aprendizagem da escrita. Já os educandos nem sempre manifestaram uma baixa autoestima pela falta da escrita.

Os resultados sugerem mais investimento em pesquisas sobre o modo como o *éthos* dos alfabetizandos regula suas faces e sobre a visão que os alfabetizadores têm acerca da elevação da autoestima e aprendizagem da escrita. Esse tema é de suma importância, pois a baixa autoestima dos educandos encontra-se em todos os discursos da escola, inclusive sendo a vilã do baixo desempenho e da participação dos jovens e adultos.

Conforme destaca Barbosa (2015, p. 147):

[...] percebemos que o conceito de autoestima era, via de regra, empregado em uma acepção de senso comum e tinha como referência o que elas designavam como “insegurança” dos aprendizes em relação a aprender a ler e escrever. Na visão das alfabetizadoras entrevistadas, os educandos apresentariam, naturalmente, uma baixa autoestima que precisaria ser trabalhada. Esse trabalho dependeria de esforço e tempo despendidos no ato de convencê-los sobre sua capacidade para o aprendizado da leitura e da escrita.

Este trabalho desestrutura tudo o que é pensado para a formação de professores nos dias atuais, uma vez que a “baixa” autoestima do aluno (somente dele) é, segundo o relato dos docentes, o entrave da aprendizagem. É importante destacar que, “nesse uso, o termo “autoestima” parece ter se cristalizado como algo que pode ser elevado ou diminuído, dependendo dos desejos dos indivíduos serem atendidos ou não.” (BARBOSA, 2015, p. 149).

No caso desta pesquisa, o fato de as educandas da EJA levarem suas crianças para a sala de aula noturna se configura uma autoestima que, movida pela perspectiva da permanência, se apresenta como possibilidade de ascensão social. Esse fenômeno me impulsiona a pensar várias questões que vão desde o enfrentamento da pobreza, da precariedade de emprego, de condições materiais para sustentar as crianças à insistência das educandas em retornarem à escola. Isso quer dizer que aquilo que vemos nesses educandos como sua baixa autoestima é o que é refletido na vida das educandas, que levam suas crianças para a sala de aula noturna, quando a necessidade impetrada por nossa sociedade aleija esse educando por não dominar características de um processo de alfabetização formal. Para a autora citada nessa vertente, esse processo de não saber ler e escrever convencionalmente, “repercute em sua face positiva enquanto esfera de desejo de

reconhecimento e aprovação, e em sua face negativa enquanto esfera de desejo de autonomia.” (BARBOSA, 2015, p. 151).

Essa percepção motivou a autora a tecer relação entre autoestima e letramento e nos levou a revisitar o conceito de autoestima, considerando mudanças no conceito de alfabetização, tendo em vista a emergência do conceito de letramento, bem como o impacto deste para os processos identitários de alfabetizadores da EJA e de seus educandos.

Em relação à autoestima das mulheres, sujeitos desta pesquisa, identifico que autoestima e permanência são palavras imbricadas no cotidiano da mulher/educanda de EJA. Isso se dá porque para ela levar o filho/neto/irmão mais novo para a escola é uma amostra de que, em algum momento da vida, ela falhou ou falharam com ela. São situações, as mais diversas que se reverberaram na escolha do companheiro, nas desistências do estudo, na impossibilidade de estudar, na falta de acompanhamento dos filhos, e no fato de que muitas mulheres se sentem responsáveis pelos netos. É preciso que elas sejam resilientes para se oporem à baixa autoestima tão presente nesse cotidiano da EJA. Essa *tática/astúcia* empreendida por essas mulheres, ao levarem suas crianças para as salas de aula noturna, contrapõe-se ao modelo de escola e de educação que temos voltado para a EJA.

Entende-se também que esta pesquisa, fundamentada pelos trabalhos da ANPED e analisada sob as seis vertentes apresentadas, é apenas um recorte de um campo epistemológico entrelaçado a tantos outros, que virão nos capítulos a seguir, para que se possa traçar um caminho mais específico e coerente da EJA rumo ao acesso e à permanência na EJA, políticas públicas em EJA, mulheres, contextualização da educação no Semiárido Brasileiro conceitos imersos no trabalho.

### 3.2 A AVALIAÇÃO DA EJA NO BRASIL: INSUMOS, PROCESSOS E RESULTADOS, BUSCANDO PISTAS PARA ENTENDER O OBJETO DE PESQUISA.

Em uma avaliação mais recente da EJA no Brasil, o trabalho desenvolvido pela Ação Educativa e financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP em 2015 foi divulgado com o objetivo de ofertar a

educadores e gestores informações sobre programas e ações voltados para a EJA, tendo como referencial um diferencial avaliativo, que consiste em enfatizar as políticas e práticas educacionais, que vêm sendo desenvolvidas no país.

O trabalho intitula-se *A Avaliação da EJA no Brasil: Insumos, processos e resultados* e focaliza quatro linhas de estudo: a do financiamento da EJA, analisando o impacto da inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), tomando como estudo de caso o Estado de São Paulo; a implantação do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, tomando como base os estudos de caso nos estados do Tocantins, Maranhão, São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul, sendo um estado para cada região do Brasil, e o PROJOVEM Urbano, tomando como base os estudos de caso de 10 (dez) municípios brasileiros, distribuídos nos estados do Pará, Pernambuco, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, e o quarto estudo sobre a compreensão das políticas de EJA enquanto política afirmativa visto o enfrentamento das desigualdades educacionais, que afetam diferentes grupos da população.

Adentrando à discussão do financiamento da EJA, a partir de sua inclusão no FUNDEB, enxerga-se esse feito como aspecto decisivo para consolidação da EJA no sistema educacional brasileiro. Faço essa análise comparando uma família carente que todos os dias se encontra diante de um prato vazio, com o estômago “colando na barriga” por estar com fome. No dia em que se vê diante de um prato com feijão e arroz, pensa que as coisas estão melhorando. Assim foi na Educação de Jovens e Adultos, no que se refere ao financiamento. As gestões públicas estaduais e municipais não tinham nada e, de repente, passaram a ter um prato de comida que pudesse saciar sua fome.

Diante disso, torna-se visível o espaço conseguido pela EJA durante a primeira década do século XXI. As ações se reverberaram em políticas que passaram a combinar esquemas de colaboração entre as três esferas de governo, mas que, mesmo diante da inclusão da EJA no FUNDEB, observou-se uma queda no número de matrículas nas redes públicas estaduais e municipais em todo o território nacional. Esse fenômeno controverso ratifica-se pelo fato de os municípios estarem assumindo outros desafios “como os da universalização da pré-escola e da implantação do ensino fundamental de tempo integral”. (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR e HADDAD, 2015, p. 24).

No que se refere ao gerenciamento dos recursos, evidenciaram-se os graves problemas de informação que afetam a pesquisa, a gestão, a participação e o controle social dos serviços públicos de EJA. O estudo reforça que os dados coletados através do Censo Escolar necessitam ser ajustados para uma adequação aos diversos formatos de oferta da EJA. Outro fator apontado é que os estados e municípios não conservam registros próprios que monitorem o efetivo de matrículas e o rendimento dos educandos nos diversos programas e exames de certificação.

Os resultados dessa desorganização financeira em relação à inclusão da EJA no FUNDEB impossibilitaram a demonstração do comportamento dos governos, quanto ao incentivo e à ampliação da oferta e, sobretudo, da melhoria de sua qualidade visto que os valores de referência precisam estar visíveis na execução dos gastos. Voltando ainda ao prato de comida citado anteriormente, é dada visibilidade a inclusão dos estudantes nos Programa Nacional do Transporte Escolar (PNTE), no Programa Nacional da Merenda Escolar (PNAE), no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e dos recursos descentralizados Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o que seria o pedaço de carne e, talvez até mesmo, uma sobremesa como pré-requisitos dos obstáculos que atravessam o acesso ou a permanência de estudantes.

No entanto, à guisa de uma conclusão sobre o financiamento, os dados reunidos nesta pesquisa apontam mais uma vez que *feijão, arroz, carne e sobremesa*, por si sós não se efetivam em políticas realmente eficazes para um contexto tão diverso e diferenciado, como o da EJA. Pelo contrário, isso só ratifica que as agendas municipais não têm dado prioridade à EJA, embora seus alunos sejam válidos para os cálculos de receita no Fundo. A sensação que temos é que andamos como caranguejos e não conseguimos seguir um caminho de frente rumo à qualidade, coerência, e eficácia nos serviços prestados à EJA. Nessa relação dicotômica e paradoxal em que a EJA foi envolvida pelos dirigentes das instâncias superiores de políticas educacionais no que se refere ao seu financiamento, é possível afirmar que a vigência do FUNDEB não teve impulso positivo que pudesse ser dimensionado ou quiçá entendido pelos gestores sobre a modalidade.

Adentrando ao PROJOVEM (Lei nº 11.129/2005), o mesmo surge como um experimento de público focalizado, nesse caso a juventude que necessitava de um olhar diferenciado e específico dentro da EJA a partir da execução de ações integradas que propiciassem aos jovens a elevação de escolaridade mediante a

conclusão do ensino fundamental e da qualificação profissional, visando estimular a inserção produtiva destes na realidade local. A pesquisa baseou-se na tentativa de buscar compreender a complexidade dos desafios contidos no âmbito do Programa, analisando as relações do mesmo com as políticas municipais de EJA e de juventude. Utilizou-se da revisão bibliográfica e de uma análise comparativa entre o PROJOVEM e a EJA, analisando o perfil dos alunos, dos educadores e das características das ofertas possibilitadas pelas escolas que oferecem os cursos.

Pode-se observar que educadores e gestores consideram complicada a reinserção desses jovens nos processos de escolarização visto que essa clientela, que frequenta o programa, integra os segmentos que mais padecem dos resultados míseros da desigualdade social brasileira, as mulheres (66,3%), e os pardos e negros (65,7%) ocupam papel de destaque na demanda potencial.

O PROJOVEM conseguiu superar esses receios e atender o público que estava afastado do processo de escolarização e, quando da realização das entrevistas nos municípios com estes jovens, unanimemente, os quais aferiram que o Programa “fortalece sua autoestima, proporciona elevação de escolaridade, incentiva a continuidade dos estudos, proporciona melhores condições de inserção no mercado de trabalho e favorece experiências de participação cidadã”. (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR e HADDAD, 2015, p. 43). Vale ressaltar que tudo isso está atrelado a uma proposta político-pedagógica que articula as ações de elevação de escolaridade, de qualificação profissional e de participação cidadã, ainda com um auxílio financeiro.

No entanto, como contraponto do que estava sendo ofertado, muitos foram os problemas elencados por coordenadores e gestores nos diversos municípios, mas um teve destaque, foi o desafio de execução de um programa de caráter nacional ser implementado pelos municípios, com suas fragilidades, numa dimensão continental com características peculiares a cada espaço. Essa realidade fez o programa ser avaliado como “engessado”.

Também muitos foram os elogios ao PROJOVEM Urbano como o alto grau de engajamento dos educadores, indicador responsável pela permanência e satisfação dos alunos concluintes do programa. Esse entendimento também é uma compreensão dos próprios educadores que veem a importância do estímulo ao trabalho com jovens. Vale ressaltar ainda que alguns deles se reconhecem como “agentes sociais”, confirmando a percepção dos jovens de que são, além disso,

professores. Esse engajamento com a inclusão dos jovens não é restrito aos educadores, mas também é um comportamento, que pode ser encontrado entre os coordenadores e gestores, que se engajaram para impactar os índices de evasão, ofertando passe escolar para os estudantes, acompanhamento individual dos alunos e a criação de salas de acolhimento para os filhos destes.

Segundo a pesquisa, mesmo diante desses esforços, o próprio PROJOVEM era pouco conhecido por alguns dos gestores de juventude entrevistados, não conhecendo, muitas vezes, as próprias diretrizes do programa. O estudo constatou também que se fazia necessário investir numa concepção pedagógica, na formação de professores e estímulos que encorajassem a permanência dos jovens no programa.

Outro ponto destacado diz respeito à afirmação de que se faz necessário algum tipo de medida para atender às necessidades educacionais do público de jovens com menos de 18 anos, recentemente egresso do ensino regular, visto que eles não estão no PROJOVEM. Quanto à qualificação profissional, a pesquisa aponta que:

A EJA irá certamente se ressentir das enormes limitações da capacidade instalada para a educação profissional no Brasil, uma vez que só na última década se reconheceu tal atraso e se fez esforços para a ampliação substantiva de oportunidades educativas que normalmente atraem os jovens maiores de 18 anos. Mesmo no PROJOVEM, em que a qualificação profissional básica estava prevista como componente central do projeto pedagógico, fica evidente que os municípios não contavam com estrutura para ofertar os cursos, em especial em seus componentes práticos, que normalmente envolvem laboratórios, equipamentos, materiais de consumo e deslocamentos. (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR e HADDAD, 2015, p. 31).

Ressalta ainda a formação cidadã não apenas como conteúdo teórico, mas também como experimentação prática da participação social e como uma mudança mais radical das propostas pedagógicas da EJA em relação ao ensino escolar tradicional, o que favoreceria uma desejável reaproximação da EJA ao paradigma de educação popular, que, através de Paulo Freire, vinculou-se um princípio educativo que transcende o cotidiano da escola e que, sobretudo, possibilita uma mobilização, organização e ganhos de consciência visando à transformação de suas condições

de vida pelo *ser mais*, visões essas que foram decapitadas da EJA durante o regime militar, mas que, ainda, fortalece a educação de adultos em tantas partes do mundo.

Buscando pistas para algumas discussões apresentadas no trabalho, é preciso reforçar a importância de analisar a descentralização da execução de políticas e programas educacionais por meio das parcerias que vêm sendo estabelecidas entre a União, os Estados e os municípios na oferta da educação de jovens e adultos visto a pouca articulação existente entre programas e ações.

Relacionando o PROJOVEM Urbano à Educação de Jovens e Adultos, observaram-se características de integração e articulação como também de conflito e competição, mas, por ser um programa considerado experimental, seria importante que, desde sua implantação, fossem criadas formas para uma integração do programa como parte da política estruturante, proporcionando a inovação na oferta regular nos municípios. A experiência evoca o fato de que é fundamental articular a EJA com a formação profissional e cidadã e que é preciso construir competências nos sistemas de ensino básico.

Já o ENCCEJA (instituído em agosto de 2002, através da Portaria nº 2.270 do Ministério da Educação) mostrou-se ainda pouco consolidada como uma política de certificação de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio para a correção do fluxo escolar.

Porém, apesar de suas contradições, o exame adquiriu uma crescente importância ao longo dos anos, tendo sido aumentado o número de adesões por parte das secretarias de educação apesar das inconstâncias de sua aplicação. Foi ressaltada ainda a “resistência da sociedade civil organizada e de algumas Secretarias Estaduais de Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI e de outras secretarias do Ministério da Educação” (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR e HADDAD, 2015, p. 43) reverberando na ação do Inep de rever o plano inicial de investimento maior no ENCCEJA, mas mantendo o calendário de provas; porém, as condições adequadas para cumprir esse calendário não foram executadas, o que prejudicava os Estados que haviam aderido ao exame.

Os dados de matrícula no exame e as entrevistas com os gestores do MEC e secretarias de Estados evidenciaram que a política do ENCCEJA manteve-se viva no cenário educacional brasileiro ao longo do governo Lula, mesmo tendo sido formulado na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso; porém, a nova

gestão viu-se na responsabilidade de manter os diálogos com instituições e movimentos da sociedade civil – com destaque os Fóruns de EJA.

Diante disso, há a necessidade de um diálogo mais acentuado entre os estados e a Federação para que os exames expressem um alargamento de oportunidades educacionais para os jovens e adultos e não sua moderação. Entretanto, segundo os autores para que esse diálogo se efetive, é necessário ter a disposição mais dados sobre o perfil e a trajetória educacional dos matriculados, como também as formas de convocação e de preparação para os exames.

Outra discussão que se fez neste trabalho - *A Avaliação da EJA no Brasil: Insumos, processos e resultados* envolve a compreensão das políticas de EJA enquanto política afirmativa visto sua condição inexorável de ser reconhecida efetivamente como direito pela sociedade e pela gestão educacional. A maioria delas é constituída por mulheres e homens negros, que vivem nas periferias e no campo e compõem os grupos mais carentes da população, sem falar na contingência de que todo ano recebe milhares de alunos remanescentes excluídos da educação básica regular. Para isso, tomou-se como parâmetro a base de dados do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF, para realizar análises multivariadas isolando os efeitos de raça e gênero nos níveis de alfabetismo dos jovens e adultos, com base na hipótese de que a equalização dos níveis de escolaridade alcançados por brancos, pretos e pardos não seria suficiente para extinguir as desigualdades entre esses grupos e que o campo educacional precisaria implementar políticas e práticas pedagógicas dirigidas, explicitamente, ao combate das desigualdades, no caso, o combate ao racismo e ao sexismo.

O INAF dispõe de duas subescalas para a análise das dimensões do alfabetismo, o letramento (leitura e escrita) e o numeramento (habilidades matemáticas). As análises multivariadas mostraram que o prolongamento da escolaridade cumpre um papel importante, mas que, no caso do numeramento, ela tem sido menos eficaz na promoção da equidade. Os negros têm pior desempenho nesse domínio, mesmo analisando por sexo, idade, escolaridade, classe socioeconômica, escolaridade da mãe, ocupação e práticas de leitura e escrita no cotidiano e no trabalho.

As mulheres apresentaram desempenho significativamente maior que os homens no teste de letramento. Destaca-se também a constatação de que tanto a população negra quanto as mulheres têm menos oportunidades de utilizar materiais

e equipamentos que envolvem habilidades relacionadas ao letramento e ao numeramento no mundo do trabalho, propiciando seu desenvolvimento cognitivo. O entendimento é o de que as ações afirmativas estão ancoradas na promoção da chamada igualdade material, que trata situações desiguais de forma desigual, de modo a evitar a perpetuação das desigualdades; nesse sentido, procura evitar que o dogma liberal da igualdade evite a defesa dos grupos sociais que estão em desvantagem, exemplo específico são as minorias.

Uma ação salutar que fortalece a proposta de abordagem da EJA como política de afirmação é a modificação consistente do espaço institucional dado à EJA, no MEC. Os dados históricos e políticos educacionais de nossa história evidenciam que, ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, a EJA não passava de um programa da Secretaria da Educação Básica. Em contrapartida, mediante análise do contexto histórico, que permeia a EJA, constatou-se que, no início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2004, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, através das articulações de ações relacionadas à educação escolar das minorias marginalizadas, que passou a dar visibilidade e empoderamento às questões indígenas, à diversidade étnico-racial, ao gênero e à diversidade sexual, à educação de jovens e adultos, à educação do campo, à educação ambiental e ações educacionais complementares.

Em 2012, a SECAD incorporou-se à Secretaria de Educação Especial do MEC e passou a se chamar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Considera-se que, por meio dessa nova fase, tivemos maiores condições de contemplar aspectos importantíssimos, silenciados e ocultados ao longo da história formativa do país. A criação dessa secretaria é considerada uma inovação na disposição institucional, que cria ambiente para agendas ocultas e de reduzido poder na política educacional, vinculadas às intensas e profundas desigualdades do País, dentre elas, a educação de jovens e adultos. Para parte significativa das pessoas entrevistados no domínio da pesquisa do INEP, essa secretaria contribuiu para o crescimento da interlocução com os movimentos sociais de base, fortaleceu a análise reflexiva sobre as desigualdades educacionais brasileiras dentro do MEC do governo, ajustando a discussão sobre diversidade na educação, criando programas a partir de demandas concretas; entretanto,

identificamos algumas limitações e restrições da nova secretaria, os quais são destacados:

O restrito poder para traduzir a escuta e a interlocução com os movimentos sociais em operacionalização de políticas para dentro do MEC, para os sistemas educacionais e para as outras estruturas do governo, funcionando muitas vezes como colchão de amortecimento de conflitos (MOEHLECKE, 2009, p. 3); a fragilidade institucional, com a diminuição e a descontinuidade de quadros técnicos ao longo da década (grande parte dos profissionais que integrou a equipe se deu por meio de contratos temporários de consultorias do PNUD e de outras agências da ONU); e a baixa articulação entre as agendas sob a sua responsabilidade, muitas vezes, apresentando uma atuação fragmentada, que pouco potencializava o que há de comum entre elas. (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR e HADDAD, 2015, p. 39).

Com relação à integração das questões de raça e gênero, tanto nos depoimentos de gestores e ativistas como na análise dos documentos oficiais da administração pública ou das articulações de sociedade civil, foi possível constatar que houve progressos na visibilização e no diagnóstico dos problemas, mas pouco se avançou na proposição de ações concretas e estruturantes que não se limitassem às iniciativas pontuais e laterais para enfrentar as discriminações, o racismo e o sexismo. Alguns gestores e ativistas no campo da EJA ainda apostam que o foco nas desigualdades de renda ou nas políticas universais, automaticamente, impactará as desigualdades raciais e de gênero.

À guisa das conclusões, fica o enigma a ser desvendado: o porquê de os avanços impetrados a partir do financiamento do FUNDEB, PROJOVEM e outras políticas articuladas na SECADI não se traduziram em uma melhora significativa nas taxas de analfabetismo e na oferta da EJA. Diante disso, cabe aqui uma pergunta: Por que, mesmo com a articulação das políticas, o Estado nem sequer foi capaz de evitar a redução das taxas de matrícula divulgadas no Censo Escolar? Para responder a esse enigma, foram agrupadas compreensões em quatro dimensões: a cultural, a político-institucional, a pedagógica e a da demanda social.

Na dimensão cultural, verifica-se que a EJA ainda não é reconhecida como um direito pela sociedade e por grande parte da gestão pública. Isso se dá em virtude da forma equivocada que fora concebida ao longo da história nas políticas públicas educacionais. Para que seu profundo e desejado reconhecimento aconteça, precisamos desestabilizar as bases que sustentam nossa educação, bem como os sujeitos diretamente e indiretamente envolvidos nela. Sabemos que o perfil do

estudante da EJA reflete a marginalização vivenciada pelas maiorias excluídas por uma minoria hegemônica, que faz perpetuar a exclusão social em nosso país.

Avalia-se que isso decorre, sobretudo, do fato de os sujeitos a quem ela é destinada serem constituídos, em sua gigantesca maioria, por pessoas pobres, negras e de baixa renda, gente que ainda enfrenta desafios para ser reconhecida no País como detentora de direitos. Nessa mesma linha, identifica-se que há um preconceito disseminado entre determinados setores da gestão educacional que responsabiliza os sujeitos potenciais da EJA por não terem se escolarizado na “idade certa” e os enxerga como um grupo para o qual não vale a pena tamanho esforço e investimento social. (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR e HADDAD, 2015, p. 40).

Destaca-se, também, a abordagem dos gestores educacionais, sobretudo municipais, da EJA como uma modalidade educativa adversa à educação infantil, colocando-se a dicotomia de escolha entre a população infantil e a população de jovens e adultos, perdurando o discurso que *“há que se cuidar do broto”* (BRANDT; NASCIMENTO, 1985). Tudo isso são ainda resquícios de uma política de negligenciamentos dos jovens e adultos quando de sua exclusão no FUNDEF (1996), priorizando a criança em detrimento do adulto. Esse panorama, que é atual, mesmo em tempos de FUNDEB (2007) e quando estão previstos recursos tanto para a educação infantil como para a educação de jovens e adultos, não conseguiu descristalizar esse imaginário dos gestores que executam as políticas voltadas à EJA.

Na segunda dimensão de fatores que implicam o desempenho da EJA, está a sua institucionalidade, considerando que a oferta modela a demanda. Assim, há a necessidade do rompimento cultural de que a EJA compõe um grupo para o qual não vale a pena tanto esforço e investimento social, tendo em vista suas desistências e o contexto nos quais estão inseridos. É preciso, portanto, de uma institucionalidade diferenciada, com

Arranjos institucionais coordenados, flexíveis, intersetoriais e em rede, territorializados e mais sensíveis aos diferentes perfis, realidades e mudanças dos sujeitos da EJA, com um papel proativo do Estado, no estímulo à constituição e à manifestação da demanda. Essa necessidade se choca com o modelo de gestão predominante, voltado para a grande escala, a maior padronização de procedimentos e a homogeneidade no desenho da oferta e para uma posição mais passiva por parte do Estado, que responde à demanda manifestada. (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR e HADDAD, 2015, p. 41).

A nova institucionalidade de que a EJA necessita e que, segundo o estudo, a SECADI procurou concretizar enfrenta muitas dificuldades para se colocar na gestão educacional e, quando avança, muitas vezes, não conta com tempo suficiente para se consolidar na estrutura do Estado com quadro de pessoal adequado e suficiente e com condições de trabalho e de continuidade para garantir essa inovação institucional. Outro impedimento, ao se efetivar a inovação institucional, foi a Agenda Territorial, proposta pela SECADI, que previa a articulação entre as esferas de governo e a sociedade civil para promover a EJA em regime de efetiva colaboração. Destacam-se também as condições precárias do atendimento à EJA referentes aos espaços, educadoras e educadores mal remunerados e com limitações na formação e identidade com a modalidade, e a descontinuidade, que se reverbera na ausência de oportunidades concretas para os educandos e educandas permanecerem e concluírem seus estudos.

A terceira dimensão de fatores coloca em seu bojo os desafios político-pedagógicos como efeitos colaterais da luta histórica que se fez para que a EJA fosse assumida como política educacional e, em grande parte, o modelo de submissão dela ao de escolarização tradicional da educação básica regular. Outros fatores também citados são a “visão hierárquica entre educador-educandos, fragmentação de conhecimentos, perda de sentidos, descontextualização das realidades nas quais as pessoas estão inseridas”. (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR e HADDAD, 2015, p. 42). E mais uma vez, a associação a tudo isso de uma tendência à infantilização dos sujeitos da EJA, desconsiderando suas trajetórias de vida e, conseqüentemente, seus conhecimentos, suas necessidades e seus anseios.

Por fim, a quarta dimensão de fatores que limitam os avanços da EJA relaciona-se à questão da demanda social, mesmo com uma demanda potencial de milhões de jovens e adultos analfabetos e com baixa escolaridade, que traduziria a falta de interesse dos jovens e adultos retomarem os seus estudos é a justificativa dada por muitos gestores para a diminuição das matrículas. Há, portanto, a necessidade de se ter um olhar ampliado, que se traduza em crítica para a própria política institucionalizada, que aceita a desigualdade como dada.

Nessa perspectiva, a demanda social é encarada como algo que se manifesta espontânea e individualmente. Porém, ainda que as expectativas educacionais das pessoas devam ser objeto de

interesse das ciências aplicadas à educação, e foram o foco de estudo nessa Proposta de Trabalho Ação Educativa MEC, o fato é que a demanda social que pode efetivamente exercer alguma influência no *status quo* é aquela que consegue, de alguma forma, se organizar e manifestar politicamente. (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR e HADDAD, 2015, p. 43).

Manifestar-se politicamente significa assumir a EJA como égide de mudança em um país onde as desigualdades ainda se fazem como um movimento de contraponto aos ideais de uma sociedade justa e igualitária. Com base nos depoimentos colhidos, observou-se uma redução dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil que, historicamente, tem a EJA como ponto fundamental de sua agenda política. Isso é preocupante, visto que a EJA se fez em um cenário de lutas para conquistar seus espaços. Outra verificação é que, além dos Fóruns de EJA e de seus Encontros Nacionais (ENEJAS), a EJA tem dado prioridade às discussões dos movimentos do campo e de organizações de educação e de direitos humanos que atuam nas prisões. Surge, ainda, uma crítica à ausência dos movimentos negros, sindicais e de mulheres, nas disputas de políticas públicas para EJA, o que nos faz estar diante de um movimento inverso de conquistas, que tanto se fizeram presentes nas bandeiras de luta na EJA. Esse caminhar e essas alianças políticas em prol da EJA e da pressão externa vêm contribuindo para que o compromisso com a EJA perca forças dentro do MEC.

Por parte dos gestores educacionais federais do MEC, afirma-se que houve uma priorização do diálogo e do fortalecimento dos fóruns de EJA e ENEJAS como espaços de formulação da agenda de sociedade civil para a EJA e de confluência de demandas de diferentes movimentos sociais relativas à modalidade. Observa-se, entretanto, que na última década tais espaços passaram a depender cada vez mais do apoio financeiro do governo federal para se organizar e atuar e, muitas vezes, passaram a ter sua agenda política pautada pelo governo, o que gerou impactos negativos em sua autonomia e capacidade de pressão política. (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR e HADDAD, 2015, p. 43).

Outro desafio é o da superação de uma concepção hegemônica da agenda proposta por determinados movimentos e organizações da sociedade civil, articulado em torno dos fóruns de EJA. Mesmo reconhecendo a diversidade dos sujeitos da EJA, há um pensamento predominante no movimento, que prioriza a renda,

relegando outros recortes importantes, como os de gênero e raça, o das populações tradicionais ou das pessoas privadas de liberdade.

Demonstrou-se também que há uma defesa, muitas vezes, intransigente da oferta exclusiva de cursos presenciais no formato escolar, na tentativa de resgatar o direito ao ensino e as experiências que lhe foram negligenciados na infância. Essa concepção tem dificultado o incentivo à oferta de oportunidades de certificação apropriadas que possibilitem o reconhecimento de trajetórias formativas diversas.

O que os estudos realizados demonstraram é que as diversas possibilidades educacionais necessitam de articulação como pressuposto da constituição de uma política integrada e comprometida com a busca ativa de seus beneficiários potenciais e vale ressaltar que a demanda potencial da EJA não se transforma em demanda real sem que seja estimulada pelas políticas públicas a capacidade política de a sociedade expressar suas demandas por meio da ação coletiva de suas organizações e movimentos.

Como aspectos conclusivos dos estudos de Ribeiro, Catelli Júnior e Haddad (2015, p. 44) para se avançar rumo à qualidade da educação na EJA, é importante “valorizar a diversidade, combatendo desigualdades que não são só de renda, mas também de gênero, região, campo/cidade, idade, orientação sexual, deficiências, etc.”. Nesse aspecto, a EJA constitui-se como uma das faces mais nítidas do que seja desafio educacional, a afirmação dos direitos humanos neste País.

Portanto, faz-se necessário o reconhecimento dos governantes e movimentos sociais comprometidos com os aprendizados que a avaliação na EJA tem proporcionado ao reconhecer seu caráter transformador enquanto política afirmativa. Isso implica, sobretudo, abordá-lo como fenômeno complexo, integrante de processos de transformação e/ou de reprodução de desigualdades, em que o compromisso faz-se como matéria-prima imprescindível.

Mediante os estudos acima listados, e buscando pistas para entender o objeto de estudo a partir do referencial teórico proposto pela Ação Educativa (financiada pelo INEP), percebe-se ainda o quão é complexo o “*status quo*” da EJA neste século. Essa condição requer um conhecimento, que aliado às pesquisas, permita traçar uma política efetiva para a EJA em suas singularidades. Perceber essa singularidade é compreender que se faz necessário mudanças em diversos eixos de oferta e que a dialogicidade entre as esferas de governança necessita de integração a esses princípios.

Dessa forma, nossa questão de pesquisa está atrelada ao entendimento de que cultura escolar vem se construindo na EJA a partir das *astúcias* utilizadas pelas educandas ao levarem suas crianças como *tática* de permanência nas salas de aulas das escolas da rede municipal de Juazeiro – BA; o financiamento da EJA pelo FUNDEB configura-se como elementar, visto que é através deste que se sustenta a efetivação de políticas públicas que possam tirar do campo da normalidade essa realidade, ainda, tão naturalizada.

Quando nos deparamos com conclusões apresentadas na pesquisa do INEP de que vigência do FUNDEB em si não teve qualquer impacto positivo mensurável ou percebido pelos gestores sobre a modalidade, ficamos diante de um vácuo frente à oferta da EJA, visto que sua inserção no FUNDEB foi uma conquista histórica, conseguida por meio de muitas reivindicações e que um recuo frente às suas limitações de monitoramento seria a concretização de, mais uma vez, concordarmos com a EJA em segundo plano, ou feita a conta-gotas como a história evidencia isso.

Assim, essa análise só reforça que, se quisermos efetivar, de fato, mudanças significativas, o financiamento é uma delas. Porém, precisamos ter uma política articulada em que cada membro (união, estados, municípios e a sociedade civil) cumpra seu papel, seja na busca de garantia da oferta, seja na garantia das condições para a permanência/conclusão, sucesso e qualidade da educação ofertada, o que perpassa necessariamente pela mudança de concepção em relação a essa modalidade de ensino, superando a velha concepção de escola de qualquer jeito para os excluídos para a afirmação de uma escola de direito para cidadãos de direitos, até então, negados.

Nesse contexto, ao identificar a presença das crianças nas salas de aulas de EJA, compreendo como uma possibilidade de permanência da educanda que a conduz à escola e passarei a entender que há necessidade de políticas de financiamento mais arrojadas para efetivar a educação de direitos, pois é preciso que se criem outras intervenções com vistas a se garantir outro dinamismo nas escolas que oferecem EJA nas quais as educandas levam consigo suas crianças e que estas necessitarão ser bem acolhidas e tratadas. Essa precisa ser uma política de governo, não apenas política de experimento focalizado como no PROJovem, mas onde ela seja necessária se efetivar, como parte estruturante e imprescindível das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos.

### 3.3 OUTRAS ANÁLISES TEXTUAIS PARA ENTENDER O OBJETO DE PESQUISA

Mediante pesquisa online e impressa, foi realizado o desenho epistêmico a partir dos estados da arte<sup>viii</sup>, proposto por Haddad de 1986 a 1998 e de 1998 a 2006, e uma atualização de alguns dados do estado da arte na Publicação de Nilda Stecanela (2015) e das trajetórias da EJA por meio das projeções políticas dos governos Lula e Dilma e como isso se configurou no plano da política pública mediante os marcos legais.

Nessa prática, fui analisando cada episódio/política que pudesse contribuir com o objeto de estudo, buscando entrelaçá-los, visto que a pluralidade de propostas é elemento fundante para se entender as diferenças que implicam e que, ao mesmo tempo, diversificam esse segmento. Essas análises contribuíram para ampliar reflexões sobre o objeto de estudo na compreensão de que a EJA não é estática, e que, a cada ano que se conclui, novas perspectivas e necessidades vão sendo apresentadas como demandas não menos importantes que as já superadas.

No entanto, não foram resolvidas questões já quase caducas na educação regular, como a presença das crianças trazidas pelas mães para as salas noturnas de EJA que já se faz desde os círculos de cultura em 1963, ou mesmo, arriscaria a afirmar, desde que a mulher-mãe (analfabeta ou semianalfabeta) passou a frequentar a escola.

No caso desta pesquisa, o que se pretende compreender é a cultura escolar em vista desse contexto, até porque as educandas, ainda, estavam lá quando da pesquisa de campo. Mas, e nas escolas que estavam esvaziadas de educandas com crianças? Para onde elas foram? Quantas vezes já desistiram? Com quantos filhos estão nesse trinômio: escola-desistência-condições socioeconômicas? Quanto já foi investido nela (na educanda) e a mesma não consegue elevar sua escolaridade em virtude de multidesistências porque as políticas públicas/escola não reconhecem as especificidades dessa educanda que se encontra inserida num contexto de precariedade social, cultural e de gênero. Isso não se discute na historicização da EJA, isso não se apresenta em estatísticas, isso não se apresenta como indicador.

Em busca dessas respostas, estruturei a dimensão histórica deste trabalho, que já vem desde os capítulos anteriores, ratificando o pensamento de que é preciso conhecer a história da EJA como parte da história da educação de nosso país. Não

acredito que, sem reconhecer esse percurso histórico realizado pela EJA e suas imbricações nas suas trajetórias humanas, no cenário social, econômico, cultural, educacional e nas políticas públicas, consigamos construir uma EJA livre de amarras e preconceitos que garanta aos sujeitos de direitos uma educação pública e de qualidade. (ARROYO, 2005, p. 46).

Reforçando essa explicação e tentando entender as problemáticas desta pesquisa, tomei como base a análise do Estado da Arte de 1986 a 1998 realizado por Haddad (2002) em que foram estudadas 222 dissertações, que versavam sobre a educação formal ou informal, escolar e extraescolar, destacando-se nessas como temas de maiores evidência: o aluno (45 dissertações e 4 teses); as concepções e práticas pedagógicas (35 dissertações e 4 teses); e as políticas públicas de EJA (35 dissertações e 5 teses).

Mediante o estudo, observou-se ainda que o pensamento *freiriano* continuava a ser a referência nos estudos, a partir do qual os pesquisadores teciam críticas ou incorporavam novos aportes, como também a presença marcante das práticas de alfabetização e escolarização promovidas por organizações civis ou por ensino supletivo ou regular noturno.

Ainda mediante o estudo, constatou-se, àquela época, um olhar ainda homogeneizador dos educandos que até então eram vistos como alunos trabalhadores. Contudo, começam a aparecer estudos que tratam das identidades singulares desses alunos trabalhadores como os aspectos de diferenças geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou que abordem a dimensão das subjetividades dos educandos. Os temas evasão e repetência são apresentados como fenômenos generalizados e explicados pela inadequação das condições de estudo e dos modelos pedagógicos às necessidades educativas dos trabalhadores.

No estudo do estado da arte, apontava-se ainda como deficitário os estudos sobre financiamento da EJA, visto não haver nenhum estudo que abordasse o tema. Como contraponto a essa concepção, apresentou-se como tema emergente a EJA no meio rural, como também os estudos voltados a mulheres e jovens, relacionando-os às mudanças no mundo do trabalho e ao cotidiano familiar. Em relação à escola, a pesquisa revela que os estudantes destacavam a importância dessa instituição, porém, ainda, era visível o desencanto com o cotidiano escolar, o que reafirmava a escola como obstáculo ao aluno trabalhador.

Contudo, não se construiu uma linha tênue de comparação para os próximos Estados da Arte que se fizeram nos anos seguintes. O estado da arte (1998 a 2006) trouxe artigos produzidos nas áreas de educação, ciências sociais e serviços sociais por meio da temática Educação não escolar como um conceito não acabado e a explica metaforicamente com o exemplo do *iceberg*, em que a parte visível do *iceberg* seria a educação escolar, “que se confunde com o próprio termo educação e que é valorizada socialmente como um direito humano e fator de conquista de cidadania” já a parte submersa, consideram-na como educação não escolar por apresentar “um volume maior e de sustentação da parte visível, normalmente não reconhecida pelo senso comum.” (HADDAD, 2009, p. 03).

Nesse pensamento investigativo dos estados da arte, escolhi a temática que mais se aproxima de pistas para esse desenhar epistêmico na atual pesquisa, a Educação não escolar de mulheres, destacada entre as 14 temáticas apresentadas no estado da arte. Nessa temática, foram apresentados 23 trabalhos que tiveram a contribuição de Carmen Silvia Maria da Silva. O foco desses estudos foram as relações de gênero, tomando como base as diferenças e desigualdades existentes entre homens e mulheres e a importância da participação das mulheres como sujeitos nos processos educativos. Isso reforça e ratifica que os cenários de mudanças e concepções na EJA foram sendo construídas a duras penas até firmarem-se hoje como políticas públicas de enfrentamento da complexidade, que é a educação, seja ela formal, não formal, de base, popular, permanente, ao longo da vida.

A esse respeito são corroborados diferentes referenciais teóricos como Stecanela (2015), Haddad (2015) MEC (2015), identificando-se um novo horizonte para a educação de jovens e adultos instituído com o Governo Lula através da alavancagem de cadeias normativas, alimentada por leis, portarias, decretos, pareceres, revolucionando os marcos legais da EJA. Entre diversas articulações, estão o PRONERA (PORTARIA Nº. 10/98, PORTARIA/INCRA/Nº 282/2004), o PROJOVEM (LEI Nº 11.129/2005), o PROEJA (DECRETO 5.840/2006), bem como o ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10.639/2003 e alterada pela lei 11.645/2008, diversas diretrizes como a da oferta da educação em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (PARECER CNE/CEB 4/2010), a da duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos da EJA, certificações e educação a distância

(PARECER CNE/CEB 06/2010), a da situação da itinerância (PARECER CNE/CEB 14/2011) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (LEI Nº12.513/2011).

Nessa trajetória de pesquisa, Haddad (2015, p. 11) afirma que:

As esperanças de uma política ampla que atendesse à população da EJA foram renovadas com a eleição do Partido dos Trabalhadores em 2003, quando, logo no princípio do governo Lula, a alfabetização de adultos foi colocada como uma prioridade nacional, junto com um programa de transferência de renda que visava atender às necessidades básicas da população mais carente e o aumento do emprego.

No entanto, ainda evocando o pensamento de Haddad (2015) sobre a atenção e a visibilidade dada à EJA nos primeiros anos do Governo Lula, identifica-se que os princípios educativos de Paulo Freire que inspiravam os referenciais do partido não foram seguidos pelo governo na implementação das políticas desta modalidade visto a opção por um Programa de Alfabetização ter seguido em direção oposta ao seu pensamento. A referida crítica tecida pelo estudioso faz-se ao Programa Brasil Alfabetizado, idealizado e difundido como ação alfabetizadora de massa, centrado no curto prazo, e em paralelo aos sistemas de ensino, sobretudo com a comprovação da baixa efetividade de programas dessa natureza, mas que, mesmo diante dessas constatações, foram incapazes de mudar a política em curso, mudando muito pouco na prática, o que já se fazia em governos anteriores, como por exemplo, o programa Alfabetização Solidária.

No contraponto de tudo isso, fazia-se em Plano Federal um avanço no *status* da EJA com uma secretaria específica no Ministério da Educação, que também agregava outros grupos desfavorecidos em sua diversidade (populações indígenas, quilombolas, rurais etc.) e que, com as alterações feitas no organograma, possibilitaram-se melhorias na interlocução com a sociedade civil e no diálogo e apoio aos fóruns estaduais de EJA. Além dessa cadeia normativa impetrada pelo governo Lula, houve o avanço nas políticas públicas no que diz respeito à inclusão dos estudantes nos Programas Nacionais do Transporte Escolar, Merenda Escolar, Livro Didático e dos recursos descentralizados Programa Dinheiro Direto na Escola. Ou seja, uma política ampla que renova a esperança/crença de que é possível

acontecer as mudanças necessárias no campo da EJA, abrindo-se um campo de diversas possibilidades até então utópicas. (HADDAD, 2015).

No governo Dilma, o que se configurou como uma continuidade do Governo Lula e como carro chefe de sua gestão no que se refere à EJA foi o fortalecimento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) tendo matriculado 9,4 milhões de jovens e adultos no período de 2011 a 2015 segundo dados do Ministério da Educação. Esse fortalecimento a programas desse perfil explica-se pela demanda de mão de obra qualificada em um momento de expansão da economia, que crescera 7,5% em 2010 no Brasil, e exigia do governo criar meios para garantir o crescimento econômico aliado ao enfoque da educação profissional com atenção singular ao mercado de trabalho.

Diante disso, o que se observa na atualidade (2016) é um cenário de políticas governamentais de privilégios da Educação Profissional atrelada à EJA, em detrimento às outras formas de oferta, que deveriam dar respostas ao enfrentamento das problemáticas que, historicamente, se enraízam na oferta da Educação de Jovens e Adultos e se comprova a cada ano em estatísticas alarmantes. Essa postura tem atendido mais às demandas do mercado do trabalho e de subserviência ao capital (agronegócio, indústria e aos serviços) do que a uma política de educação de qualidade que prepare o trabalhador para o mundo do trabalho, mas também para o exercício pleno de sua cidadania por meio de formação humanística.

Outra possibilidade de promover mudanças na EJA é o cumprimento do que está previsto nas Metas 08, 09 e 10 do Plano Nacional de Educação em vigor, promulgado pela lei Nº 13.005/2014, o que, ainda, é desafiante em virtude do descaso com esse segmento educacional, além de que as metas refletem apenas uma preocupação quantitativa de resultados, como podemos observar abaixo:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014, p. 22-26).

O que ainda se pode esperar do Estado Brasileiro é a efetivação dessas metas, garantindo a diminuição das desigualdades regionais e intrageracional no acesso, permanência e qualidade ofertada em todos os segmentos, níveis e modalidades da educação, mas, especificamente, no que se refere à problemática desta pesquisa.

No entanto, vale ressaltar que as metas e estratégias do PNE, no que se refere a gênero, foram excluídas das pautas educacionais, o que se configura como um retrocesso nas políticas de afirmação dos sujeitos. Assim, são questões a serem pensadas e que, nessa imersão no campo da pesquisa, pretende-se interpelar o fenômeno por meio da sua observação, da abordagem dos sujeitos, da compreensão, interpretação e nova compreensão. Acredito que devo relacionar o que estou pesquisando, o problema, a questão que me preocupa/inquieta com os conceitos/teóricos/pesquisas/teses/dissertações com os quais dialogo, caso contrário, fazer esse estado da arte não significaria contribuição para compreensão/ampliação do objeto de estudo nem para relevância educacional, social, política e cultural nas quais a EJA está inserida como educação popular e modalidade de ensino através de todos os seus vieses de oferta.

## 4 DIMENSÃO CONCEITUAL

Este capítulo está organizado em temáticas que se relacionam aos temas pesquisados num entrelaçamento de referencial teórico estudado e visão da autora. Os temas abordam as discussões das mulheres imbricadas na relação de quem leva a criança para as salas noturnas sob a reflexão de gênero como também a cultura escolar e as *táticas/astúcias* das mulheres educandas que levam suas crianças para as aulas de EJA noturna e os apontamentos acerca da educação contextualizada no semiárido nordestino e descolonização do ser e do saber no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

### 4.1 QUEM LEVA A CRIANÇA PARA A ESCOLA DE EJA NOTURNA? UMA REFLEXÃO SOBRE GÊNERO E SUAS RELAÇÕES COM O LUGAR DA MULHER NA SOCIEDADE

Para iniciar este capítulo, valho-me do texto “A Moça Tecelã” de Marina Colasanti<sup>viii</sup> (2000) para evidenciar o tear da vivência feminina numa perspectiva de gênero, que se faz nas relações culturais construídas por homens e mulheres ao longo da história. Refletindo sobre a tessitura/(des)tessitura praticada pela moça tecelã, evoca-se a discussão de que é possível a opção de escolha, a qual se faz tão necessária quando se refere às assimetrias de gênero.

A metáfora da desconstrução utilizada por Colasanti (2000) faz-nos reportar aos pensamentos de Simone de Beauvoir<sup>1</sup> quando, na década 40 do Século XX, a filósofa, com sua notável frase: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, desconstruiu a compreensão do que era ser mulher. Essa elocução impactou o mundo e evocou um olhar para *tornar-se mulher* ou *tornar-se homem* por meio das *astúcias* construídas, principalmente pelos processos culturais. Isso é ratificado por Louro (2008) quando afirma que a expressividade dessa frase foi alargada, passando a ser compreendida também no masculino, pelos mesmos entrelaces. Para a autora, “fazer de alguém um homem requer, de igual modo, investimentos

---

<sup>1</sup> Nascida em Paris no dia 9 de janeiro de 1908, Simone de Beauvoir foi escritora, filósofa existencialista e feminista francesa. Escrevia romances e monografias sobre filosofia, política, sociedade, além de ensaios e biografias; escreveu sua autobiografia e foi para a filosofia o que denominou de existencialista. Entre seus ensaios críticos o que cabe destacar neste trabalho foi *O Segundo Sexo* (1949), uma profunda análise sobre o papel das mulheres na sociedade, considerado hoje um marco inicial da prática discursiva da situação feminina. No dia 14 de abril de 1986 falece Simone de Beauvoir deixando entre memórias, ensaios e romances 29 obras.

continuados. Não há nada de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura.” (2008, p.18).

Esses modos como homens e mulheres portam-se em sociedade obedecem a uma aprendizagem sociocultural que, pedagogicamente, nos educa a operar conforme os preceitos de cada gênero. Nesse processo, que vem sendo construído/tecido nos contextos sociais, culturais, educacionais, políticos, econômicos e emocionais, as mulheres precisam casar-se e se casam precisam ter filhos e, se tem filhos precisam criá-los e, nessa criação, os filhos nunca crescem, precisam sempre de cuidados.

Em contraponto a esse modelo patriarcal de sociedade, A moça tecelã (2000) “pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo. Só esperou anoitecer [...] Segurou a lançadeira ao contrário e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer o seu tecido. Esse movimento de desconstrução se fizeram porque esses ditames sociais/culturais que estavam arraigados em seus teares cobravam-lhe esse tecer, que se fazia necessário (o desejo do marido) e o que era desejo dela (a tecelã) tornou-se obrigação.

Esse cenário, que não é apenas da moça tecelã, mas que se apresenta permeado pela diversidade das mulheres em suas condições/situações de precariedade, exclusão e desigualdade social, as demandas/obrigações só se ampliam, inclusive a de cuidar do marido, dos filhos e, até mesmo, de parentes e de tantos outros afazeres rotineiros, que sempre são atrelados a uma jornada de trabalho fora de casa. Nessa trajetória de abdicação, há sempre um processo de negação de si mesma.

Na tentativa de buscar respostas a essas inquietações, Louro (2008) questiona incessantemente “quem tem a primazia nesse processo? Que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas?” E ainda nos alerta que “qualquer resposta cabal e definitiva a tais questões será ingênua e inadequada.” Até porque cada um de nós se porta de maneira diferenciada a essas regras que são, na maioria das vezes, veladas.

E como é a realidade dessas mulheres que levam suas crianças para a sala aula de EJA noturna? A realidade delas tem a ver com a da moça tecelã? Mulheres que se casam, tem filhos e precisam levá-los para as aulas de EJA noturna

justamente porque tecem também suas realidades sociais e culturais na perspectiva de melhorar de vida. Elas, mulheres educandas de EJA, têm que tipo de companhia? Essas tessituras são práticas próprias/características de uma sociedade patriarcal, neoliberal, cruel, opressora que classifica fortes e fracassados e bem sucedidos, meritocrática que demanda qualificação a cada momento e atribui aos trabalhadores e trabalhadoras das classes populares a responsabilidade por seus próprios destinos? Essas questões se apresentam como se fossem determinantes históricos e que, por ser histórico, não lhe cabem outra opção a não ser a da adaptação?

Paulo Freire, em seus escritos, sempre se posicionou contrariamente ao processo de adaptação e trazia a emancipação, a conscientização e o empoderamento do sujeito como categorias de mudança. No caso das mulheres educandas, apresentadas nesta pesquisa de mestrado, evidencia-se o que Freire, P. (2001) vai chamar de inédito viável, quando tentam como *astúcia* levar suas crianças para as salas noturnas de EJA, como possibilidade de permanência. Essa compreensão do inédito viável como uma situação “ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade”. (FREIRE, P., 2001, p. 207).

Reforçando essa explicação do inédito viável e retomando o texto intitulado de Moça Tecelã, diria que essa realidade se apresenta caracterizada por um processo tecido dia a dia, que envolve sutilezas e *astúcias* para fazer-se num processo de incompletude. A esse respeito, Louro (2008) explica que a família, escola, a mídia, a igreja, instituições legais e médicas como também as novelas, a publicidade, a internet, todas são instâncias importantes nesse processo constitutivo.

Portanto, quando, emblematicamente, pergunto **Quem leva a criança para a sala de EJA noturna?** Faço muito mais do que uma indagação. Tento discutir alguns vieses que se fazem numa construção de gênero edificada socialmente e se construída “pode ser transformada” (OLIVEIRA, 1998, p. 129), mas indago e problematizo sobretudo o campo do direito à educação. Quando afirmo que é preciso problematizar o direito à educação é porque não basta que a escola esteja lá para que a aluna possa estudar; é preciso que seja desvelada essa realidade que coloca a mulher educanda numa situação de escolha e que, na maioria das vezes, reverbera em sua desistência da escola.

Nesse aspecto, a moça tecelã evidencia essa possibilidade no momento em que desfaz o mundo que criou para o marido com a realização de todos os seus desejos e necessidades e retomou a vida que era sua e que, por ora, havia sido tirada. Esse momento nos faz acreditar que, também, é possível ser feliz sem o final feliz incutido em nossas cabeças como o do príncipe encantado e do beijo dilacerador.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD 2013), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), divulgados em 2014, o percentual de analfabetismo total do Brasil é de 8,3% da população. Isso significa 13,2 milhões de pessoas, sendo que a meta prevista para esse indicador pelo Plano Nacional de Educação (PNE) era de reduzir para 6,5% a taxa até 2015 e erradicá-la em até dez anos; e no mesmo período, reduzir a taxa de analfabetismo funcional pela metade.

Os disparates regionais são, talvez, um dos maiores desafios para os gestores da educação. Com redução de 0,3 ponto percentual, a região Nordeste segue como a que tem a maior taxa, com 16,6%, seguida do Norte (9,5%), Centro-Oeste (6,5%), Sudeste (4,8%) e Sul (4,6%). Assim, a Região Nordeste, ainda, concentra o maior número de analfabetismo, que se manifesta principalmente na população mais idosa. Segundo a PNAD, a taxa de analfabetismo vem diminuindo ao longo dos últimos anos no país, pois, entre 2001 e 2014, houve uma redução de 4,3 pontos percentuais, o que corresponde a uma redução de 2,5 milhões de analfabetos. Vale destacar que, entre homens (49,8%) e mulheres (50,2%), os indicadores quase se tornam iguais.

No que se refere à taxa de analfabetismo funcional, que, para o IBGE, é compreendida como “a proporção das pessoas com 15 anos ou mais com menos de 4 anos de estudos em relação ao total de pessoas na população com a mesma faixa etária”, a Região Nordeste, ainda, possui a mais alta taxa do País, 27,7% em 2013 e 27,1% em 2014. Nas regiões consideradas mais ricas, Sudeste e Sul, esses indicadores permanecem mais baixos, 12,7% e 13,8%, respectivamente.

Mesmo com esses indicadores negativos, vale comemorar a ampliação dos índices no que se refere às mulheres e os anos de estudos em relação aos homens. A PNAD destaca que, no Brasil, o número médio de anos de estudo era de 7,7 anos em 2014, sendo que a Região Sudeste apresentava a maior média, 8,4 anos. Mais uma vez, as assimetrias regionais se revelam, e as Regiões Nordeste e Norte

registraram as médias, 6,6 e 7,2 anos de estudo, respectivamente. Ainda de acordo com a PNAD, em todas as chamadas "Grandes Regiões", as mulheres apresentaram as maiores médias. Em 2014, as mulheres tinham 8 anos e os homens, 7,5 anos de estudo.

As maiores diferenças são apontadas na Região Norte, com 7,6 anos para as mulheres e 6,8 anos para os homens; e na Região Nordeste, com 7,0 anos para as mulheres e 6,2 anos para os homens. A menor diferença foi encontrada na Região Sudeste, com 8,5 anos para as mulheres e 8,3 anos para os homens.

Isso não quer dizer que elas – as mulheres educandas - continuam estudando, que não desistem, que não enfrentam mais empecilhos para continuarem as suas jornadas e o sucesso escolar, deparando-se desde com situações de discriminação, falta de infraestruturas adequadas das escolas e a imperativa certeza de que, quase sempre, aquelas que possuem filhos, terão que levá-los junto consigo. Diante disso, o que dizer sobre essa relação de gênero que se estabelece sob a égide de que a educanda mulher na EJA precisa levar consigo sua criança porque não tem com quem deixar? Para Oliveira (1998, p. 129), se pensarmos do ponto de vista da legalidade, “a igualdade das mulheres aos homens já foi conquistada”, porém a mesma autora alerta que a mudança tem de ocorrer nos costumes, nos valores e nas práticas discriminativas e, nesse processo, as instituições formais e informais de educação têm papel fundamental.

A partir dessa afirmação, entende-se que a “igualdade de direitos” existente nos discursos da contemporaneidade não contempla as realidades cotidianas das mulheres, principalmente das mulheres nordestinas e sertanejas que, mesmo estando imersas em uma realidade excludente e violenta, buscam também na educação um meio de libertar-se de tantas correntes que as têm aprisionado.

Nessa direção, Oliveira (1998, p. 129) defende que essa educação precisa ser destinada prioritariamente “a crianças e jovens que estão formulando os pré-conceitos e os conceitos a respeito do mundo, da vida, das coisas e das pessoas que os cercam”.

A equidade de gênero refere-se a: “Igualdade de direitos, oportunidades e condições entre homens e mulheres”. (CARRARA e HEILBORN, 2009, p. 50). Isso quer dizer que é em casa, na escola, nos grupos de igreja, nas propagandas, nas músicas, nos clubes que essa diferenciação vai se fazendo. E quem controla tudo isso? O que estamos oferecendo aos nossos jovens e a nossas crianças? Mulheres

sendo comparadas a latinhas de cervejas: “é só chutar que outro cata” como diz a letra da música da Banda Black Style (2011).

Essa é uma amostra simples da relação de inferioridade, que se estabelece com a mulher em nossa sociedade, inseridas em uma cultura de discriminação, de preconceito, de machismo, de exclusão e desigualdade e que, conseqüentemente, também se encontram-se as mulheres educandas da EJA, que levam suas crianças para a escola na perspectiva de (des)tecer seus fracassos e tecer seus sucessos a partir de diversas *táticas*, entre elas a de permanecer na escola e concluir os estudos.

Ainda se reportando a essa realidade, encontram-se, em diferentes fontes, músicas que reforçam essa cultura de degradação da mulher e, ainda, a violência que tanto se ampliou no contexto atual. A esse respeito, o trecho abaixo apresenta uma das letras/conteúdo recheado de preconceito e desigualdade e violência contra a mulher:

Se te agarro com outro, Te mato! Te mando algumas flores E depois escapo... Dizem que sou violento. Mas a rocha dura se destrói com o vento. Dizem que é tempo perdido, mas é só inveja porque estás comigo... Dizem que eu estou errado. Mas quem fala isto é quem nunca amou. Posso até ser ciumento, mas ninguém esquece tudo o que passou... dizem que eu passei da idade, mas em ti encontro minha mocidade. Dizem que sou muito antigo, mas tudo o que eu quero é ficar contigo... Fico até aborrecido quando telefonas para os teus amigos. Quando você não está perto tudo em minha volta fica tão deserto... Se te agarro Se te agarro. Se te agarro com outro. Te mato! Te mando algumas flores. E depois escapo. Ai! Ai! Ai!... (MAGAL, 1977).

Essa música “Se te agarro com outro, te mato” é de Sidney Magal e foi o primeiro sucesso do cantor na década de 70 do século XX. Não é de se estranhar que, cada vez mais, essas músicas tenham se expandido e que tantos outros artistas foram conquistando fama graças à depreciação e ao incentivo à violência contra a mulher. Essas mensagens se configuram em modos de educar, muitas vezes, mais eficientes dos que os promovidos pela educação formal que ocorrem no contexto escolar e vão se transformando em estatísticas que, amiúde, evidenciam o quanto ainda há para ser trilhado numa perspectiva de mudança em uma sociedade que se vincula a tradições machistas, mesmo com novos olhares sendo gestados e tantos direitos sendo adquiridos pelas mulheres.

Para Carrara & Heilborn (2009), os avanços científicos e tecnológicos do século XX, impetrados pelas grandes guerras mundiais de 1918 e 1945, colocaram a mulher em outro protagonismo. Essa autoria, que já vinha sendo construída gradualmente antes desses episódios, reverberou-se na intensificação das discussões e lutas pela alteração da hierarquia de gênero nas relações sociais em que a mulher se encontrava como subalterna e inferior. Corroborando com a discussão acerca das alterações na hierarquia de gênero, Xavier (2014, p. 51) afirma que esse movimento impetrado pelas mulheres estabeleceu um novo tempo no que se refere aos seus direitos como “a autonomia da mulher, os direitos sexuais, direitos reprodutivos e de mecanismos legais e sociais de proteção da mulher para exercer a sua cidadania nas esferas pública e privada, livre da violência”.

Em contraponto, Scott (1990, p. 16) revela que é preciso rever essa fixação exclusiva sobre o sujeito individual e a tendência de colocar a dimensão principal do gênero, como antagonismo subjetivamente produzido entre homens e mulheres; “mesmo ficando em aberto a maneira como o “sujeito” é construído, a teoria tende a universalizar as categorias e a relação entre o masculino e o feminino”. A autora enfatiza as consequências desse feito e reafirma que uma leitura redutora dos dados do passado não permitirá a introdução de uma noção de especificidade e de variabilidade históricas. E afirma contundentemente: “precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual.” (SCOTT, 1990, p. 18). Ainda para a mesma autora,

Eu não acho que tenhamos que deixar os arquivos ou abandonar o estudo do passado, mas eu acho, em contrapartida, que temos que mudar alguns dos nossos hábitos de trabalho e algumas das questões que colocamos. Temos que examinar atentamente os nossos métodos de análise, clarificar as nossas hipóteses operativas e explicar como pensamos que a mudança se dá. Em lugar de procurar as origens únicas, temos que conceber processos tão ligados entre si que não poderiam ser separados. É evidente que escolhemos problemas concretos para estudar e esses problemas constituem começos ou tomadas sobre processos complexos, mas são processos que temos que ter sempre presentes em mente. Temos que nos perguntar mais freqüentemente como as coisas aconteceram para descobrir porque elas aconteceram. (SCOTT, 1990, p. 20).

Nesse entendimento, Scott (1990, p. 21) afirma o gênero como uma categoria de análise e como um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas

diferenças percebidas entre os sexos, como também nas relações de poder entre homens e mulheres, ricos e pobres, brancos e negros. Porém alega que, mesmo estando ligadas entre si, deveriam ser analiticamente distintas. “As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único”.

Dessa forma, para a autora, citada acima, o gênero implica quatro elementos relacionados entre si: o primeiro refere-se aos símbolos culturalmente disponíveis que agregam representações múltiplas e, frequentemente, contraditórias. O segundo elemento são conceitos normativos que dão evidência a interpretações do sentido e dos símbolos que tentam balizar e conter as suas possibilidades metafóricas. O terceiro tenta introduzir uma noção do político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais, e o quarto refere-se à identidade subjetiva.

Assim, quando se pergunta: quem leva a criança para a escola de EJA noturna, busca-se refletir sobre gênero e suas relações com o lugar da mulher na sociedade, considerando a realidade das educandas da EJA em seus contextos históricos, sociais, culturais, econômicos, de gênero, de raça, de sexo, ou seja, para a mulher o direito de estudar nunca foi dado; pelo contrário, sempre conseguido por meio de lutas e embates. Por essa razão, a educanda leva o filho para a escola. Porque, mais uma vez, o direito à educação foi-lhe negado e, como esperança de poder permanecer na escola, aprender e ascender para talvez, até mesmo libertar-se das amarras do cotidiano, que a faz ser submissa e subserviente ao marido e ao casamento incutido culturalmente, luta para conquistar esse direito não dado.

Esse direito, que é negado por uma estrutura social desigual, capitalista e neoliberal, comprova que, mesmo diante de diversas conquistas, inclusive a da Promulgação da Lei 11340/2006 através do seu artigo Art. 5º, que destaca como violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial, a cultura machista ainda é reforçada por medo de se quebrar paradigmas, os quais, ainda, colocam a mulher numa condição de culpada por apanhar do marido e ter retirar a queixa logo em seguida. Freire, P. (2011, p. 46) destaca o imperativo que se estabelece de superar a situação opressora e revela que “isso implica o reconhecimento crítico, a “razão” dessa situação, para que, de

uma situação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do *ser mais*”.

Diante disso, entende-se que, para o enfrentamento dessa realidade e para o *ser mais*, precisamos estar atentos a essas informações, até porque sabemos que elas não se fazem em casos isolados. Para Carrara & Heilborn (2009, p. 76), no que se refere às mulheres,

[...] torna-se difícil romper a ordem social que confere sentido à sua existência, ou seja, o mundo da casa, da família, do casamento. É nesse universo social e simbólico que elas constroem suas trajetórias de vida e, quando isso se rompe, torna-se difícil para elas se desvencilharem do parceiro e de sua história. O enfrentamento público de tal problema é uma etapa ainda mais dura, que envolve idas aos serviços de saúde, às delegacias de polícia, ao Instituto Médico-Legal (IML) ou aos serviços de apoio jurídico. Em geral, os profissionais que as atendem banalizam o problema, desqualificando-as. Caberia a quem recebe essas mulheres no IML não ser negligente no laudo, registrando os indícios da violência sofrida, o que muitas vezes é omitido pelas vítimas, que alegam terem se ferido sozinhas.

Reforçando essa explicação, mesmo com a dura realidade dessas mulheres vividas, o casamento, ainda, é uma possibilidade de vida diferente para muitas, porém nas palavras de Beauvoir (1967, p. 166)

O casamento sempre se apresentou de maneira radicalmente diferente para o homem e para a mulher. Ambos os sexos são necessários um ao outro, mas essa necessidade nunca engendrou nenhuma reciprocidade; nunca as mulheres constituíram um casamento estabelecendo permutas e contratos em pé de igualdade com a casta masculina. Socialmente, o homem é um indivíduo autônomo e completo; ele é encarado antes de tudo como produtor e sua existência justifica-se pelo trabalho que fornece à coletividade. Vimos por que razões o papel de reprodutora e doméstica em que se confinou a mulher não lhe assegurou igual dignidade.

Essa garantia não foi assegurada em princípios que considero mínimos, que são os da segurança física da mulher, as estatísticas só revelam que as mulheres estão cada vez mais vulneráveis. Segundo dados do PNAD/IBGE (2009), 48% das mulheres agredidas declaram que a violência aconteceu em sua própria residência. Conforme Data Popular/Instituto Avon (2013), sobre as “Percepções do Homem sobre a violência contra a mulher”, 56% deles admitem que já cometeram alguma

forma de agressão: xingaram, empurraram, agrediram com palavras, deram tapa, deram soco, impediram de sair de casa, obrigaram a fazer sexo. Seguindo essas estatísticas, o Balanço do Ligue 180 – Central de Atendimento à Mulher, da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (2013), afirma que 77% das mulheres que relatam viver em situação de violência sofrem agressões semanal ou diariamente. Em mais de 80% dos casos, a violência foi cometida por homens com os quais as vítimas têm ou tiveram algum vínculo afetivo: atuais ou ex-companheiros, cônjuges, namorados ou amantes das vítimas.

Portanto, a mulher é a que está na condição de vulnerabilidade. Por essa razão, “a moça tecelã” desfez o tear de uma companhia, mesmo diante de tamanha reflexão provocada pela mensagem do texto da escritora, considera-se ingenuidade pensar que a (des)tessitura de uma realidade opressora, machista, desigual e preconceituosa enfrentada pelas educandas da EJA, que levam suas crianças para a aula noturna, faz-se de forma tão simplista como a apresentada no texto.

Faço essa reflexão principalmente porque, quando discuto a relação de gênero no cotidiano da EJA, não estou me reportando àquelas mulheres que conseguiram sua independência financeira, chegando, muitas vezes, a ser a provedora do lar, e que, mesmo assim, ainda continuam reféns de seus companheiros; ao contrário, me refiro àquelas mulheres que se casaram muito jovens, que não têm um trabalho valorizado financeiramente, que estão na periferia, que, muitas vezes, não trabalham, vivem à mercê do companheiro, de suas deliberações, submetendo-se a situações de violência, intimidação e obediência.

Partindo dessa afirmação, considera-se necessário compreender que as relações de gênero não se limitam às abordagens de temáticas que versam sobre a mulher. Sendo assim, abrangem as relações de gênero questões que dizem respeito às mulheres e aos homens, como seres sociais pertencentes a uma mesma sociedade e que, nela, se relacionam e não polarizadas em opostos como inferior/superior e divididos em oposições masculino/feminino e que originou categorias binárias e hierárquicas.

Em uma sociedade que é marcada pelo patriarcalismo e densas relações de poder, que vão constituindo a partir de ideologias hegemônicas, que perpassam em todos os segmentos sociais, pensar sobre gênero implica também refletirmos sobre a conjuntura de política pública que se instalou no Brasil e suas repercussões em cada escola do país e, mais precisamente, nas escolas municipais de Juazeiro.

Nessa compreensão de contexto social desigual, excludente, machista e discriminador, estudar passa a ser, então, uma fantasia na vida de muitas mulheres, visto que “75% dos analfabetos, que vivem no mundo, são mulheres. Com frequência, não têm acesso à escola, ou devem abandoná-la sem concluir o ensino fundamental”. (UNESCO, 2010 *apud* XAVIER, 2014, p. 51).

Reforçando essa explicação, a independência e completude da figura masculina no imaginário feminino das educandas da EJA, a faz levar a criança com raríssimos contrapontos ao movimento em que está imbricada, pois ela mesma acredita que seja a responsável por tal feito.

As *táticas* estabelecidas por essas educandas de EJA, que cotidianamente tentam permanecer na escola, relevam, amiúde, a ideia de gênero apresentada pela oposição binária – masculino e feminino - da qual as educandas são vítimas e que, segundo Beauvoir (1967, p. 488) se apresentam na seguinte realidade:

Os dois sexos são vítimas ao mesmo tempo do outro e de si. Perpetuar-se-á o inglório duelo em que se empenham enquanto homens e mulheres não se reconhecerem como semelhantes, enquanto persistir o mito do “eterno feminino”. Libertada a mulher liberta-se também o homem da opressão que para ele forjou; e entre dois adversários enfrentando-se em sua pura liberdade, fácil será encontrar um acordo.

Ampliando essa compreensão, Louro (2008) afirma que é necessário problematizar tanto a oposição entre eles (masculino-feminino) quanto a unidade interna de cada um, a partir da compreensão de que essa oposição é construída e não inerente e fixa. Esse acordo, referenciado por Beauvoir (1967) na citação acima, é a desconstrução dessa realidade abissal em que homens e mulheres se veem imbricados e que, no caso das mulheres educandas de EJA, é reforçado pelas características da subordinação, da discriminação e da inferiorização das mulheres e, sobretudo, no caso deste estudo, da negação dos seus direitos enquanto mulher e estudante.

## 4.2 A CULTURA ESCOLAR E AS TÁTICAS/ASTÚCIAS DAS MULHERES EDUCANDAS QUANDO LEVAM SUAS CRIANÇAS PARA AS AULAS DE EJA NOTURNA

Este trabalho de pesquisa não poderia deixar de aprofundar reflexões sobre as inúmeras características, que aproximam o pensamento da cultura escolar frente à presença das crianças, que são levadas pelas mulheres educandas jovens e adultas, que vêm se construindo na EJA a partir das *astúcias* utilizadas pelas educandas ao levarem suas crianças para as aulas de EJA em escolas da rede municipal de Juazeiro – BA como *tática* de permanência e conclusão dos estudos.

Nessa reflexão, faz-se necessário compreender alguns aportes que refletem/dialogam com a cultura escolar apresentada na realidade das mulheres educandas da EJA, que permanecem estudando nas instituições de ensino aqui analisadas a fim de fazer conexões/confluências com esse estudo.

Dessa forma, antes de examinar a cultura escolar como égide deste estudo é preciso compreender a relação de interdependência entre esse fenômeno educacional e a escola. Nessa interdependência, a cultura necessita da escola para que o espectro de cultura escolar se reflita sob os mais diferentes focos de análise, mas, sobretudo, que se reconheça a existência de uma cultura própria de cada instituição escolar.

Nesse entendimento, é possível afirmar que não são todas as instituições, que se preocupam com a inclusão/permanência e conclusão dos estudos dos sujeitos das classes populares e, mais especificamente, da problemática social, que as mulheres/mães/educandas/trabalhadoras oriundas das classes populares enfrentam diante da concretização/materialização do direito de estudar e trabalhar e, nesse enfrentamento, são obrigadas a levar consigo suas crianças mesmo sabendo que vão estar vulneráveis a muitos riscos por frequentarem um espaço físico noturno, que não foi planejado/construído nem adaptado para a infância.

Nesse pensamento, identifica-se que diferenciadas tendências investigativas no campo da História, da História da Educação e das Ciências Sociais têm trazido, segundo Silva, F. (2006), inúmeras características, que aproximam o comportamento das escolas, bem como outras que as distinguem, como, por exemplo, procedimentos e práticas dos atores que atuam na instituição, em seus discursos, em suas linguagens e em suas práticas. Partindo dessa identificação, ressalta que,

nesse estudo, a cultura escolar, que se apresenta no cotidiano das instituições observadas/analizadas campo desta pesquisa, é a de não apresentar obstáculos ou impedimentos direcionados às *astúcias/táticas* usadas pelas mulheres que levam suas crianças; essa distinção é apresentada nas falas dos sujeitos mediante seus discursos, linguagens e práticas, mas, mesmo assim, não se sensibilizam em buscar encaminhamentos democráticos (discutidos com as mesmas) humanitários, políticos que as auxiliem a permanecerem e concluírem os estudos do Ensino fundamental com menos estresse e aflição diante do fato de saber que suas crianças podem ou não atrapalhar a condução do processo educativo delas como também dos demais colegas educandos da turma.

Reforçando essa explicação, Chervel (1990) apresenta a ideia de que a escola é um espaço potencializador de criação, muito mais do que de reprodução de valores; portanto, é a cultura escolar que adapta um tipo de saber.

Nesse sentido, as escolas (caso desta pesquisa) fornecem aos sujeitos trabalhadores das classes populares que por elas procuram, uma cultura totalmente distanciada da realidade desses sujeitos que vislumbra, mediados pelos estudos trabalhados no processo educativo, melhores condições de vida e atendimento às suas necessidades reais do contexto no qual a instituição se encontra inserida.

Portanto, nesse distanciamento, as instituições escolares apresentam a esses sujeitos educandos currículos escolares e políticas educativas demandadas/impostas pelos programas oficiais, buscando atender ao que esses organismos, que regulam a educação no Brasil, chamam de excelência, eficácia escolar e resultados efetivos da ação escolar.

Assim, na contramão desse distanciamento da cultura escolar com a realidade dos sujeitos educandos da EJA, Chervel (1990) entende a cultura escolar como condição da própria gênese da escola onde a mesma se coloca com uma função social básica, que ultrapassa a prestação de serviços educativos e que produz sua própria cultura, função social essa que seria a ideal para o atendimento aos sujeitos educandos da EJA, mas que, infelizmente, não acontece nas instituições pesquisadas.

Nessa compreensão, cabe ressaltar que a função social da escola se vincula a concepções, que podem ser autoritárias ou democráticas, libertadoras ou opressoras e, sobretudo, que podem estar explícitas ou não. Dessa forma, é necessário compreender que, ainda, habita, em nossas práticas escolares, o espírito

do colonizador que silenciou nossa condição de ser, saber e poder. Essa tríade necrófila aniquila a historicidade de nossa existência e, reportando-nos a EJA e ao contexto do Semiárido Nordeste no qual estamos inseridos, aniquila possibilidades de enfrentamento de um contexto desigual e excludente.

A rigor, relacionando a realidade da cultura das instituições escolares estudadas quando nada fazem para encaminhar a problemática social e escolar das mulheres/mães/educandas da EJA em suas rotinas de levar as crianças para aulas como *astúcias* de permanência e conclusão dos estudos, entende-se que a forma como as escolas vêm se constituindo, tem gerado novas desigualdades na vida dessas mulheres, como também novas estratégias geradoras de adaptação e dominação e, talvez, novas *astúcias* e *táticas*. Nessa direção, Silva, F. (2006, p. 203) explica que são essas *astúcias* que “informam os processos pedagógicos, os organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola”, que ultrapassam as bases legais ou acordos tácitos feitos pela(s) entidade(s) mantenedora(s) e/ou pelo poder público.

Procurando aprofundar essas reflexões, identifica-se que a inquietação em compreender a cultura escolar frente à problemática das mulheres educandas da EJA quando levam suas crianças para as aulas noturnas como *astúcias* e *táticas* de permanência e conclusão dos estudos, configura-se como importante impulso para novos estudos, futuros encaminhamentos progressistas, democráticos, humanos e solidários, bem como para a implementação de práticas e políticas educativas significativas que considerem os contextos nos quais esses sujeitos educandos da EJA encontram-se inseridos.

Diante dessa proposição, deflagra-se o seguinte questionamento: Quais encaminhamentos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões são potencializados no interior da escola que, mesmo com as resistências das mães, ultrapassam ou não as bases legais ou acordos tácitos feitos pelo poder público que, mesmo de forma velada, não concorda com a presença das crianças no espaço físico escolar?

A partir desse questionamento, considera-se pertinente registrar a reflexão de Chervel (1990) ao afirmar que a escola é encarregada pela sociedade de algumas missões e, dentre elas, a finalidade do ensino. Dialogando com a afirmação do autor, entende-se que, mesmo sendo regulada por órgãos federativos, estaduais e municipais superiores, a escola recebe carta branca para realização de tal missão;

portanto pode e deve utilizar essa autonomia para construir seu projeto político-pedagógico e seu currículo de forma democrática, participativa e coletiva.

Ainda nesse pensamento, o autor reforça que essa regulação, por sua vez, não se dá de forma ingênua, principalmente, porque é ao redor dessas finalidades que muitas instituições elaboram suas políticas educacionais, seus programas e seus planos de estudos e, também, as realizações, as construções e as transformações históricas da escola. (CHERVEL, 1990, p. 219).

Diante disso, considerando o estudo desse autor e de alguns outros ora consultados como contribuições e diálogos relevantes de reflexões e aprofundamentos acerca das questões/concepções de cultura escolar, faz-se necessário, a partir desta pesquisa, refletir/discutir acerca dessa cultura escolar, que vem sendo construída a partir das *astúcias e táticas* utilizadas *pelas* mulheres educandas da EJA ao levarem suas *crianças* para a sala de aula noturna em instituições escolares da rede municipal de Juazeiro-BA e afetar/ sensibilizar professores, colegas educandos, corpo funcional, equipe gestora, coordenadores, famílias, secretaria de educação e dirigentes municipais para juntos e ao lado dessas mulheres educandas ouvi-las de forma sensível como possibilidade de pensar a prática dialógica. Buscamos em Barbier (2004, p. 94) o conceito de escuta sensível para que possamos entender seu papel nas relações dialógicas. “A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” e procurar dialogar a respeito dessa problemática.

Essa proposição parte do entendimento de que, a partir do momento em que esses diálogos/percepções começarem a ocorrer, haverá a possibilidade de encaminhamentos mais inclusivos, democráticos e humanos que possam finalizar em políticas e práticas educativas de acolhimento direcionadas a essas educandas da EJA/mulheres/trabalhadoras das classes populares juntamente com suas crianças.

Reforçando essa proposição, Silva, F. (2006), corroborada por Candido (1964), ratifica que a composição organizacional da escola não está sustentada somente pela égide burocrática de suas deliberações e planos. Nesse sentido, essa composição é mais abrangente, pois compreende não apenas as relações

ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social.

Diante disso, entendendo a escola como grupo e coletivo social, reflete-se que a cultura escolar perpassa todas as ações do cotidiano educativo, seja na influência sobre os seus rituais ou sobre a sua linguagem, na determinação das suas formas de organização e de gestão ou na constituição dos sistemas curriculares. Dessa forma, a cultura escolar estará sempre presente.

Ainda nessa reflexão, Silva, F. (2006, *apud* VIÑAO-FRAGO, 2000), apresenta o conceito de cultura escolar como um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos, que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola, e esses modos, amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem para desempenhar suas tarefas diárias.

Nesse sentido, o conceito construído pelo autor nos possibilita afirmar que, na cultura escolar estudada, os sujeitos praticantes da referida cultura, tanto as educandas/mulheres/mães, como as famílias, as lideranças institucionais e a secretaria de educação são, em suas práticas, sujeitos fundamentais para o entendimento do contexto social dessas culturas, para mudanças de políticas educativas e para significativos encaminhamentos de novas perspectivas de superação da problemática social/educacional/desigual enfrentada pelas educandas da EJA e, conseqüentemente, de melhoria da cultura escolar, ou seja, um atendimento discutido de forma coletiva, participativa, inclusiva e democrática, direcionada a essas educandas da EJA, potencializaria significativas mudanças na referida cultura escolar, principalmente, porque, segundo Spivak (2014), os *subalternos* podem falar e conhecer suas condições, nesse caso, sua condição de mulher, mãe, trabalhadora, oriunda das classes populares do Semiárido Nordeste em Juazeiro-BA.

Portanto, entendendo que a escola tem sua cultura estabelecida e que o sistema educacional não é diferente, tem também sua cultura institucionalizada a qual por meio dela se expressa, Viñao Frago (1998) afirma que, como cultura escolar, entende-se o conjunto de ideias, pautas e práticas que são consolidadas como hábitos no contexto escolar.

A esse respeito, o estudo de Silva, F. (2006, *apud* FORQUIN, 1993, p. 205), apresenta a Cultura Escolar como um “conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham

professores e alunos.” Para a autora, esses conhecimentos seriam determinantes nos processos pedagógicos, organizativos, de gestão e tomada de decisões no interior da escola e ainda responsáveis pelo que Forquin (1993) chama de “*mundo social*” da escola.

Refletindo sobre esses conceitos, aqui destacados e, ao mesmo tempo, relacionando-os com a problemática social das mulheres no caso deste estudo, considero pertinente ressaltar que esse mundo social/cultural da escola manifestado nesta pesquisa revela uma cultura de acolhimento por parte de professores, gestores e coordenadores, porém essa acolhida não se reverbera em nenhuma ação ou encaminhamento específico de atendimento a essas mulheres/mães educandas da EJA com suas crianças, pois o cotidiano observado/estudado evidencia que as crianças são alimentadas pelas mães durante as aulas e, às vezes, atrapalham as aulas porque se fadigam, choram, tiram a concentração das mães, de professores e dos demais colegas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa observação, vê-se também que ocorre, durante esse cotidiano, o compartilhar de uma significativa solidariedade entre os sujeitos e uma compreensão dessa realidade social entre todos; ninguém se manifesta de forma contrária ao procedimento das mães em suas *astúcias* e *táticas* de trazer as crianças para a aula. Em contraponto a todo esse cotidiano vivenciado na escola, em nenhum momento na formação de coordenadores ou de professores, isso é citado. É algo velado, que já faz parte daquele cenário e necessita que a escola perceba ou não, se sensibilize ou não com aquela realidade.

Esse fenômeno é ainda mais destoante quando diz respeito ao seu desconhecimento por parte da Secretaria Municipal de Educação, o que nos leva a pensar que precisa ser desvelado a partir do incômodo da denúncia e da reclamação dos professores/gestores, pois, nesse procedimento, acredita-se que a própria escola pode criar seus próprios mecanismos de resolução dessa questão.

Ainda nessa direção de compreensão de conceitos acerca de cultura escolar, Dominique Julia (2001) situa cultura escolar numa abordagem histórica e afirma que a cultura escolar atua combinando normas e práticas que reverberam na definição de “conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” e, sobretudo, como um conjunto “que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos normas e práticas coordenadas a finalidades” que podem ter diferentes variantes segundo as épocas em que acontecem. Nessa concepção, o

autor afirma ainda que as normas e práticas “não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens.” (JULIA, 2001, p. 01-02).

Assim, ao estudar a cultura escolar como objeto histórico, Julia (2001, p. 22) revela que a escola tem uma história que não se diferencia da história de outras instituições da sociedade, como a judicial e militar visto suas finalidades. Ainda para tal autor, a cultura escolar desvela a escola não como um mero espaço de transmissão de conhecimentos, mas concomitante e quiçá o principal “lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade”.

Nesse pensamento, o teórico reforça que a necessidade de conformação dos objetivos educacionais aos limites apresentados pela sociedade, em cada período da história, também tem impacto decisivo no estabelecimento da cultura escolar, pois ela é uma “cultura *conforme*, e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível.” (JULIA, 2001, p. 32).

Dialogando com as concepções do autor, reflete-se que há nesses limites por parte da escola a construção de suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do embate entre as deliberações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas. Diante disso, para Julia (2001, p. 37) vivemos um momento inédito da história, “o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe”. Nesse entendimento, o trabalho tenta revelar essa dicotomia da articulação da escola que, enquanto cultura escolar, oferece todos os anos vagas para os educandos de EJA, mas atende de forma desigual e excludente diante da problemática das mulheres educandas levarem suas crianças para as aulas noturnas como *tática* de permanecerem na escola e concluir os estudos.

Dessa forma, é preciso ainda compreender o conceito de *tática* que apresento nesta pesquisa. O mesmo baseia-se nos estudos de Certeau (2005, p. 100-101) mediante o entendimento de que “a *tática* é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, [...] e no espaço por ele controlado”. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ainda segundo o autor, “[...] a *tática* é a arte do

fraco” ela é determinada pela ausência de poder, ao contrário da estratégia que está ligada ao poder. Na *tática*, quanto menor for o poder, maior será a possibilidade de produzir efeitos de *astúcia*. Diante disso, a *astúcia* é possível ao fraco e, muitas vezes, apenas ela como último recurso. Assim, ocupando ora lugares de poder e ora lugares de ausência de poder, mas, em nenhum momento, lugares de submissão, os sujeitos, praticantes vão se movimentando em seus contextos desiguais e precários, criando formas de burlar o poder estabelecido e fazer valer suas necessidades educacionais, sociais, políticas, econômicas e culturais.

Considerar essa realidade significa compreender que cultura escolar vem se construindo nas escolas que lidam com a presença de crianças no turno noturno. A esse respeito, Williams (1992, *apud* SILVA, F., 2006, p. 207) revela que, apesar da contribuição dos estudos que demonstram o caráter reprodutor na educação, faz-se necessário agregar características produtoras e “a cultura como um sistema de significações, muito embora afirme que um sistema de significações, *per se*, não explica a organização social,” inclusive porque há muitos outros sistemas além dele: “(...) é sempre necessário ser capaz de distinguir sistemas econômicos, sistemas políticos e sistemas geracionais (de parentesco e de família), e ser capaz de discuti-los em seus próprios termos”. (WILLIAMS, 1992 *apud* SILVA, F., 2006, p. 206).

Reforçando essa explicação, Silva, F. (2006) apresenta a compreensão da cultura enquanto práxis, o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados aos lugares, aos indivíduos e aos grupos, no propósito de construir possibilidades de investigações histórico-educativas. Nesse sentido, a cultura escolar é tanto o conjunto de saberes presentes nas determinações dos mitos, dos comportamentos, das tradições, das inovações e das relações sociais como também pode ser interpretada como uma variável ideológica/científica dependente da cultura geral.

Nesse entendimento, Silva, F. (2006) desvela a escola não apenas como um espaço de encontro, aceitação e contemplação das diferenças, antes de exploração e negociação de tensões, mas como espaço em que as mudanças estão em curso, e são resultantes do confronto e da emergência dessa diversidade na escola e nas comunidades.

Dando continuidade a essa reflexão e em diálogos com os estudiosos aqui citados e estudados, compreendo que ao tomar como objeto desta pesquisa a cultura escolar, não estou essencializando a escola, pelo contrário estou colocando-

a no epicentro de um reordenamento contra hegemônico, que aniquila a subalternidade e a subserviência dos povos das classes populares e, neste caso mais específico das mulheres educandas de EJA. Nesse pensamento, mais do que buscar uma especificidade no conceito de cultura escolar, os conceitos aqui reunidos objetivam, sobretudo, significar o direito à educação, a permanência e a conclusão dos estudos.

Por fim, essa parte de construção de estudos sobre cultura escolar esclarece que esses registros se configuram em reflexões onde se exercita um diálogo com os conceitos e argumentos desses autores, contextualizando-os com a cultura escolar das instituições de EJA as quais se acompanhou nesta pesquisa. Nessa reflexão, considera-se importante reafirmar que esses teóricos ajudaram a aprofundar estudos, compreensões e aprendizagens relacionadas a esses conceitos a fim de buscar contribuir, a partir dessas reflexões, com a minimização e ou possível superação dessa problemática a qual se apresenta como motivo de minha preocupação e de problemática de pesquisa.

#### 4.3 APONTAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO NORDESTINO E DESCOLONIZAÇÃO DO SER E DO SABER NO CONTEXTO DA EJA

A ideia de educação contextualizada<sup>ix</sup> aqui exposta apresenta uma forma de ver o mundo e de nele atuar para transformá-lo, a partir de uma concepção de educação, sujeito e sociedade que, possibilitados por um constante movimento de produção da existência e da valorização do seu lugar/história/saber/cultura se reverbera na emancipação de uma rede complexa de conhecimentos, valores e conflitos.

Nessa ideia de contexto e no entendimento das tessituras dessa rede complexa, que compõe o que poderíamos denominar de educação contextualizada, apresento como condição essencial para a prática educativa contextualizada a descolonização do ser, do saber e do poder vivificados por meio do saber das mulheres educandas da EJA, que levam suas crianças para as salas noturnas de EJA como *táticas/astúcias* de permanência e conclusão dos estudos. *Astúcias* essas que facilitam seus modos de sobrevivência aos conhecimentos que nem sempre

dialogam com suas realidades, o que reforça no espaço educativo a colonialidade do saber. Também trazendo suas ideias a respeito do saber eurocêntrico e colonizado, Silva, J. (2016, p. 15) apresenta a seguinte explicação:

A **colonialidade do saber** institui o eurocentrismo (hoje, nortecentrismo) como a perspectiva única do conhecimento, que surge do poder de nomear e classificar pela primeira vez, criar fronteiras, decidir quais conhecimentos e comportamentos são ou não legítimos e institucionalizar a visão de mundo do dominador. O cânon, o modelo, o padrão, o paradigma, enfim, o centro civilizador do mundo é a Europa/Estados Unidos, superior (civilizada/desenvolvido); o resto, inferior (primitivo/subdesenvolvido), é sua periferia e semiperiferia. Sua expressão operativa é a violência epistêmica da geopolítica — eurocêntrica/nortecêntrica — do saber que define ‘o relevante’ como algo que existe sempre em certos idiomas, é criado sempre por certos atores e nos chega sempre de certos lugares, que nunca coincidem com nossos idiomas, atores e lugares.

Mediante a concepção do autor acima mencionado, busco trazer, nesses apontamentos, os saberes/fazeres cotidianos das escolas e das mulheres educandas da EJA como mais uma possibilidade de rompimento das amarras de um conhecimento homogeneizador, que invalida tanto a consciência histórica de um povo quanto seus espaços de construção/vivência.

Operando dessa forma, esse paradigma colonizador define as práticas dos sujeitos das classes populares como conhecimento inferior, na perspectiva de silenciar essas práticas e aniquilar o discurso que critica a “colonialidade do saber, do poder e do ser.” (STRECK & ADAMS, 2012, p. 245).

A reflexão direcionada para a libertação das amarras do conhecimento eurocêntrico, para a inquietação e não aceitação da inexorabilidade de mudança desse paradigma colonizador nos provoca a pensar a partir dos seguintes questionamentos: O que esse saber europeu do colonizador faz com os sujeitos das classes populares? Os domestica como Paulo Freire dizia? Os silencia para não lutarem por seus direitos e os controla para não buscarem a emancipação e o empoderamento?

Essa tríade estabelecida pela domesticação, silenciamento e controle é o *modus operandi* de uma educação descontextualizada, desigual, concebida a partir da visão mecânica de mundo dominante onde não há lugar para a diferença e para a diversidade. Reportando-me ao contexto das mulheres educandas da EJA, que

levam suas crianças para a escola como tentativa de estudar, vejo que esse contexto revela uma realidade pela qual elas não se conformam com sua situação de subalternidade.

Dessa maneira e intrincada por essas arguições, mas, sobretudo confiante na condição de *ser mais* dos sujeitos (FREIRE, P., 2011) que, por si só não se concretiza na existência humana, mas na criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciam que o *ser mais* se emancipe, é que identifico que, na busca de emancipação e de enfrentamento da problemática capitalista social/educacional desigual vivida pelas mulheres educandas da EJA, as mesmas são impulsionadas a se valer de *astúcias e táticas* de permanência e conclusão dos estudos, objetivando romper as barreiras históricas deixadas, desde a colonização do Brasil, pelos ranços e produtos de uma educação imperialista/colonizadora/machista/patriarcal.

Nesse pensamento, Reis, W. e Dias (2015) entendem que é preciso considerar que, mesmo inseridos em contextos “contaminados/impregnados” por resquícios do pensamento hegemônico do colonizador europeu, nem todos se rendem a essa hegemonia da colonialidade, da modernização e da globalização; muitos resistem e, nessas resistências, as populações tradicionais em todo o mundo têm lutado e impedido, de várias formas, que esse conhecimento do colonizador dito legítimo e verdadeiro, sufoque, silencie e se aproprie de suas matérias primas abundantes e dos seus conhecimentos que transcendem tudo o que achamos que entendemos de ciência. Essa resistência se dá principalmente porque o conhecimento dessas populações tradicionais é fundamentado na vivência dos sujeitos humanos com a natureza, nas relações com seus deuses, com seus ancestrais e na partilha coletiva das relações com a “*patha mama*” como diziam os índios equatorianos.

Assim, considerando esse conhecimento como válido no contexto da Educação contextualizada no Semiárido Nordeste, considero de grande relevância o conhecimento das mulheres educandas da EJA no uso de suas *táticas e astúcias* de permanência e conclusão dos estudos ao levarem suas crianças para as aulas noturnas, principalmente porque essas práticas se configuram também em atos de resistência e de saber descolonizado, práticas essas que são pautadas no entendimento de que a escola pública não é lugar só para as ricas que têm com quem deixar seus filhos pequenos, é para as pobres também.

Portanto, em suas práticas de resistências direcionadas ao saber hegemônico, as mulheres educandas da EJA não se rendem ao mito da verdade única, que instituiu como égide a destruição do imaginário de seus povos (SILVA, J., 2010) e coloca a pobreza e a desigualdade como fenômenos naturais e independentes; ao contrário, partem para o enfrentamento utilizando e apresentando seus saberes/fazeres educacionais e culturais como conhecimentos válidos, que devem ser valorizados no contexto escolar e educativo.

A rigor, poderia ressaltar que as resistências praticadas por essas mulheres, dizem respeito a um movimento contra hegemônico, que não se deixa subalternizar pelo pensamento de superioridade e pelo imperativo moral de civilizar os inferiores.

Também ressaltando esse movimento contra hegemônico, Silva, J. (2010, p. 14) explica que esse dito dominante alicerça-se no colonialismo e configura-se como um “padrão de dominação política, econômica e administrativa na qual um povo subjuga a soberania de outros” e marca a exclusão e a descontextualização. Já para Quijano (2000, *apud* SILVA, J., 2016, p. 14), a citada colonialidade é caracterizada pelo “padrão de poder criado pelo colonizador para controlar a subjetividade dos povos colonizados, um padrão que atravessa também o saber, o ser e a natureza” e, mais ainda, concretiza-se na face oculta desta modernidade conquistadora e capitalista.

A partir dos conceitos registrados pelos autores acima citados, entendo que esse “padrão” criado pelo colonizador de maneira inescrupulosa e vil, aniquila a capacidade operativa e criativa do colonizado, fazendo-o marionete de escolhas constitutivas do que possa chamar de realidade. Essa afirmação é ratificada pelo autor no momento em que afirma: “Nossa realidade é o que nossa **visão de mundo** nos permite perceber” (SILVA, J., 2016, p. 17) [grifo do autor], ou seja, sob a égide da colonialidade, a realidade é opacizada e manifesta-se no *modus operandi* epistêmico, ontológico, histórico, social, cultural, religioso e familiar de uma comunidade que apenas reproduz a hegemonia ocidental e nega outras racionalidades.

Nesse entendimento, a perspectiva de Educação Contextualizada com o Semiárido Nordeste coloca o contexto como contraponto desse modelo colonial e se alarga a partir de uma visão otimista de horizontalização das relações de conhecimento dos sujeitos, que são dotados de potencialidades mediados por um pensamento político, social, ideológico, que é ratificado/desenvolvido por

pensadores/professores do Semiárido Nordestino Brasileiro que, cansados de receber o conhecimento como dado, propõem a tessitura de um movimento complexo que se faz em suas imbricações a partir do “conjunto de elementos ou de entidades, sejam elas coisas ou eventos, [...] que permitem a um sujeito dotado de consciência, construir um entendimento, um sentido sobre uma coisa ou evento com os quais entra em contato.” (MARTINS, JOSEMAR, 2006, p. 54).

Dialogando com esses estudiosos e com a realidade/contexto do Semiárido Nordestino, trago como contribuição, nesses apontamentos, o pensamento de Chimamanda Adichie (2016) quando em entrevista intitulada - O perigo de uma única história – repudia a tentativa de se pegar toda a complexidade de uma pessoa e de seu contexto e reduzi-los a um só aspecto.

Nesse repúdio, a autora faz a seguinte afirmação:

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro." Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. (ADICHIE, 2016, p. 04).

Ainda, dialogando com a afirmação da autora e contextualizando com a realidade das mulheres educandas da EJA no Contexto do Semiárido Nordestino, percebemos que essa habilidade colonial de não só contar a história/cultura de uma pessoa/povo/ mas também de fazê-la a história definitiva é o definidor de divisas na EJA no que se refere à autoestima das mulheres educandas, à infrequência escolar e à desistência dos estudos.

Ampliando o diálogo acerca de uma única história, Silva, J. (2016, p. 13) vai nos dizer que “somente instituições contra-hegemônicas podem parir uma ordem cultural contra hegemônica e, preenche de indignação e esperança as parteiras de uma *sociedade outra*” se libertam do aprisionamento do capital e dos seus legados de progresso e desenvolvimento que forjam verdades e criam verdades únicas, bem como se libertam de suas histórias globais de vencedores e vencidos. Assim, é nesse movimento de libertação contra hegemônico que a educação contextualizada

se apresenta, afirmando que as guerras precisam ser contadas pelos vencidos e não somente pelos vencedores.

Dessa forma, o conhecimento que dialoga e se faz nessa estrutura de contexto permite-nos compreender que o conhecimento não é linear, não é horizontal, não é vertical, não tem direção “como também não pode ser construtor e produtor de novas excludências.” (REIS, E., 2005, p. 13). Esse conhecimento vai sendo tecido em uma rede rizomática para resistir a um modelo hierárquico, que é refletido em sua epistemologia e rompe com o sistema de estrutura social opressivo/discriminatório e excludente.

Assim, nessa estrutura de educação contextualizada, as resistências vão se tornando o *modus operandi* das mulheres educandas da EJA que, subalternizadas ao conhecimento hegemônico/colonizador, que se torna robusto pelas desigualdades sociais, culturais econômicas e educacionais, impedindo-as de viabilizarem um lugar seguro para deixar seus filhos bem atendidos e agasalhados antes de irem para a escola noturna e ainda assim se revestem de *táticas/astúcias* para permanecer na escola e tentar concluir seus estudos.

Nesse contexto, “a *tática* é a arte do fraco” (CERTEAU, 2005, p. 95) e é determinada pela ausência de poder, sendo que quanto menor for o poder, maior será a possibilidade de produzir efeitos de *astúcia*.

Por essa razão, a *astúcia* é possível ao fraco, mas, em nenhum momento, esses lugares são de submissão; eles vão se movimentando em seus contextos desiguais e precários, criando formas de burlar o poder estabelecido e fazer valer suas necessidades educacionais, sociais, políticas, econômicas e culturais.

Assim, na realidade estudada, essas *astúcias* são perceptíveis quando as mulheres colocam suas crianças por trás de si como forma de escondê-las, burlam a portaria da escola e acessam a sala de aula. A partir dessa estratégia de resistência/acesso e permanência escolar, quando ocorre de a escola flagrar essa prática astuciosa das mulheres, para não autorizar a entrada das crianças ou proibir o acesso das mesmas levadas pelas mães, as lideranças escolares preferem, no decorrer do curso, fazer de conta que a problemática não existe, tornando-a invisível perante as propostas políticas e pedagógicas da escola e perante as políticas públicas de atendimento a essas mulheres.

Agora, contextualizando a realidade das educandas da EJA em suas práticas, estratégias, *táticas* e *astúcias*, com minha realidade de mãe, docente e trabalhadora

na EJA, compartilho o mesmo sentimento apresentado pelas referidas mulheres, pois, quando levava meu filho para a escola, acreditava que aquela situação não estava correta; porém, como não tinha com quem deixá-lo e tinha que ir trabalhar, ia criando formas de burlar as normas trabalhistas existentes, visto que a Secretaria de Educação não autorizava os funcionários a levarem os filhos para a escola.

Nesse enfrentamento, entre tantas *táticas e astúcias* produzidas por mim naquele contexto, uma delas foi a de acreditar que, acolhendo os filhos das educandas, elas permaneceriam na escola. Nessa crença, essa *tática/astúcia* me permitiu aflorar um objeto de estudo que me atrevo a dizer que poucos ousaram fazê-lo.

Essa ousadia me fez refletir que a desopacização da realidade requer entender que o contexto é complexo e que não se trata apenas de um recorte espacial. Nessa reflexão, atesta-se que realidade é feita de fluídos que são tensionados pelas relações históricas, sociais, culturais, econômicas, religiosas e familiares.

Aprofundando essas reflexões, recorro às explicações de Martins, Josemar (2006, p. 55) ao afirmar ser o contexto uma “forma de *habitat*; um *meio*, uma *ecologia*” e, sendo uma ecologia, há uma implicação das relações culturais aliadas às diversas “formas de comunicação humanas e ao regime de signos que rege esta comunicação, e não apenas às coisas físicas e palpáveis”.

Nessa perspectiva, a ideia de contexto no entendimento de Martins, Josemar (2006, p. 55) se refere também

[...] à dimensão territorial que nomeamos como o “aqui”, como a “nossa realidade”, sempre vinculada a um lugar, a um território expressamente fixado que nomeamos como nosso, muito embora o inclua; contexto significa o próprio dilema das identidades e os materiais semióticos que as compõem.

No entendimento de Martins, Josemar (2006, p. 55), o termo “nossa realidade” que o autor registra na citação, relaciona-se aos modos de constituição e de construtores de significação, de sentido que produzem um novo ser que contraria o discurso da ordem opressora e que não suportaria que os oprimidos passassem a questionar “por quê?” (FREIRE, P., 2011, p. 106).

Seguindo a mesma linha de pensamento de Paulo Freire quando, para explicar que o oprimido tem que se perguntar o porquê de sua situação desigual no contexto social, considera-se pertinente refletir, pensar, contextualizar e relacionar as *astúcias/táticas* utilizadas pelas mulheres educandas da EJA aos seguintes questionamentos: Como se dá o processo de descolonização do saber? E o de conscientização/libertação? Qual é a ordem que nos silencia? Não seria esse saber europeu colonizador e essa ordem social capitalista que silencia, domestica, oprime, classifica, discrimina que induz as mulheres educandas da EJA a levarem suas crianças para a sala de aula noturna porque estão submissas não só aos maridos, mas também, a essa ordem/lógica capitalista neoliberal, que só visa ao lucro escravizando as vidas e a humanidade dos sujeitos, visto que o sistema, ao invés de humanizar, desumaniza e amplia ou produz, a cada dia, novas desigualdades na vida dessas educandas da EJA?

Os questionamentos acima, mesmo que não respondidos, contribuem também para o entendimento de que, quando os sujeitos oprimidos se reconhecem nessa situação perante o seu contexto social, educacional, político, econômico e cultural, compreendem que há de se optar pela recusa da inexorabilidade nos cotidianos, que sempre relegaram a modalidade de ensino EJA ao lugar da desesperança e do fracasso. Compreendem também que é preciso mais que isso; é preciso a morte do saber colonizador europeu, que impõe sua história única sobre educação e sobretudo sobre a EJA.

Reportando-nos mais uma vez a Chimamanda Adichie (2016, p. 05), a autora revela que uma única história institui os estereótipos, mas afirma também que “o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história”. Portanto, se queremos um movimento contrário, precisaremos contar outras histórias.

Ainda seguindo essa linha de pensamento, é importante ressaltar que devemos nos retirar do viés da única história da educação de nosso país e começarmos a contá-la por tantos outros vieses, como, por exemplo, o da relação harmônica do nosso povo (índios) com a nossa terra, incluindo pessoas, fontes, animais, plantas e tudo que tem vida, alimentado por uma concepção de “*buen vivir*”.

Assim, nesse viés de “bem viver”, encontram-se também a riqueza das línguas, as formas de aprendizado e o conhecimento empírico de tantos

povos/nações que aqui estiveram na condição de escravizados e não de sujeitos construtores de história e conhecimento.

Nessa reflexão, verifica-se como o nosso país alijou diversas gerações de crianças e jovens, homens e mulheres quando os colonizadores aqui chegaram para “descobrir” o que já era descoberto, acontecimento que configura mais uma história contada como única e verdadeira.

Diante disso, não é de se estranhar que um país que, somente depois de 507 anos após seu descobrimento, cria um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007) para desenvolver a educação pública e ainda com diferenças no que se refere aos repasses financeiros por modalidades de ensino. Também não é de se estranhar que somente depois de 503 anos, criou-se uma Lei (Nº 10.639/2003), que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da "História e Cultura Afro-Brasileira" e, posteriormente à promulgação dessa Lei, reconhece que o índio havia sido tirado do debate e parte para aprovar a Lei 11645/08, que complementa a anterior. Como se não bastasse o atraso no entendimento desse pertencimento histórico, tudo isso é novamente desfeito com a Proposta de Emenda à Constituição - PEC (Nº 55 de 2016) e o Projeto de Lei – PL (Nº 6.840/2013) da reforma do ensino médio.

Nesse estranhamento, vê-se que a perspectiva histórica construída pelos silenciamentos nunca iria estabelecer um movimento diferente da história dos países ocidentais, que colocaram à frente de todos os seus objetivos a exploração das pessoas, de fontes naturais e de tudo que pudesse, de alguma forma, dar dinheiro e lucratividade. Aqui, eles destruíram sonhos, línguas, esperanças, famílias, vidas e, nessa destruição, encontram-se as mulheres educandas da EJA que só tiveram o direito de estudar depois de muitos séculos.

No Brasil, esse histórico de negação desse direito às mulheres vigorou por várias décadas, indo desde a prática de enclausuramento até o direito de estudar, mas ainda pautado numa segregação sexista e conteudista, como também na avaliação de conduta e de honra. (STAMATTO, 2002).

Comemorando alguns rompimentos dessa segregação histórica e apresentando alguns avanços democráticos e de conquistas de direitos na atualidade, Reis, W., *et al* (2016) afirmam que a Constituição de 1967 deu início à igualdade jurídica entre homens e mulheres, reverberando definitivamente na

promulgação da Carta Magna de 1988 na qual direitos e obrigações de homens e mulheres foram igualados perante a lei (em fase de elaboração)<sup>2</sup>.

Mesmo diante desses avanços comemorados pela autora, presencio na realidade educacional de hoje, um simulacro de realidade pautado na falsa oportunidade de que a educação/escola oferta o acesso de todos e, nesse simulacro, as realidades cotidianas das mulheres não são contempladas, principalmente as das mulheres nordestinas e sertanejas que, mesmo estando imersas em uma realidade excludente, subalterna e violenta, buscam também na educação um meio de libertar-se de tantas amarras que as tem aprisionado.

Contudo, não podemos afirmar que não há escolas para essas mulheres que precisam levar consigo suas crianças, o que não há é acolhimento, é o olhar e a escuta sensível (BARBIER, 2004) e, sobretudo, uma política pública que desvele e encaminhe um fenômeno que está historicamente presente nas nossas escolas – a presença das crianças levadas por suas mães ou responsáveis.

Reforçando essa explicação e sintonizando-a com o contexto da Educação no Semiárido Nordeste, Silva, A. (2016, p. 02) nos apresenta a seguinte afirmação:

Quando se trata de educação no semiárido brasileiro a intencionalidade da contextualização é compreender a história desse lugar que tem sido contada e passada de geração em geração encortinando as potencialidades do lugar e desenhando, em lugar da boniteza como fala Freire, a *feiúra* destacando muito mais os envergonhamentos [...]

Relacionando a afirmação do autor com a problemática apresentada neste estudo, identifico que, na realidade social/educacional das mulheres educandas da EJA, esses envergonhamentos históricos precisam ser silenciados, e as *astúcias* e *táticas* por elas utilizadas devem ser potencializadas pelas escolas, bem como pelos demais sujeitos que compõem o contexto da dinâmica escolar principalmente porque se configuram enfrentamentos aos saberes advindos do colonizador rumo a conquistas de conscientização, libertação, emancipação e descolonização, enfrentamentos esses que se configuram em possibilidades do *ser mais* (FREIRE, P., 2011), que ratifica a ideia de contexto aqui estudada e possibilita um

---

<sup>2</sup> O direito à permanência das mulheres nas escolas de EJA: sentidos de uma educação contextualizada no semiárido, de autoria de Willany da Cunha Reis, Josenilton Vieira Nunes e Leandro Silva Nascimento, a ser editado pela CRV, 2017.

desvelamento da visão de mundo radicalmente diferente da anterior, com implicações críticas para seus sistemas de educação, comunicação, pesquisa, empoderamento e inovação.

Nessa direção, vale registrar os apontamentos de Lima (2013, p. 25-26) que, em estudo acerca das desigualdades sociais nas concepções de professores e estudantes do PROEJA no IF SERTÃO-PE, afirma que:

Nesse contexto, essa realidade revela que, a todo instante, os cidadãos trabalhadores jovens e adultos têm que enfrentar novos desafios sociais e educacionais, que surgem paralelamente às desigualdades existentes, já que alguns se agravam em nível nacional, regional e global, demandando mudanças estruturais nos mercados da produção e de trabalho, bem como ansiedades na vida cotidiana. Então, para esse enfrentamento, [...] esses trabalhadores são forçados a atualizar seus conhecimentos e a se adaptar a novas habilidades e a novos ambientes de trabalho. Para isso, procuram as instituições escolares na perspectiva desse empoderamento, o que, muitas vezes, se configura uma nova desigualdade pela falta de condições enfrentadas pela instituição no atendimento educativo desse jovem/adulto trabalhador. [...]

Reforçando essa explicação, Lima (2013, p. 28) nos alerta que, numa sociedade capitalista, “as desigualdades educacionais se apresentam relacionadas ao acesso e ao êxito escolar porque, quando os cidadãos jovens e adultos trabalhadores ingressam e permanecem na educação formal ou informal, considera-se uma igualdade de direito”. Dito de outro modo “o não acesso à escola (na idade própria ou em qualquer idade da vida) se configura como uma das desigualdades sociais que esses sujeitos têm que enfrentar na realidade desse sistema que, a cada instante, amplia e/ou produz novas desigualdades”.

Partindo das afirmações dos autores citados acima e em diálogo com os apontamentos de Lima (2013) entendo que perguntar o porquê de tanta desigualdade é exigir das lideranças políticas federais, estaduais, municipais que a problemática social/educacional, que impulsiona as mulheres educandas da EJA a levarem suas crianças para a sala de EJA noturna como *astúcias e táticas* de permanência e conclusão dos estudos, seja encaminhada de forma democrática, participativa e crítica por parte dos que fazem o processo educativo na Rede Municipal estudada e que essa problemática saia do lugar onde se encontra por tanto tempo no contexto dessa rede no Semiárido Nordeste.

Portanto, exigir que essa problemática saia do lugar onde está há tanto tempo é exigir que o direito de estudar, de trabalhar, de ser mãe, de ser mulher e estudante se materialize e se concretize na vida dessas mulheres, seja mediante encaminhamentos escolares, institucionais e pedagógicos ou por ações possibilitadas por políticas públicas que se efetivem, ou por leis que saiam dos papéis.

Assim, entendo que é nesse movimento de exigência reflexiva e crítica de posicionamentos demandados das políticas públicas como construtora social para caminhos emancipatórios, que essa possibilidade de questionamento precisa ser entendida pelo oprimido como potencialidade de intervenção e mudança e, junto a ela, o reconhecimento crítico do oprimido de suas possibilidades de *ser mais* (FREIRE, P., 2011) e não de *ser menos*.

Nessa reflexão, coloco as mulheres educandas da EJA que levam suas crianças para as salas de aula noturna nas *táticas* de permanência e de conclusão do curso para o contexto de educação Contextualizada no Semiárido Nordeste na condição de sujeitos sociais situadas na reflexão opressor-oprimido, como seres inconclusos, condicionados e históricos em si mesmos, mas que resistem e que vêm tentando construir um outro tipo de história, considerando suas realidades de educandas da EJA em seus contextos, em suas realidades históricas, sociais, culturais, econômicas, de gênero, de raça, de sexo e de cor, principalmente porque é por essa razão que as mulheres educandas da EJA levam suas crianças para a sala de aula noturna.

Essas histórias também precisam ser contempladas pelas políticas educacionais ora determinadas na LDBEN 9.394/96 e no Parecer CNE/CEB 11/2000 que são muito bem formuladas e pautadas em concepções progressistas, conscientizadoras, emancipadoras, libertadoras e de direito, mas não são materializadas na realidade do Semiárido Nordeste, muito menos no contexto de vida e de sobrevivência precária, desigual e excludente, enfrentado pelas mulheres/mães/trabalhadoras educandas da EJA noturna em escolas municipais de Juazeiro-BA.

Particularizando a problemática deste estudo e situando-a na perspectiva de descolonização do ser, do saber e do poder, entendo ser necessário um movimento reflexivo mediado pelas afirmações dos sujeitos abordados nessa pesquisa a partir de suas reflexões/concepções e subjetividades a respeito das políticas públicas de

permanência das educandas/mulheres jovens e adultas, que levam suas crianças para a sala de aula noturna.

Por fim, analisando as considerações dos autores, entendo também que essa resistência se dá porque, agora, a história precisa ser contada por outros agentes sob outras/várias/diferentes perspectivas descolonizadoras, que foram outrora caladas, silenciadas e, muitas vezes, usurpadas e, também, que, a partir de agora, nessas resistências, essas perspectivas poderão ser ditas por outras bocas, por outras fontes e por outra ciência e, dentre essas outras bocas, encontram-se as bocas das mulheres educandas da EJA que levam suas crianças para a sala de aula noturna como *astúcias e táticas* descolonizadoras de permanência e conclusão dos estudos.

Dessa maneira, encerro esses apontamentos indicando que acreditar na Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Nordestino é acreditar na recusa desse espaço como inferior, que desvalida as condições de produção da existência dos povos que aqui estão. Como nos diz Quijano (2005, p. 126) “é tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”. Reflito também que uma educação que não acredita nesses princípios é impossível apontar perspectivas de educação contextualizada, seja em que contexto for, pois a educação está em todos os espaços, está nas relações éticas com o conhecimento e na própria práxis como movimento das relações sociais e das reflexões políticas e econômicas.

## 5 DIMENSÃO EPISTEMO-METODOLÓGICA

### 5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TIPO DE PESQUISA E A ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA

A definição da abordagem metodológica em uma pesquisa acadêmica não se faz distanciada de uma compreensão de mundo, de sociedade e de construção do conhecimento. Fazer pesquisa e optar por um caminho metodológico ou abordagem qualitativa ou quantitativa se faz dentro de um paradigma epistemológico, que permite a definição de método de abordagem, inspiração filosófica, técnicas e procedimentos de levantamento das informações e de análise das mesmas, momento em que o pesquisador estabelece claramente o viés pelo qual se norteará.

No caso desta pesquisa, conforme defende Teixeira (2005), fiz opção pelo enfoque fenomenológico hermenêutico, tendo na interpretação do fenômeno estudado a base para a construção da compreensão do objeto de estudo, característica e, porque não dizer, o eixo principal da explicação científica fundada na fenomenologia. Assim sendo, o método de pesquisa foi de cunho qualitativo-descritivo, o que exigiu uma maior presença do pesquisador no campo de pesquisa e junto aos sujeitos para melhor compreender e interpretar o contexto no qual estes se fazem presentes.

Como é próprio das abordagens qualitativas, não houve quais formulações de hipóteses nem de variáveis, sendo que o número de informantes foi sendo definido no decorrer da própria pesquisa, ampliando-se, assim, as possibilidades de melhor compreensão do objeto de estudo e das facetas, que o mesmo vai tomando a partir de cada sujeito, que fala; de cada reflexão, que foi construída e da própria característica, que norteia a cultura escolar do ambiente pesquisado e das relações, que os sujeitos envolvidos desenvolvem nas vivências do mundo no qual habitam. Assim, os sujeitos foram escolhidos segundo critérios de inclusão, a partir da relação direta que estabeleciam com fenômeno em estudo e das possibilidades de contribuição que trariam para o seu melhor desvelamento.

Quanto às técnicas de desvelamento das informações, essas foram sendo desenvolvidas e materializadas em instrumentos semiestruturados com questões abertas, permitindo uma maior interação com os sujeitos da pesquisa sem se perder com isso o rigor exigido pela pesquisa e considerando os princípios da ética na

pesquisa, uma vez que essa pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa – CONEP e se pautou e se respaldou nos documentos e autorizações necessárias para a realização da pesquisa junto à escola e todos os sujeitos envolvidos.

Enquanto lógica de abordagem e construção da análise, a pesquisa fez opção pela perspectiva indutiva, exigência mais próxima das pretensões das pesquisas fenomenológicas, tendo em vista que a base teórica foi sendo “ampliada e reconstruída ao longo da coleta e análise de dados, para não direcionar a construção dos dados”. (TEIXEIRA, 2005, p. 128). Esse posicionamento epistêmico e metodológico rompe a contradição dos modelos fechados e da perspectiva moderna que alijou do processo de construção do conhecimento e, portanto, do fazer ciência, a relação direta sujeito-objeto; as subjetividades dos sujeitos, entre outros elementos fundamentais à melhor compreensão dos fenômenos humanos, sociais e culturais.

Assim, é importante enfatizar que a pesquisa qualitativa foi a abordagem metodológica pela qual optei com vistas ao alcance dos objetivos propostos neste estudo, sendo a que chega mais próximo da temática investigada, possibilitando a interação entre o contexto, os sujeitos e pesquisadora e vice-versa, compreendendo os aspectos da problemática proposta de perto, interagindo com o objeto de estudo, não abdicando com isso do rigor tão necessário às pesquisas de cunho qualitativo e tão exigidos pela pesquisa acadêmica.

## 5.2 ADOÇÃO DA FENOMENOLOGIA COMO MÉTODO E POSTURA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A adoção dos fundamentos da fenomenologia nesta pesquisa é buscar dar outro sentido à tentativa de compreender a problemática e fazer com que, a partir da imersão no campo da pesquisa, busque-se interpelar o fenômeno por meio da sua observação, da abordagem dos sujeitos, da compreensão, interpretação e nova compreensão, como se propõe o ciclo hermenêutico. A fenomenologia passa a ser compreendida como o estudo dos fenômenos em si mesmos, independentemente dos condicionamentos exteriores a eles, cuja finalidade é apreender sua essência, que é a estrutura de sua significação, destacando-se que o sentido da compreensão deve partir da perspectiva que nos apresenta os sujeitos da pesquisa e o contexto

no qual estão envolvidos, sendo esse contexto que, na maioria das vezes, define a essência do fenômeno investigado.

Cabe ao pesquisador fenomenológico revelá-lo, e aí, vale a adoção do círculo fenomenológico de interpretação hermenêutica como fundamento para a interpretação do fenômeno estudado, e que, portanto, não posso correr o risco de afirmar que uma realidade não receba interferências dos condicionantes externos às quais o contexto se encontra submetido.

Assim, segundo Beck (1994, p. 125, *apud* COLTRO, 2000, p. 42) “a reflexão hermenêutica consiste na dialética da interpretação do significado dos dados de pesquisa como um movimento dinâmico para compreensões mais profundas”. Então, para a perspectiva da análise e construção de um conhecimento novo acerca do fenômeno em estudo, para além do que revelam os sujeitos da pesquisa, lanço mão do círculo hermenêutico, que se pauta pelo processo de: compreensão – interpretação - nova compreensão.

Para dar conta dessa opção de análise, conforme sugere Coltro (2000, p. 43), foram realizadas as seguintes etapas:

1. Reunião de dados do vivido, fixado em sucessivos registros/relatos; 2. Análise/constituição de uma interpretação desses relatos do vivido; 3. Nova compreensão do fenômeno, que se concretiza em uma nova proposta, repetindo-se o círculo.

Para Masini (1997), o método fenomenológico permite que se desvele o fenômeno, colocando-o a descoberto. O desvelamento vai além da aparência do fenômeno, pois o mesmo não se faz de maneira tão clara, imediatamente, sendo necessária, assim, a sua desopacização, como assim se faz com as crianças que acompanham os adultos nas aulas de EJA, muitas vezes invisíveis, fenômeno esse imprescindível que seja revelado e desvelado para compreendermos as motivações da sua existência. Aqui, a fenomenologia como método, inspira a ação do pesquisador, permitindo que esse fenômeno não passe despercebido. Conforme Demo (2013, p. 250),

A fenomenologia é uma postura que prima pela modéstia do respeito à realidade social, sempre mais abundante que os sistemas de captação. Em vez de partir de métodos prévios, dentro dos quais se ensaca a realidade, faz o caminho contrário. Primeiro tentou compreender a realidade social em sua intimidade, que reconhece

como algo existencial, irredutível à realidade natural. A partir daí segue a consciência crítica de que os métodos usuais de captação são pobres e empobrecem a realidade captada.

Husserl (1986), em sua obra *A ideia da fenomenologia*, “prima por um estudo aprofundado que nos remete a cinco lições que nos leva a uma crítica da razão lógica, prática e valorativa e propõe esquematicamente as linhas fulcrais de um itinerário que ocupou toda a sua vida”. Por essa forma de se portar contrária aos determinismos da ciência tradicional, a fenomenologia, enquanto método, não permite a enumeração dos fenômenos, a matematização da vida, ou a redução do fenômeno à lógica positivista, dando margem, porém, à busca da revelação concreta do ciclo hermenêutico, que almeja a compreensão em si do fenômeno, a sua interpretação e a revelação de uma nova compreensão, tantas e quantas vezes se reportar e for ao próprio fenômeno.

Conforme Gomes (1989, *apud* REIS, E., 2011, p. 106), o que se espera de uma pesquisa fenomenológica é a descoberta do novo, do desconhecido e, até mesmo, de uma possibilidade não pensada. Assim, o fenômeno significa aquilo que se manifesta.

Nesse sentido, Bicudo e Martins Joel (1989, p. 22) afirma:

[...] *fainestaien* é uma forma reduzida que provêm de *faino*, que significa trazer a luz do dia. *Faino* provêm da raiz *fa*, entendida como *fos*, que quer dizer luz, aquilo que é brilhante. Em outros termos, significa aquilo, onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo. A expressão *fenômeno* tem o significado daquilo que mostra em si mesmo, o manifesto.

Também nessa perspectiva de trazer à luz o fenômeno a ser pesquisado, Gomes (2003) orienta que, na maneira fenomenológica de pesquisar, não se pode cair em sistemas fechados e nem conclusivos de interpretação dos fenômenos e do mundo, pois o estar, o vir a ser, e ser-sendo no mundo, são sempre uma constante forma de evocá-los e compreendê-los. Ou seja, “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. (PONTY *apud* MASINI, 1997, p. 66). Portanto, o mundo é sempre possível de ser interpretado e compreendido por várias perspectivas. No âmbito das pesquisas educacionais, a fenomenologia dá preferência aos atores sociais, na experiência vivida pelo sujeito de forma subjetiva.

Procurando aprofundar esses estudos e ancorar essa pesquisa em práticas qualitativas, busquei compreender o pensamento complexo de Morin (2010), o qual compreende o sujeito como um todo completo em sentimentos, pensamentos, emoções e cognição. Ainda nessa direção de busca de qualidade na complexidade, considerei pertinente uma inserção no campo da pesquisa com vistas à compreensão de que, somente permitindo o exercício da fala, do relato, da problematização junto aos sujeitos da pesquisa, foi possível levantar as informações necessárias.

Ainda nesse caminhar metodológico, refletimos sobre os caminhos e descaminhos dos fundamentos da ciência moderna, pois, segundo Silva, J. (2010), o positivismo evolucionista representava o último estágio do progresso e da evolução do pensamento humano, uma vez que suprimia do contexto epistemológico do processo educativo outros saberes igualmente relevantes.

Aprofundando o estudo da concepção de Silva, J. (2010), identifico que “no positivismo, o saber que não foi “produzido” através da aplicação “rigorosa”, objetiva e neutra do método científico, não existe, não é verdade ou não é relevante.” (SILVA, J., 2010, p. 26). Nesse pensamento, a forma de se fazer ciência conjectura a racionalização da vida, a matematização do universo e universalização da natureza com a correspondente descontextualização da experiência social e da educação para a vida, quando, contrariamente a esses entendimentos, o que se defende na atualidade é a contextualização e a valorização da experiência e dos saberes locais. (RESAB, 2006).

Portanto, é preciso exercitar um movimento de desconstrução de um modelo de fazer ciência pautada em apenas dar respostas, sem discutir e/ou contrastar a visão hegemônica de ciência construída a partir dos pilares do rigor científico, no positivismo, que necessita quantificar e classificar o conhecimento para que se tenha validade acadêmica.

Procurando romper com esse paradigma endurecido de pensar a pesquisa, o ideal para a abordagem desta pesquisa foi o de trilhar o caminho de uma “concepção mais enriquecida e transformadora da ciência” (MORIN, 2010, p. 122), em que meu pensamento de pesquisadora fosse capaz de refletir sobre o fato de as educandas levarem consigo suas crianças para a escola como *tática* de permanência na escola. Esse pensamento precisou ser organizado e estudado através do princípio da complexidade para que deles pudesse obter conhecimento

não só “atomizado”, mas também “molar” capaz de conceber o enraizamento também como possibilidade de estudo e reflexão epistemológica e científica, sem com isso, render-me aos fundamentos da ciência moderna, dura.

Por essa razão foi importante uma filosofia que permitisse abordar e desvelar o objeto de pesquisa em profundidade e compreender que o método em si não conseguiria revelar resultados individualmente, mas sim as escolhas, os instrumentos e a relação mais proximal entre o pesquisador, o campo e sujeitos da pesquisa que permitiram a revelação do objeto de estudo na sua perspectiva mais ampla. Dessa forma, a fenomenologia foi escolhida como a filosofia que orientou e definiu a postura e as opções da pesquisadora nesse caminhar.

### 5.3 A TECELAGEM DO ESTUDO DE CASO COMO OPÇÃO DE PESQUISA

Justificar o estudo de caso de uma escola como método qualitativo se faz no sentido de compreendê-lo como caso endêmico. Apesar da presença de crianças, acompanhando as educandas de EJA, ser uma dinâmica “normalizada” em diversas escolas, o que se estudam são características peculiares por tratar-se de compreender os traços dessa cultura escolar estabelecidos pelas presenças das crianças no cotidiano da EJA.

Ratificando essa compreensão, Macedo (2000, p. 150) vai nos dizer que “o estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial, [...] a pertinência do detalhe que o edifica e a singularidade que o marca”. Já para Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Portanto, o caso da escola municipal Argemiro José da Cruz em apresentar o fenômeno das educandas da EJA levarem suas crianças para as salas de aula noturna se configura como preocupação e objeto de pesquisa educacional, de permanência e conclusão escolar, bem como social, cultural, econômica e política para esse estudo. E o que, de fato, sintetiza a escolha da escola como campo de pesquisa é a permanência de um número significativo de educandas, levando suas crianças até o fim do ano, uma vez que a trajetória histórica evidencia que, ao contrário da escola estudada, essas mulheres desistem logo nos primeiros três meses de aula.

#### 5.4 AS TÉCNICAS DE LEVANTAMENTO E REGISTRO DAS INFORMAÇÕES

No decorrer da pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com questões abertas, o diário de bordo, o registro fotográfico e as inferências da pesquisadora na abordagem junto aos sujeitos envolvidos no processo de produção das informações, construindo os elementos necessários a uma análise criteriosa e longe de manipulação.

A opção pela entrevista, conforme Macedo (2000), deu-se em virtude da maior flexibilidade permitida pela mesma, além de consentir ao entrevistador a condução do curso das perguntas de acordo com a necessidade e o caso em detrimento da *entrevista fechada* na qual tanto a ordem quanto a maneira de formular as perguntas, já estariam previstas e não poderiam ser alteradas.

Nesse pensamento, a prática de entrevistas nesta pesquisa é entendida como abordagem democrática/dialogada, que torna as relações educativas mais humanas, menos duras, menos impessoais e distanciadas dos sujeitos, mas, como momentos de diálogos que oportunizam a fala e a escuta sensível, respeitosa, solidária e humana dos/com os sujeitos, procurando considerar seus contextos culturais, sociais, econômicos e educacionais.

Nessa consideração, baseada no pensamento *freiriano*, Barreto (2003, p. 65) afirma que:

[...] o diálogo mais que um instrumento do educador é uma exigência da natureza humana. [...] o papel do educador não é propriamente falar ao educando, sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão. Mas dialogar com ele sobre a sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo.

Nesse entendimento, o diário de bordo, como instrumento de levantamento e registro das informações/observações realizadas nos espaços/instituições pesquisadas, permitiu essa problematização proposta por Paulo Freire, bem como o diálogo com os registros, a relação minuciosa e “intimista” da pesquisadora com o objeto de estudo, com o contexto e com a construção de reflexões sobre o problema de pesquisa.

Nessa direção, Macedo (2000, p. 195) reforça minha reflexão na seguinte afirmação:

[...] portanto, densa de existencialidade, que alguns pesquisadores despojados das amarras objetivistas constroem ao longo da elaboração de um estudo aprofundamento reflexivo das experiências vividas no campo da pesquisa e no campo da própria elaboração intelectual.

Ainda nessa direção, reflito que o lugar de pesquisadora construído nesta pesquisa permite-me enunciar o que já venho defendendo em apresentações de Congressos e Seminários promovidos por diferentes instituições e em diferentes regiões do Brasil, que é o de desenvolver um estudo em que a permanência, para além do acesso, constitui-se campo epistemológico e, sobretudo, um direito à educação outrora tão preconizada, desde 1930 por Anísio Teixeira, que foi um dos primeiros estudiosos brasileiros a defender o direito à educação como direito de interesse público e promovido pela lei quando afirmava:

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas. Dizer-se que a educação é um direito é o reconhecimento formal e expreso de que a educação é um interesse público a ser promovido pela lei. (TEIXEIRA, 1996, p. 60).

Anísio considerava a educação como um bem que não poderia ser negado, fazendo parte da formação do ser humano, de fato, um direito. Formulou uma teoria democrática de educação comum, que seria pública e, em seu livro *Educação é um direito*, apresentou um plano para a estruturação e o financiamento dos sistemas estaduais de ensino, fundamentando-os em sua experiência quando Secretário de Educação e Saúde da Bahia.

Nessa perspectiva, também entendo a concretização desse direito como uma meta ainda a ser atingida na realidade dos sujeitos educandos das classes populares e que esses sujeitos educandos percorrem um caminho tortuoso em busca de uma educação emancipatória. Freire, A. (2001, p. 99) afirma:

[...] A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder.

Dessa forma, ao discutir o fenômeno da presença das crianças na sala de EJA noturna em escolas públicas do Semiárido Nordestino, defendo ser essa prática uma *tática* silenciosa justa, disciplinada, democrática e de poder das mulheres educandas da EJA na briga por seus direitos justos de estudar/trabalhar ser mãe, permanecer e concluir seus estudos.

Nessa defesa, faço a seguinte afirmação:

Conduzir uma criança a escola no turno noturno em princípio se configuraria como irresponsabilidade das educandas, mas, se adentrarmos nessas trajetórias humanas, verificaremos de que lugar esses sujeitos estão vindo. Seria o da casa ideal? Com segurança e profissionais qualificados para auxiliar a criança no que fosse necessário? Não! Não é! Estamos falando de sujeitos de longa negação de direitos e, consequentemente, de possibilidades. Por essa razão, as crianças são levadas à escola... Porque a escola é mais segura que sua casa, é menos violenta (me refiro a todo tipo de violência que uma criança pode estar sujeita); tem jantar (ainda que seja a sobra de quem está acompanhando); e tem mais criança para brincar. (REIS, W., 2015, p. 6).

Aprofundando essa reflexão, problematizo essa cultura escolar, que vai se constituindo nas práticas cotidianas da escola dessa realidade. Principalmente, porque essa perspectiva problematizadora é corroborada por Arroyo (2005, p. 36) na seguinte afirmação: “qualquer proposta de educação que acredite nessa linearidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano nascerá fracassada, incapaz de entender seres humanos que carregam trajetórias fragmentadas.” Nessa compreensão, identifica-se que esse movimento linear atrofia a percepção do pesquisador e faz um movimento inverso para que a busca por respostas seja uma construção coerente ao campo da EJA.

Outra técnica de levantamento das observações da realidade estudada, que muito contribuiu com a melhoria deste trabalho dissertativo, foi o registro da dinâmica escolar através da fotografia, entendendo-o como documento de pesquisa. Nas fotografias, foi registrado o cotidiano das educandas de EJA junto às suas crianças na escola, bem como a participação dessas no processo educativo. Assim,

é estranho visualizar uma educanda, amamentando uma criança e, concomitantemente, realizando as atividades propostas pelo professor em sala de aula e não perceber que, nessa relação imagética, há uma desatenção quanto à identidade desses sujeitos que compõem a EJA.

Nas palavras de Bauer e Gaskell (2002), as fotografias são capazes de fundamentar e/ou desconstruir um conceito. Os autores fazem indagações que considero pertinentes na proposição deste trabalho quando questionam: “Quem fala na fotografia, [...] e por quê? Os jovens? Os velhos? Os pobres? Os ricos? Os brancos? Os negros? E o que essas ausências implicam?” (BAUER & GASKELL, 2002, p. 144). Essas perguntas são importantes, sobretudo, para se demarcarem as ausências que, na EJA, são constantes frente ao paradoxo de se promover uma política de permanência aos jovens e adultos na escola.

Uma fotografia é um texto imagético carregado de sentidos e de compreensões. Diversas imagens enriquecem o contexto deste trabalho para evidenciar o quão se fazem importantes enquanto técnica de levantamento e registro das informações numa pesquisa.

Desse modo, apreender de forma profunda e pertinente o contexto do trabalho de investigação e o objeto de estudo que se encontra imbricado com todo o contexto em que se desenvolveu a pesquisa, as entrevistas semiestruturadas, o diário de bordo ou de campo e as fotografias, como definem vários pesquisadores, são os instrumentos nos quais o pesquisador inicia as suas inferências sobre o objeto de estudo, na tentativa de responder às questões de pesquisa.

## 5.5 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foram procedimentos adotados para permitir o contato com os sujeitos e o *locus* da pesquisa na tentativa de desvelar o objeto de estudo:

### 5.5.1 Pesquisa Exploratória

Nessa etapa, foi feito o levantamento em 31(trinta) escolas, divididas entre sede e interior do município, onde 11(onze) escolas estavam na sede do município e 20 (vinte) no interior. O período de realização desta pesquisa exploratória se deu entre o mês de setembro e outubro de 2015 com o objetivo de identificar as escolas

onde havia a presença de crianças levadas pelas educandas da EJA. O levantamento de dados foi feito por meio de conversas informais com gestores e/ou coordenadores.

Outra etapa desta pesquisa consistiu em coletar dados de evolução de matrículas do Censo Escolar do período de 2000 a 2015 junto à Secretaria de Educação do município de Juazeiro - BA, objetivando compreender como se deram os avanços quantitativos dessa oferta para o segmento da EJA. Os dados foram coletados por um técnico do Setor de Estatística no período de julho a agosto de 2015.

### **5.5.2 Seleção da escola para estudo de caso**

Esse momento foi pautado em visitas realizadas a algumas escolas, conversas informais junto a gestores e coordenadores, após a pesquisa exploratória, para verificar se existia, nessas escolas, a presença de crianças levadas pelas educandas jovens e adultas no período de outubro e novembro de 2015. Durante as visitas, as falas dos gestores/coordenadores eram unânimes... *“Se você tivesse vindo no início do ano, você encontraria bastante criança com as mães, mas hoje (referindo ao segundo semestre letivo) é muito difícil”*.

De fato, nesse período, as escolas estavam esvaziadas. Após várias conversas com gestores e coordenadores de escolas municipais de Juazeiro, encontrei na Escola Argemiro José da Cruz, localizada no bairro Argemiro um campo fértil em possibilidades epistêmicas, visto que encontrei 11 educandas entre mães, avós e irmãs que levavam as crianças para a escola no mês de novembro. Entendi, então, que, naquela escola, um movimento diferenciado com a EJA se fazia e, como o que se pretendia era compreender a cultura escolar que vinha se construindo na EJA a partir das *astúcias* utilizadas pelas estudantes ao levarem suas crianças para as salas de aulas em escolas da rede municipal de Juazeiro – BA como *tática* de permanência, elegi essa escola para ser o meu campo de pesquisa.

Definida a escola, em novembro de 2015, necessário se fazia ser acolhida e estar incluída nela visto que um trabalho nessa perspectiva dependia prioritariamente da participação dos envolvidos, porque seriam diversos os momentos propostos no trabalho, indo desde as observações/entrevistas até o consentimento de imagens a partir das fotografias.

Assim, o primeiro momento que realizei na escola foi o de apresentar o Projeto/intenção da pesquisa para as mulheres, que levavam crianças para a escola, equipe gestora, professores e funcionários e aguardar o consentimento dos envolvidos. De prontidão, os mesmos já sinalizaram o meu acolhimento na escola, enquanto pesquisadora, e pude participar efetivamente das rotinas de trabalho deles nas salas de aula, das idas e vindas das educandas no espaço escolar, perfazendo a coleta de dados. Os atores em questão me envolveram no cotidiano deles de maneira que fui ganhando o que chamo de “confiança” para contribuir com o desenrolar da pesquisa. Então, fui respeitando o espaço de cada um e me envolvendo com eles nesse tear.

Nessa trajetória exploratória, é importante ressaltar que toda pesquisa com/nos/dos cotidianos envolve seres humanos, bem como riscos; no entanto, esse estudo se ocupa de compreender o fenômeno num contexto cultural educacional e oferece elevada possibilidade de gerar conhecimento no campo das questões da cultura escolar e contribuições para, ao menos, sensibilizar os sujeitos dirigentes, lideranças políticas de poder a fim de dar visibilidade aos fenômenos que se manifestam nos cotidianos sociais e escolares dos sujeitos das classes populares e, nesse caso específico, o das mulheres educandas da EJA no Semiárido Nordeste, em Juazeiro, Sertão da Bahia.

## 5.6 A PESQUISA DE CAMPO – ENTREVISTAS, OBSERVAÇÕES E REGISTROS FOTOGRÁFICOS

As entrevistas, observações e os registros fotográficos aconteceram no período de novembro a dezembro de 2015 e fevereiro e março de 2016, sendo escolhidos para a amostra adotada 33 (trinta e três) participantes, distribuídos em 4 (quatro) grupos organizados da seguinte forma: grupo de educandas, grupo de professores, grupo da equipe gestora e funcionários da escola, grupo da Secretaria de Educação.

No grupo de educandas, foram feitas observações, entrevistas e registro fotográfico de 11 (onze) participantes, ressaltando toda a dinâmica interativa destes na escola. No grupo de professores, foram feitas observações e entrevistas dialogadas com 9 (nove) professores, que atuam na EJA nos segmentos de II Etapa, IV Etapa e V Etapa. No grupo da equipe gestora e funcionários, foram realizadas

entrevistas e observações com 8 (oito) participantes, que vão desde o Agente de Portaria à Gestora da Escola. E no quarto e último grupo, o da Secretaria de Educação, foram feitas entrevistas dialogadas com 5 (cinco) participantes, que vão desde os técnicos da Secretaria que atuam com EJA até a Superintendente de Educação.

Vale ressaltar que, para identificar os sujeitos da pesquisa, utilizei-me de nomes que refletissem a diversidade histórica do semiárido nordestino como: índios, cangaceiros, sertanejos e famílias oligárquicas, que povoaram e ainda povoam ou dominam essa região.

Na categoria das educandas, foram dados nomes indígenas por representarem a sua condição de convivência com seu habitat e de luta e sobrevivência frente aos desafios. Reportando-nos à realidade da EJA, essas mulheres convivem cotidianamente com o conflito pessoal/coletivo de levar a criança consigo. São mulheres aguerridas que não desistem da escola quando o desejo de permanecer nelas se faz.

Na categoria dos professores, foram dados nomes de cangaceiros e cangaceiras, simbolizando a luta árdua, que é a atividade docente e no caso específico desta pesquisa, cuidar da mãe educanda e também da criança, quer seja dando uma atividade para a criança fazer, quer seja dando flexibilidade para essa educanda, quer seja dando um colchonete para atendê-la e minimizar um pouco seu desconforto. Configura-se também como posição de luta laboral desses nos cotidianos escolares com e pelo trabalho.

Na categoria da equipe técnica da escola, foram escolhidos nomes sertanejos por identificar a bravura dessa gente que luta/convive frente a tantas adversidades climáticas, mas que também esperam por políticas públicas que, na maioria das vezes, não chegam a essas comunidades. Assim, essa categoria representa o “chegar” que vem de fora para dentro, mediatizado pelos interesses políticos não só dos gestores das políticas públicas municipais, mas também daqueles que não se conformam em esperar e, paralelamente ao preconizado, vão criando formas de conviver com a realidade dada.

E, por fim, a categoria da equipe técnica da SEDUC cujos nomes próprios atribuídos representam a dominação das famílias oligárquicas do semiárido. Essa relação se faz visto que as Secretarias de Educação ainda vivem um processo de subordinação epistêmica/metodológicas às políticas do MEC e que,

consequentemente, também são subservientes às exigências de órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas- ONU, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, entre outros.

Entendendo dessa maneira, esses nomes próprios de um povo, que já vêm carregados de significados, vão se somando às vozes desses sujeitos e às imagens como busca de compreensão e análise.

### **5.6.1 Grupo de Educandas de EJA**

Dediquei um tempo (aproximadamente dois meses) da pesquisa para observar o cotidiano das educandas da EJA. Nesse tempo, observava a turma na qual as educandas estavam inseridas. Como havia apresentado o escopo do projeto de pesquisa a todos, conseguia sempre entrar e sair com facilidade da sala. Minha presença não interferia na dinâmica da sala. Apenas observava e registrava no diário de bordo todas as redes de relação/comportamento, que envolviam a educanda nos seus cotidianos de estudos. Em dias de prova, observava a agonia para tentar responder às atividades com a criança no colo. Eram muitas as situações... Nesse desenrolar, eu ia me sentindo parte daquela realidade, chegando até a segurar alguns bebês para tentar ajudar a aluna mãe a fazer a atividade proposta. Essas conversas, diálogos e entrevistas semiestruturadas não foram gravadas, pois elas se sentiam envergonhadas. Algumas diziam que “a voz não ficava bonita no gravador” e eu, como pesquisadora, adaptava-me à realidade, transcrevendo suas falas. Como as entrevistas eram semiestruturadas, segui um roteiro que me ajudaria a desvelar algumas questões norteadoras do meu trabalho. Nesse grupo, os registros fotográficos foram marcantes como notas dos traços da cultura escolar, pois exprimiam as realidades desse cotidiano ainda opacizado.

### **5.6.2 Grupo de professores**

Nesse grupo, acompanhei as dinâmicas dos professores em salas de aulas e, depois, sempre conversávamos um pouco sobre as alunas que se faziam presentes em suas salas e as crianças que elas traziam consigo. Eles foram criando alguns perfis para a participação ou não dessas crianças nas salas e, em seguida, eu ia realizando as entrevistas de acordo com roteiro constante do Apêndice A.

### **5.6.3 Grupo da equipe gestora e funcionários da escola**

Nesse grupo, acompanhei as dinâmicas dos funcionários na portaria, na cantina, na secretaria e na direção sobre as alunas que se faziam presentes e as crianças que elas traziam consigo. As entrevistas desse grupo foram escritas, exceto as da gestora e da coordenadora, que foram transcritas a partir da análise dos dados.

### **5.6.4 Grupo da Secretaria de Educação**

Nesse grupo, foram realizadas apenas entrevistas orais. No entanto, estabelecemos, inicialmente, um bate papo sem nenhuma perspectiva de registro e, em seguida, foram feitas as entrevistas gravadas, e consecutivamente transcritas a partir da análise dos dados.

## **5.7 DO PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS**

A análise foi baseada na triangulação das informações levantadas durante a pesquisa em campo, das referências teóricas de base e das inferências da pesquisadora, gerando, a partir disso, o ciclo hermenêutico de compreensão, interpretação e nova compreensão. A sistematização das informações levantadas na pesquisa permitiram um diálogo compreensivo e um aprofundamento das pressuposições que a questão de pesquisa pretendia revelar.

É mister afirmar que, aqui, o pesquisador, com base nas referências e nos objetivos de pesquisa, já começava a ter uma noção daquilo do que os dados poderiam revelar ao final, mas foi exatamente na análise dos dados que essas compreensões foram se evidenciando.

Assim, o momento da análise foi o processo de interpretação e compreensão daquilo que revelaram as informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa, pelo diálogo com as referências de base e as inferências do pesquisador. Ou seja, o momento em que os resultados da pesquisa, de fato, revelam-se ao pesquisador. De acordo com Gil (2000, p. 168), “a análise tem como objetivo organizar e sumariar os

dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”.

Desse modo, a análise considerou preferencialmente as unidades ou categorias de análise, que, no caso desta pesquisa, surgiram das questões norteadoras, dos objetivos da pesquisa, da teoria que orienta a pesquisa, da opção metodológica e do próprio campo da investigação trilhado pela pesquisadora. Para Ghendin e Franco (2011, p. 30), “as categorias de análise ensejam a construção de um esquema de trabalho que possibilitará o registro da pesquisa com base na elaboração conceitual, retornado a dimensão filosófica do método”.

Ainda para Ghendin e Franco (2011, p. 30), “Uma pesquisa é realmente significativa quando começa fechar o ciclo do processo investigativo”. Esse movimento implementado na pesquisa permitiu a produção do conhecimento e alavancou a análise e a compreensão da realidade por parte da pesquisadora.

## 6 DIMENSÃO ANALÍTICA/INTERPRETATIVA

Neste capítulo, nomeado de dimensão analítica/interpretativa, teço diálogos com as informações coletadas junto aos sujeitos da pesquisa (educandas, professores, gestora, coordenadora e funcionários da escola pesquisada) na tentativa de responder que cultura escolar vem se construindo na Escola Argemiro José da Cruz, a partir das *astúcias* utilizadas pelas mulheres educandas ao levarem suas crianças como *tática* de permanência na sala noturna de EJA.

Para tanto, diante da tentativa de responder à questão de pesquisa, este trabalho de pesquisa buscou entender/compreender as vozes das educandas sobre a presença das crianças na particularidade da cultura escolar e como professores, gestores e secretaria municipal de educação reconhecem a *astúcia* das educandas jovens e adultas em levarem as crianças para as salas noturnas de EJA como *tática* de permanência na escola. Destacam-se também as vozes dos sujeitos da pesquisa sobre a ideia de contexto escolar/educacional que permeia o cotidiano das turmas de EJA e da Secretaria de Educação, e como isso se efetiva em políticas públicas de permanência na escola das educandas jovens e adultas.

Dessa maneira, essas vozes que, isoladamente, respondem a questionamentos específicos e que no todo podem contribuir ou não para a afirmação de uma realidade presente no campo de pesquisa, que é a presença de crianças como *tática* de permanência das educandas nas turmas de EJA, vão nos levar ao entendimento de que algo diferente acontece nessa escola, visto que a pesquisa exploratória, realizada em 2015 nas 31 escolas do município, apontava para uma perspectiva contrária ao que se materializava na escola estudada.

Geralmente, as mulheres que levam suas crianças para a escola desistem logo nos três primeiros meses de aula, e esse diferencial presente na escola estudada, que é a presença dessas mulheres/educandas até o final do ano letivo, torna-se a âncora epistêmica para responder/elucidar a questão de pesquisa.

Assim, na escola campo de pesquisa, estes diálogos/entrevistas foram sendo problematizados, buscando o entendimento das seguintes questões: Quais estratégias de acolhimento foram desenvolvidas pela escola para garantir a permanência das educandas até o final do ano letivo? Como as *táticas/astúcias* dessas mulheres em levarem suas crianças para a escola, como prática social de burlar um sistema vigente que nega o direito das mesmas de estudarem tem se

efetivado em chances potenciais de estudo e permanência dessas educandas na escola.

Um questionamento importante que se busca responder também é: Como as relações institucionais estão sendo visibilizadas no que se refere às políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas pela Secretaria de Educação num entendimento de contexto, que, neste caso, evidencia-se o Semiárido Nordeste, a partir do enfrentamento da problemática das crianças que são levadas pelas educandas jovens e adultas para as salas de EJA noturna como *tática* de permanência?

Um ponto a ser destacado e que vai ajudar a compreender as vozes/visões desses sujeitos foram os nomes fictícios a eles dados. Esses nomes foram divididos em categorias e refletem a história dos povos que povoaram/povoam o Semiárido Nordeste como: índios, cangaceiros, sertanejos, como também os sobrenomes de famílias oligárquicas que e dominaram/dominam essa região.

Nesse entendimento, na categoria das educandas, foram dados a elas nomes indígenas por representarem a condição de convivência com seu habitat e de luta e sobrevivência frente aos desafios, o que, na realidade estudada, se apresenta muito similar ao das educandas. Na categoria de professores, foram dados nomes de cangaceiros e cangaceiras, simbolizando a luta árdua, que é a atividade docente como também a aguerrida postura frente ao fenômeno apresentado na pesquisa; na categoria da equipe técnica da escola, foram escolhidos nomes sertanejos por identificar a bravura dessa gente que luta/convive frente a tantas adversidades climáticas, mas que também esperam por políticas públicas e que não pode ser vã, mas sim esperanças como diria Freire, P. (2014).

E por fim, na categoria da equipe técnica da SEDUC, foram escolhidos sobrenomes de famílias oligárquicas que representaram a dominação do Semiárido visto que as Secretarias de Educação ainda vivem um processo de subordinação epistêmica às políticas do MEC, que, por sua vez, também se faz submisso aos órgãos internacionais de financiamento das políticas brasileiras e, dentre elas, a educação.

Essas nomenclaturas, mais que um nome, representam a diversidade dos povos sertanejos que vivem/convivem com esse lugar, com esse habitat. A cada representação de uma identidade, as vozes vão tomando forma e se fazendo realidade.

Nessa compreensão, o capítulo ora escrito/fundamentado pelas vozes desses sujeitos, pelo imbricamento do referencial teórico e pelas concepções da autora, trata, pois, de um convite a uma leitura que desvela, sob diversos feixes de compreensão, outra probabilidade de visualizar a presença da criança na escola; a da perspectiva de permanência da mulher educanda da EJA na sala de aula de EJA, possibilitando a modificação de uma retórica histórica do fracasso escolar para com esse segmento de ensino.

#### 6.1 AS VOZES DAS EDUCANDAS, PROFESSORES, GESTORES E SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SOBRE A PRESENÇA DAS CRIANÇAS NA PARTICULARIDADE DA CULTURA ESCOLAR NAS SALAS NOTURNAS DE EJA

A partir das entrevistas dialogadas e semiestruturadas acompanhadas de outras práticas como: observação, diário de bordo e registro fotográfico, fui desvelando meu objeto de estudo, cada vez mais imbricada numa realidade de autorreflexão a respeito de minhas condições socioeconômicas de trabalhadora da EJA, bem como das dessas mulheres que, nesse trabalho, ocupam a condição precária de mães, trabalhadoras, domésticas e alunas de EJA de uma escola municipal em Juazeiro-BA, no Semiárido Nordeste.

Nessa busca, aportada nos referidos diálogos estabelecidos com as mulheres educandas, pude constatar inicialmente, que não se tratava somente de mulheres/mães que traziam suas crianças para as salas de EJA. Apesar de ser maioria nessa realidade, também havia outros tipos de mulheres que carregavam consigo netos, enquanto reflexos de relacionamento desestruturados dos filhos, e até mesmo mulheres, que levavam irmãs mais novas, frutos de outros relacionamentos da mãe.

Assim, na realidade dura apresentada pelo cotidiano escolar, próprio do chão da escola, o contexto social desigual vivenciado pelas mulheres se mostrou visível, a todo tempo, durante as rotinas de trabalho delas nas salas de aula; das idas e vindas ao espaço escolar em busca dos filhos; nas tentativas de fazer uma atividade/avaliação; nas saídas diferenciadas por doença das crianças; nos olhares calmos quando a criança dormia ainda que fosse sobre a carteira; na naturalidade com que punham suas tetas para fora e amamentavam sua criança enquanto faziam atividades ou assistiam à aula; mas também, naquelas que preferiam dar

mamadeiras porque tinham vergonha de amamentar e, entre tantas observações, os pedidos de ajuda aos colegas quando essas táticas não mais resolviam.

Esse contexto desigual, não somente por precisarem levar suas crianças para a escola, mas também, por toda uma realidade social que essas mulheres estão imbricadas, demonstra que a maioria das educandas da EJA entrevistadas vive de recursos do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2004). Já no caso das avós, essas sobrevivem precariamente de aposentadorias e/ou pensões.

Os registros fotográficos também marcaram bastante o entendimento deste trabalho; imagens reveladoras da ausência de uma política pública que encaminhe de forma humana esse fenômeno, e também da presença da persistência dessas educandas que se utilizam de táticas sociais para permanecerem na escola e que, de alguma forma, contam com o apoio da escola, imbricada em cultura escolar, que acolhe e entende essa necessidade de concretização do direito de estudar dessas mulheres.

Uma imagem reveladora da inexistência de políticas públicas para receber/acolher essas crianças na escola é a da filha da educanda *Miracema*. A filha de Miracema vê, naquele espaço, seu território para correr, brincar, desenhar e até tomar banho com a mangueira que rega as plantas do jardim da escola. Recordo-me do dia em que fiz essa imagem. Era um dia de intenso calor e a criança estava agitada, pois até mesmo o ar condicionado instalado nas salas de aula não estava dando conta de resfriar o espaço. Diante desse cenário, ela não hesitou em seus passeios externos à sala de aula em tomar um bom banho de mangueira. A sensação de saciedade estava completada no seu sorriso largo.

Ainda sobre a Educanda *Miracema* a mesma tem outra filha de sete anos, que fica com maior frequência na sala assistindo às aulas junto com a mãe, mas, algumas vezes, também é encontrada brincando com a irmã no pátio. As perguntas, nesse contexto, que podemos fazer são: Como estará essa mãe na sala de aula, frente à realidade das entradas e saídas da sala de aula de sua criança? Como será o aproveitamento da aprendizagem dessa educanda, que precisa dividir seu tempo em olhar uma filha, que está na sala de aula e a outra, que está fora da sala de aula e que brinca, corre, se pendura, se molha entre tantas outras atividades que fazem parte do lúdico da criança?

São tantas imagens que, como já disse, seria impossível transcrever todas as sensações de ausência e de presença de uma cultura que se faz nessa escola

frente à presença dessas crianças, que são levadas pelas educandas da EJA. No caso da Educanda *Nadi*, seu filho colabora com sua aprendizagem, brincando de desenhar na própria sala em que ela estuda, mas, em alguns momentos, o cansaço, que é comum no horário noturno, chega, e a criança dorme sobre a mesa que, antes, era o seu espaço de diversão.

Outras imagens são as de *Neputira* com sua irmã mais nova, imagens reveladoras da “necessidade” de estar na escola, porque a merenda escolar é um complemento alimentar, que auxilia a ausência nutricional de sua irmã mais nova. Nessa perspectiva e entendimento dessa realidade, é urgente sair do discurso da linearidade na EJA, pois, nesse segmento, há um coletivo de excludências que precisam ser significadas como direitos humanos. A face da pobreza é um desses coletivos que gera tantos outros.

Diante desse contexto desigual e mediante abordagens e direcionamento de diálogos com essas mulheres, fui perguntando o porquê de as crianças estarem ali e as respostas que se fizeram unanimemente eram a de “não ter com quem deixar”. A justificativa “não ter com quem deixar” surge acompanhada de enfrentamentos sociais anteriores à escola como gravidez sem planejamento, famílias desestruturadas, que trazem no seu bojo a violência doméstica, patrimonial, sexual, física, moral e psicológica, muitas vezes, também causada pelo uso de drogas, álcool ou pelo próprio machismo dos companheiros, como muitos outros aqui não enumerados.

Outros motivos de “não ter com quem deixar” listados pelas entrevistadas, nos momentos de diálogos e escuta sensível dessas falas que não se configuram menos importantes que os já mencionados, foram: a violência urbana; a falta de condições financeiras que impedem o pagamento de uma ajudante; o cansaço; o estresse; a depressão dos parentes; e, até mesmo, a necessidade de um complemento na alimentação das crianças.

A esse respeito, a fala da educanda *Neputira* (2015) traz o seguinte depoimento: “trouxe minha irmã muitas vezes para poder suprir uma ausência de casa. Às vezes falta carne, só tem feijão e arroz, ou só arroz. Aí eu trago ela”.

Dessa maneira, a cada diálogo obtido, gravado e registrado durante as abordagens na instituição de EJA pesquisada, identifica-se o reflexo da condição de mulheres, pobres, trabalhadoras empregadas ou desempregadas, originárias de bairros periféricos no entorno das escolas que enfrentam situações precárias de

saneamento, saúde, alimentação e tantos outros direitos a elas negados que se apresentam no cotidiano da escola e da pesquisa. Diálogos marcantes revelam o quão a tríade escola - família - condições sociocultural são essencialmente definidoras do fracasso ou sucesso escolar dessas educandas.

Outra reflexão junto às educandas da EJA se deu em torno de conversas acerca da prática *social/tática/astúcia* de levar as crianças para a escola e se essa prática seria um procedimento correto. Nessa reflexão, entre as 11 (onze) mulheres educandas entrevistadas apenas uma se manifestou contrariamente, afirmando não achar certo e, nessa manifestação, fez a seguinte afirmação: “a gente vem para a escola se concentrar e às vezes é muita bagunça. Muitas crianças juntas...” (EDUCANDA UBERABA, 2015).

Diante da afirmação da Educanda *Uberaba* (2015), reflete-se que sua voz não revela o mesmo condicionante de levar a criança, em relação às outras educandas entrevistadas visto que é a que menos leva a criança, tendo, durante todo o ano, levado apenas oito vezes. Isso quer dizer que a utilização da tática/astúcia de levar a criança “por que não ter com quem deixar” é quase inexistente em seu cotidiano.

Recorrendo aos estudos de Freire, P. (2011, p. 44) para reflexão e análise da fala da educanda, entende-se que a “estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que se “forma”. Segundo ele, a posição ocupada pela educanda diante da realidade das demais mulheres da turma representa ou significa que a mesma “em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tende a ser opressora, ou seja, ocupa o lugar, a posição dos que estão no poder da instituição.

Outras vozes que foram proferidas por sujeitos que se encontram na posição de professores e professoras sobre essa prática de trazer a criança se simplificam quando o que vem primeiro é o direito de estudar dessas mulheres. Em nome desse direito, os professores e professoras “acabam aceitando a situação”. Isso é possível identificar em alguns depoimentos registrados abaixo no quadro 01.

Quadro 01 - Vozes dos professores sobre a mulher educanda levar a criança para a escola como *tática/astúcia* de permanência

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Professor Cravo Roxo:</b> Não é correto, porque o ambiente não é propício para a criança. Criança novinha de 2, 3 anos, tem até criança recém-nascida, criança de peito teria que estar em sua casa, no conforto do seu lar. Não é correto, é uma dura realidade; a gente entende que ocorre, mas não é correto, o correto é ela estar no conforto do seu lar. O correto seria que o pai da criança desse o suporte para a mãe,</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| isso seria o correto. Então é errado, mas é um mal que gente aceita por conta das dificuldades que ocorrem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Professora Mariquinha:</b> Não é correto, mas é necessário. Porque se proíbe a mãe de trazer o filho, ela vai ficar sem estudar e aí vai ser um mal pior.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Professor Torquato:</b> Particularmente, não acho correto. Mas como a escola tem que viver para a comunidade, e quando se trata de um bairro periférico quando as condições de se colocar uma pessoa para cuidar dessas crianças é quase impossível. Aí, nesse contexto, a escola tem que se adequar um “pouquinho” à necessidade da comunidade em que está inserida.                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Professora Naninha:</b> Eu acho que, para ficar na sala, não, a gente aceita porque é uma realidade, mas interessante não é; porque tira a atenção da mãe, dos outros colegas e ainda termina tirando a atenção do professor e acaba atrapalhando a aula.                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Professora Nenê:</b> Eu não vejo empecilho nisso.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Professora Verônica:</b> Se não tiver opção, eu acho justo, não sei se é correto. Mas eu acho que é justo quando não existe outra opção. Se, para ela estudar, tem que trazer, eu acho justo. Todo ano na turma tem uma pessoa que traz o filho, o neto, e sempre foi tranquilo; não chegou em momento algum a atrapalhar.                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Professor Relâmpago:</b> Eu diria que não é o ideal, acho que, se a mãe tivesse a oportunidade de deixar os filhos, com certeza, ela ia ficar mais concentrada e o pensamento dela seria voltado para a aula. Eu acredito que, em decorrência disso, influencia na concentração, no aprendizado, mas eu acho que não se trata de ser correto. Seria injusto tirar essa oportunidade da mãe. Eu creio que não é o ideal, mas é a única alternativa. Não sei, mas eu acho que não é justo a mãe ser impedida de estar na sala de aula por conta de estar com seu filho. |
| <b>Professor Tempestade:</b> Eu discordo completamente; incomoda de modo geral, menino fica entrando, saindo, gritando, derrubando as coisas, incomoda muito mesmo... Mas como professor, a gente precisa entender mesmo, por causa da evasão. Aí não temos opção. Não podemos fazer nada... A única opção mesmo seria se tivéssemos alguém para cuidar, você sabe que não tem como trabalhar com essas crianças na sala.                                                                                                                                                |
| <b>Professora Noca:</b> Ou elas vêm com essas crianças ou elas não estudam. Eu acho que isso é cortar o sonho daquela mãe, daquela vó. A esperança delas de quererem aprender é grande.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

**Fonte:** Pesquisa de Campo 2015/2016

Os depoimentos dos professores e das professoras listados no quadro 01 acima nos possibilitam analisar/interpretar que a prática da educanda mulher de levar a criança para a escola como *tática/astúcia* de permanência vai sendo substituído pelo discurso da justiça. Da escola que, historicamente, não chega a todos ou que falhou na sua função social, mas sobretudo das desigualdades de um país tão diverso, que coloca a mulher na condição de vulnerabilidade. Então, negar esse direito significa negar o direito de *ser mais* dessas mulheres, através de sua permanência na escola.

Nessa perspectiva Zitkoski (2008 *apud* FREIRE, P., 2011, p. 382), afirma que “não é possível nos entendermos como seres humanos sem essas dimensões vitais

do sonho e da esperança, que movem a autêntica utopia de um futuro histórico para a humanidade e nos impulsionam para a superação de nós mesmos”.

Essa superação de nós mesmos no contexto da EJA significa compreender que o direito à permanência precisa ser esperançado por essas mulheres visto que “esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo” (FREIRE, A., 2001, p. 35). Portanto, fazer de outro modo significa, nesse contexto, uma busca que não é individual, mas coletiva.

Reforçando essa explicação, esse fazer de outro modo nos remete a diversas falas que nos ajudam a compreender a preocupação com essas educandas e suas crianças a partir do depoimento da Professora Nenê (2015/2016) no registro abaixo:

Soube um dia que minha aluna tinha duas filhas e perguntei com quem ela deixava os filhos. Ela disse que deixava as filhas em casa trancadas. Eu fiquei preocupada, porque, muitas vezes, acontece falta de energia e a criança tenta acender uma vela e sem querer coloca fogo. Eu já pedi para ela trazer as crianças, ela disse que as crianças já estão acostumadas... Raramente, ela assiste às últimas aulas. Como tenho as aulas geminadas, ela pede para assistir a uma parte do quarto horário e vai embora no quinto. Mesmo sabendo que temos um programa a seguir, temos que ter um olhar mais sensível.

Esse olhar sensível que envolve um acolhimento a essas educandas é também indicador de caminhos que, segundo eles, vão desde as réplicas de modelos de igrejas evangélicas, onde, durante o culto, as crianças estão sendo atendidas por outros membros da igreja, que realizam brincadeiras e contação de histórias baseadas na bíblia até a sugestão de salas de apoio com DVD, filmes e reforço escolar ou somente alguém para olhar essas crianças.

Nesse entendimento de que é possível acolher essas educandas de maneiras diversas, mas com a compreensão de que esse acolhimento vindo das instâncias superiores de educação como poder público municipal ainda será um longo processo, os professores e professoras vão ajudando as educandas que levam as crianças para as aulas noturnas de EJA como podem: dando papel, disponibilizando lápis de cor e atividades para entreter as crianças ou arranjando colchão para as crianças dormirem, entre outros.

Essa prática de acolhimento efetivada pelos professores, segundo as vozes e observações/registros feitos no campo de pesquisa, pode ser compreendida também

como *táticas* dos professores para conseguirem trabalhar com “qualidade” se ajustando a um cotidiano escolar social, cultural para ele apresentado.

Já para a equipe técnica da escola que envolve a gestão, coordenação e funcionários, a prática de a mulher educanda levar a criança para a escola como *tática/astúcia* de permanência é “correto” enquanto compreensão de que essa é a única alternativa diante da realidade colocada à EJA. Mas, mesmo tendo essa percepção, os membros da equipe técnica afirmam que o ideal era que elas não levassem crianças. Diante dessas concepções, identifica-se haver nas vozes/visões da equipe um discurso dicotômico que se estabelece na cultura escolar e que pode ser ratificado pelas falas do quadro 02.

Quadro 02 - Vozes da Equipe Técnica da Escola sobre a mulher educanda da EJA levar a criança para a escola noturna como *tática/astúcia* de permanência

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Severina:</b> Eu penso que se elas tivessem com quem deixar essas crianças, melhor seria pra elas, não porque essa criança nos incomode, mas, de certa forma, atrapalha. Então, se ela tem com quem deixar e, às vezes, é isso que eu converso com elas, você não tem com quem deixar essas crianças não? Porque algumas que já são grandinhas, eu já imagino que o pai esteja em casa; por que esse pai não fica? E aí elas sempre colocam a questão do ciúme do marido e a criança é uma garantia de que a mãe vai estar em sala de aula. Então se elas não têm com quem deixar, eu acho que elas têm que trazer mesmo, mesmo que, no final, ela não absorva tudo; ela estando na escola com a criança é melhor do que estar em casa. |
| <b>Josefa:</b> Eu acho correto, porque, enquanto estudante, muitas vezes, pensei em desistir da Faculdade e minha mãe foi quem me sustentou. Muitas mães (aluna) aqui não tem mãe, não tem pai, não tem uma tia e também não tem condição financeira de pagar uma babá. O lugar da criança é do lado do pai e da mãe, se ela está naquele ambiente, aquele ambiente tem que aceitar. É aquela velha história onde não aceita meu filho, não me aceita. Aqui é a casa delas porque, querendo ou não, a escola é um local onde a gente passa muito tempo da nossa vida, a gente tem que aceitar, precisa aceitar, a gente tem que abrir a visão para isso porque é uma situação que está aí e eu também passei por isso.                     |
| <b>Pedro:</b> Não acho certo trazer a criança para a escola, mas é necessário trazer, se não a aluna não consegue terminar os estudos. Isso ajudou muitas mães a terminarem os estudos, mas eu acho que criança sempre precisa de orientação. Menino, cega a gente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Conceição:</b> A escola não tem condição de receber tanta criança. Porque a escola é de adulto. Não tem como não. Aí é problema.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Joaquina:</b> A escola precisa do aluno e a mãe precisa estudar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Rosinha:</b> Não acho certo trazer a criança para a escola à noite porque tira a concentração da mãe.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Maria:</b> Acho certo, mas atrapalha, porque a aluna fica preocupada com o que a criança está fazendo fora da sala e atrapalha também a escola porque a criança fica correndo e brincando no pátio.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>João:</b> Tem mãe que não tem com quem deixar os filhos, aí trazem. A maioria dessas mães trabalha em roça, ou às vezes tem quem pode ficar, mas não quer ficar. Os pais dizem “Leve que eu vou sair”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Fonte: Pesquisa de Campo 2015/2016.

Para Josefa (2015/2016) da Equipe Técnica da escola, em contraponto à fala da Educanda *Uberaba* (2015), percebe-se que por ter passado pela condição de não ter com quem deixar o filho enquanto estudante e quase ter desistido da Faculdade, a sua condição de *ser menos* a levou a condição de *ser mais* e a induziu, sobretudo a lutar contra quem a fez menos. Nesse caso, o niilismo das políticas públicas frente ao atendimento a essas mulheres que levam suas crianças para a escola como *tática/astúcia* de permanência.

Consequentemente, as políticas públicas de atendimento à EJA têm de ir adiante “das formas genéricas de tentar garantir direitos para todos” (UNESCO, 2005, p. 30) e são essas formas genéricas que invisibilizam esse fenômeno e colocam a mulher nesse dualismo de ter de abdicar ou criar *táticas/astúcias* de permanência escolar e conclusão dos estudos.

Reforçando o pensamento de Josefa (2015/2016) da Equipe Técnica da Escola, sobre a sua condição de *ser mais* que a levou a lutar contra o pessimismo das políticas públicas voltadas à EJA frente ao atendimento a mulheres que levam suas crianças para a escola como *tática/astúcia* de permanência, e sobre sua compreensão da prática democrática estabelecida a partir do diálogo e da escuta desses sujeitos como condição do surgimento de encaminhamentos solidários e humanos para essa problemática social e educacional, Freire, P. (2011, p. 41) vai afirmar que:

Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos.

Corroborado pelo pensamento de Freire, P. (2011) na afirmação acima, os oprimidos não são estimulados a ser inimigo de guerra e de sangue do opressor, pelo contrário, apresenta-se a proposição de uma prática democrática do diálogo e da escuta como desafio da libertação e como busca de humanização. Ainda na afirmação do pensamento de Freire, P. (2011), Reis *et al* (2016), que se detiveram em dissecar o seu objeto de estudo através de publicações de trabalhos em diversos seminários espalhados pelo país sobre essa presença de criança nas salas noturnas de EJA, vão afirmar que essa “batalha” sem armas, mas movida pela *tática/astúcia*

das mulheres educandas se afirma pelo desejo de “*ser mais*” e que o pressuposto de ali continuar e de desafiar os ditames existentes que oprimem e aniquilam sonhos e desejos se manifestam em conseguir permanecer na escola para concluir os estudos. Dessa maneira, “no momento em que se começa a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha já se está lutando pelo *ser mais*”. (FREIRE, P., 2011, p. 47).

Refletindo sobre essa luta que não se faz com armas, mas pelo desafio da libertação dos oprimidos, como condição de *ser mais* e nesta pesquisa representada pelo reconhecimento das *táticas/astúcias* utilizadas pelas mulheres educandas de EJA enquanto condição de permanência na escola há que se buscar a superação de um cenário/visão/contexto nascido de um estereótipo de descaso, das mazelas, do cansaço, da dificuldade de aprendizagem, do interesse. *Ser mais* nesse contexto representa a negação da simplificação das histórias e experiências que formam os sujeitos da EJA.

Ainda nesse movimento de interpretação e análise das vozes dos sujeitos da equipe técnica, a afirmação de Josefa (2015/2016) da equipe técnica da escola é a de que as crianças que estão acompanhando as mães no noturno são os alunos da escola do diurno, então, como negar a eles o direito de permanecer num local, que é deles por direito?

Para a equipe da Secretaria de Educação, essa prática da mulher educanda de levar a criança para a escola como *tática/astúcia* de permanência revela o esforço da mesma para a conclusão dos seus estudos, como a inexistência de outra possibilidade que não seja essa; porém, a opinião proferida por esses sujeitos ainda está longe de se configurar em diálogos com essas educandas na busca de encaminhamentos/procedimentos que materializem nos direitos regulamentados pela Constituição Federal de 1988, na LDBEN 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares da EJA através do Parecer 11/2000 com as funções reparadora, formadora e equalizadora.

Mediante essa compreensão, seguem no quadro 03, os diálogos que registram as vozes da equipe da secretaria de educação.

Quadro 03 - Vozes/concepções da Equipe Técnica da Secretaria de Educação sobre a *tática/astúcia* de permanência e conclusão escolar, utilizadas pelas mulheres educandas da EJA quando levam suas crianças para a aula noturna

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Correia:</b> Eu já fui professora de Educação Jovens e Adultos, e sei que eu não podia dar conta da mãe e do filho, porque o filho quer outras coisas, ele está num contexto completamente diferente do que ele gosta, do que ele quer.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Magalhães:</b> Não é questão de certo ou errado. Se ela está precisando estudar e não tem com quem deixar, tem que levar para a escola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Melo:</b> Eu acho que não existe outra saída pra isso, ou a mãe leva esse filho pra escola, ou a mãe não estuda porque não há garantia familiar de que alguém acompanhe essa criança fora da escola, que não tem também quem fique com essa criança em casa. Se existe um companheiro, às vezes, não quer se comprometer. É mais fácil uma avó, uma tia para ficar com a criança do que o companheiro. Então elas preferem levar os seus filhos para a escola. Não é bom porque o ambiente onde ela está não é propício para uma criança, pois, normalmente, são crianças pequenas. |

**Fonte:** Pesquisa de Campo 2015/2016

As vozes e concepções registradas no quadro acima revelam os posicionamentos do grupo de liderança educacional da Secretaria de Educação do município de Juazeiro-BA acerca da *tática/astúcia* das mulheres educandas ao levarem suas crianças para a escola. Nessas vozes/concepções, fica evidenciado o entendimento de que essa tática social impetrada por essas mulheres não traz benefícios à sala de aula e à aprendizagem das educandas. Isso pode ser evidenciado na voz de Correia (2015/2016). Voz que vem do lugar da docência, do lugar de quem já passou por aquela situação em sala de aula e que não soube lidar com ela. Porém, a voz de Magalhães (2015/2016), que também passou pela docência com EJA, revela um sentimento de compreensão do fenômeno numa perspectiva de que não se trata de ser certo ou errado, mas de que é o que a realidade demanda enquanto situação concreta para essas mulheres educandas enquanto condição de estar em sala de aula.

Em diálogos com Magalhães (2015/2016) sobre suas memórias de docente de EJA, a mesma revela que levava sua filha para ficar com seus alunos, não para a filha trabalhar, mas dando atenção, às vezes, dando um desenho, uma pintura, vez ou outra para ela fazer com as crianças das educandas. “Eu levava ela pra ficar lá também e deixava para que eles tivessem uma garantia que eu também levava minha filha, pois seria pior ainda a evasão”.

A afirmação da entrevistada Magalhães (2015/2016) situa-se no contexto de que, na época em que trabalhava como professora de EJA, em uma escola periférica, sua sala de aula tinha 4 (quatro) crianças, sendo três crianças filhas das educandas e 01 (uma) criança sendo neto. A esse respeito, a mesma faz, na sua

afirmação, um contraponto da sua relação enquanto docente e enquanto membro da Secretaria de Educação frente à problemática de as educandas da EJA levarem suas crianças para as aulas de EJA noturna quando relata que “estando na minha sala de aula, “eu faço”, mas enquanto Secretaria de Educação, tem toda uma questão da hierarquia, do poder, da política” (MAGALHÃES, 2015/2016).

Reforçando a explicação de Magalhães (2015/2016), a percepção da mesma é a de que, mesmo compreendendo que não é responsabilidade do professor tomar conta das crianças trazidas pelas mulheres educandas, é papel do educador de algum modo fomentar a permanência das mesmas na sala de aula até porque ela enquanto educadora também levava sua criança para a escola.

A partir da voz de Magalhães (2015/2016) e de seu conflito frente ao lugar que ocupa, entende-se que é possivelmente por essa razão que seu olhar para essa problemática também seja mais sensível, pois ela entende o conflito de não ter com quem deixar o filho. Nesse sentido, ela está na mesma condição de suas educandas e, também, respaldadas por um contexto de melhores condições sociais e econômicas precisam exigir do poder público a materialização de seus direitos de trabalharem, estudarem e serem mulheres/mães/avós/irmãs.

De outro modo também deixa evidente em sua fala que a tríade – hierarquia – poder - política são fundantes para que uma política pública se materialize enquanto Secretaria de Educação e, nesse caso, ela enquanto membro da equipe técnica não tem a mesma autonomia de quando era professora. Ainda afirmando seu pensamento a mesma alega que, se tivesse outro professor, ou um amigo da escola que fizesse um trabalho com essas crianças, seria interessante, pois todos são alunos da escola no diurno.

Essa concepção de que as crianças trazidas à noite pelas mulheres educandas são estudantes dessas escolas no diurno revelam o mesmo lado de um contexto desigual e excludente. Ou seja, falar dessa mulher educanda é também falar do seu filho.

Diante das falas/concepções dos sujeitos imbricados nesta pesquisa sobre as *táticas/astúcias* dessas educandas para a permanência na escola e conclusão dos estudos, o que vale para todos e todas entrevistados(as) são as chances que elas terão de estudar levando suas crianças.

Ainda sobre essa prática, a posição de 08 (oito) professores dos 09 (nove) entrevistados é de admiração dessas educandas porque, para eles, essa relação de

persistência/resistência/convivência em continuar os estudos são imagens que ficam em suas memórias de docência e que vão se materializando na vida das mulheres educandas da EJA como mostra da materialidade do desejo de permanência, conclusão dos estudos e futura ascensão social mediada pela educação/escolarização.

A fala do professor Cravo Roxo (2015/2016) reforça o pensamento referenciado acima quando faz a seguinte afirmação:

Elas têm senso de responsabilidade. Procuram sempre copiar, participar, perguntar, porque sabem que tem que fazer mais do que as outras. Por conta da dificuldade que elas estão passando têm que superar até o próprio colega em relação à questão de aprendizagem, elas sempre tem que fazer algo a mais. Uma busca a mais, uma luta a mais. Elas sabem da dificuldade que passam, tem que estudar com um filho ao lado, às vezes, no colo, às vezes, no carrinho de bebê.

Identifica-se na fala do professor, na citação acima, uma compreensão solidária acerca dessa problemática acompanhada de um olhar sensível do cotidiano escolar, familiar, social, cultural e educacional no qual essas mulheres encontram-se inseridas que lhes nega o direito de estudarem e trabalharem por serem mães, direito esse que é usurpado/confiscado por essa estrutura social desigual, capitalista e neoliberal invisibilizada pelas leis vigentes.

O que existe no enfrentamento dessa desigualdade são ações/olhares isolados de um grupo de professores, gestores, coordenadores de uma escola de periferia que, mesmo diante de suas dificuldades, tentam diferentes práticas, formas de compreender e encaminhar solidariamente esse fenômeno.

Dessa maneira, vai sendo visibilizada uma compreensão solidária acerca dessa problemática do cotidiano escolar, nos olhares dos demais professores que atuam no contexto da EJA na rede municipal de Juazeiro-BA no Semiárido Nordeste. Essa compreensão se configura como reflexão crítica, humana e emancipadora desses trabalhadores da educação e em específico no depoimento de Nenê (2015/2016),

Muitas vezes, em minha sala de aula, procuro dar assistência tanto a mãe, quanto a criança para que elas saiam da sala quando precisem. Porque nem todo mundo quer assumir, porque criança dá trabalho não é verdade? Eu me preocupo às vezes quando as crianças saem, eu peço que as mães vão beber água, que não deixem a criança

solta na escola, ninguém sabe, tá dentro da escola, mas criança tem que ter acompanhamento.

Essa solidariedade também é estendida aos outros educandos e educandas que são colegas de sala das educandas que trazem os filhos. Esses depoimentos podem ser percebidos nas falas dos professores, reportando-se a essa prática solidária dos mesmos.

Já passaram pela mesma situação de ser mãe, até as que ainda não são mães, mas entendem, vêm, pegam, uma ajuda a outra, são solidárias, porque sabe se ela está ali é porque está necessitando, e que justamente não tem quem olhe, não tem ninguém que possa ajudá-la e também não tem dinheiro para que possa proporcionar uma babá. (JOSEFA DA EQUIPE TÉCNICA DA ESCOLA, 2015/2016)

Às vezes, tem colegas que ajudam, pegam o filho e saem com ele. Nem sempre é a mãe que sai. É interessante isso, um ajuda o outro para, no final, todos conseguirem a vitória. (PROFESSOR CRAVO ROXO, 2015/2016).

Diante das falas de Josefa e Cravo Roxo (2015/2016), podemos afirmar que há na escola um contexto de acolhimento e de solidariedade proporcionado também pelos educandos. Essas ações demonstram indícios de uma escola participativa e democrática e nos motivam a acreditar que o *éthos freiriano* da construção de uma sociedade “menos feia e menos arestosa” feita a partir da solidariedade social e política, é possível nesse contexto escolar. (FREIRE, P., 1996, p. 24).

Na escola campo de pesquisa se evidencia a tentativa de fazer alguma coisa, de algum modo, para ajudar aquela mulher que está com sua criança, mas onde essa realidade se torna ainda mais desigual e excludente é em casa, no seu próprio lar. A percepção desse contexto desigual vai se revelando nas falas da educanda *Iaçanã* (2015) quando se reporta ao seu companheiro na seguinte afirmação:

Ele dizia que se eu quisesse estudar era com o bebê, porque se dependesse dele para olhar... Na primeira semana ainda trouxe o bebê no colo, depois colocava ele para dormir no colchonete. Minha mãe me deu dinheiro e eu comprei o carrinho.

Como contraponto à fala de *Iaçanã* (2015) sobre o entendimento e ajuda do companheiro acerca da ausência da mulher em casa para poder estudar, registro

em minhas anotações do diário de bordo a fala do professor Cravo Roxo (2015/2016) que, diferentemente do companheiro de *Iaçanã* (2015), já passou por essa situação enquanto pai e reagiu de maneira colaborativa à necessidade de a esposa estudar. Na época, a esposa fazia faculdade à noite, e ele ficava em casa e realizava diversas atividades com a criança, entre as quais: “dava banho, fazia mingau, limpava a fralda”, entre outras tarefas que envolvem o cuidar da criança.

Essa experiência vivenciada por Cravo Roxo (2015/2016) trouxe para o entendimento da pesquisa a percepção de sua ajuda ao estudo da esposa como crescimento coletivo do casal, mas, sobretudo, enquanto quebra de preconceito de que “homem” cuidar de criança pode deixar de ser mais homem ou menos homem por isso. Cravo Roxo (2015/2016) destaca essa mudança de olhar para o cuidado com os filhos, visto que esse é o pensamento preconceituoso de diversos homens quando se ocupam do que para eles é atividade feminina. Nesse caso, a ação do cuidar da criança, enquanto a mãe estuda; por isso, ainda nas falas do professor, o que se observa é que os maridos não dão esse suporte para as esposas, motivados pelo ciúme, pela irresponsabilidade, ou porque querem sair à noite e acreditam que a responsabilidade com o cuidado do filho é da mãe.

Mais uma vez, urge a necessidade de compreensão de que, mesmo diante de todos os avanços nos direitos das mulheres, ainda são elas que mais sofrem nas relações com seus companheiros, o que revela o enfrentamento de intensa desigualdade e que, quando se utilizam dessas astúcias de levar a criança consigo, não conseguem estudar de forma plena.

Nesse contexto desigual em que a educanda está inserida e, na tentativa de explicar o pensamento que permeia a fala das educandas sobre a atuação de seus companheiros, a entrevistada Correia (2015/2016) da Secretaria de Educação afirma que “já nascemos aprendendo a olhar essas questões assim: a mãe é a responsável. Eu creio que seja uma questão cultural mesmo: ela teve, cria, leva e cuida, sempre ela”.

Numa tentativa de rompimento dessas amarras culturais que colocam as mulheres na condição de vulnerabilidade a intersecções de seus companheiros e família, Oliveira (1998, p. 129) afirma que, se a cultura é construída socialmente, “pode ser transformada” e essa transformação perpassa pela necessidade de começarmos a mudar práticas cotidianas que, muitas vezes, parecem simples, mas

que refletem estereótipos do que venha a ser o lugar do homem e da mulher em nossa sociedade.

Reforçando essa explicação das amarras culturais, as quais colocam a mulher na condição de vulnerabilidade, a entrevistada Magalhães (2015/2016) da Secretaria de Educação reforça que “o esforço da mulher é realmente muito maior do que o do homem, porque, além da vida de trabalho fora de casa, tem o trabalho de dentro de casa”.

A esse respeito, vale registrar o relato da entrevistada Melo (2015/2016) da Secretaria de Educação quando reforça que “a mulher é quem mais tenta, mais sofre, mais luta para estudar”. Esse sofrimento é visível ao ter que levar o filho para a escola, pelo enfrentamento, às vezes, com o colega que está sentado ao lado ou com o próprio marido que diz que “ou ela estuda trazendo o filho ou não estuda”. Dessa maneira, ouve-se constantemente das educandas que: “Vai estudar, mas não sabe no que vai dar o casamento”.

Diante dos diálogos estabelecidos com os sujeitos da pesquisa, reafirma-se o pensamento de Freire, P. (2001, p. 97), quando defende que não se pode entender os homens e as mulheres, “mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente *existindo*, mas como seres fazedores de seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também.”

Nesse entendimento, e como fazedoras de seu caminho, essas mulheres arriscam/ousam implantar uma tática social que lhes permita frequentar a escola, mas também criam na escola, ainda que intuitivamente, uma outra forma de as pessoas se organizarem em torno dos caminhos escolhidos por elas. Assim, essa organização permite-me afirmar que essa prática pode ser considerada uma cultura escolar frente à presença das crianças na escola.

Retomando os estudos acerca da cultura escolar referenciados por Julia (2001), entende-se que essa cultura não pode ser estudada sem uma análise precisa de suas relações pacíficas ou conflituosas como também não pode ser desconsiderado o período de sua história entrelaçado pelo conjunto de outras culturas que lhe são contemporâneas.

Nessa compreensão, trazemos as vozes dos sujeitos que revelam essa cultura, estabelecida a partir das práticas das educandas da EJA ao levarem suas crianças para a sala de EJA noturna como resultante de uma relação binária que se

faz no cotidiano dessas escolas. Esse binarismo pacífico/conflituoso estabelecido nas vozes dos sujeitos desta pesquisa revelam que esse recorte histórico vivenciado pelos mesmos em pleno século XXI institui o conflito da escola frente ao princípio da igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão dos estudos na escola regulamentada/determinada pela LDBEN 9394/96, no Art. 3º, Inciso I que, para eles, não passa de letras mortas no que se refere a esse cotidiano da EJA.

Essa cultura escolar organicamente estabelecida com os sujeitos da pesquisa mediante uma cultura de acolhimento, de flexibilidade, de elevação da baixa autoestima, do estímulo ao desejo de estudar, da valorização da mulher, mas sobretudo, da perspectiva do direito fazem da Escola Argemiro José da Cruz um campo fértil no estudo epistêmico de que cultura escolar se faz nesse estabelecimento, visto que não esperam a ressurreição legal de direitos que se encontram em leis já promulgadas, e que não se efetivam no cotidiano.

Dessa maneira, fica evidente que, no caso desta pesquisa, essa cultura escolar estabelecida pela relação de seus pares, fez com essas educandas, ainda em dezembro de 2015, estivessem na escola campo de pesquisa, evitando multidesistências das educandas e efetivando-se no reconhecimento das especificidades das mesmas que se encontram inseridas num contexto de precariedade educacional, social, cultural e de gênero.

Assim, é possível assegurar que não são todos os estabelecimentos escolares que se preocupam com a cultura do acesso, da permanência e da conclusão dos estudos, que é um direito dessas mulheres/mães/avós/irmãs/trabalhadoras oriundas das classes populares que são obrigadas a levar consigo suas crianças para que a materialização desse direito de estudar e trabalhar se efetive.

Nessa compreensão, considera-se pertinente afirmar que os relatos proferidos pelos professores desvelam essa cultura que está sendo construída na Escola Argemiro José da Cruz, conforme quadro 04.

Quadro 04 - Que cultura escolar vem se construindo na escola a partir da presença das crianças que são trazidas pelas educandas de EJA?

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Professor Cravo Roxo:</b> A gente sabe que aqui é uma realidade, meninas novas já estão gestantes. E como é uma cultura do bairro, a gente tem essa sensibilidade de compreender e buscar ajudar. Não podemos dar as costas para essa realidade, temos que ajudar e compreender para que essa pessoa possa continuar frequentando as aulas, pois não podemos deixar morrer a vontade delas de crescerem na vida. O estudo é o único caminho para quem vive nessa realidade, a escola é a única esperança, e o professor é o único</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| suporte para elas superarem essa realidade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Professora Mariquinha:</b> O que a escola faz é tolerar, é ser flexível. Como professora, procuro ser flexível porque a gente sabe que ela tem uma jornada em casa, que não é fácil. Se atrasa um trabalho, a gente dá um prazo novo, se falta uma atividade, a gente permite que faça em outro dia, a gente busca ser bem tolerante e estar incentivando, tentando elevar a autoestima da aluna. A aluna tem que saber que é uma fase e que não pode deixar que esse empecilho atrapalhe.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Professor Torquato:</b> Primeiramente, a gente tenta passar um otimismo. A perspectiva de chegar e de concluir os estudos, ao qual essas pessoas, principalmente essas mães, chegam um pouco desacreditadas, já com problema de ter recomeçado tarde os estudos. Mesmo com essas dificuldades, de terem essas crianças, que não têm onde ficar, mas que se dê um jeitinho de ficar frequentando as aulas. Nesse processo de motivação, elas vão, mesmo de forma assim um pouco indisposta, mas que vão chegando até o final, com muito sacrifício.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Professora Naninha:</b> Elas se sentem à vontade para trazerem seus filhos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Professora Nenê:</b> A do acolhimento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Professora Verônica:</b> Todo mundo aqui é compreensivo com isso, às vezes elas estão correndo no pátio e alguém olha, alguém reclama, coloca ordem, mas é diferente, ninguém impede de trazer, não pode estudar porque está com criança, nunca vi isso aqui no tempo em que estou aqui. Peguei três gestões aqui nessa escola e é a mesma coisa. Acho que é uma cultura daqui mesmo de acolher, quem vem encontra esse mesmo clima.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Professor Relâmpago:</b> Eu creio que o acolhimento dessas mães na sala de aula é determinante para a permanência delas na escola. Eu acho que a palavra chave aí é a tolerância, que a gente sabe que é uma situação bem peculiar, que a mãe estuda à noite porque normalmente não tem com quem deixar os filhos e os trazem para a sala de aula. Ou você acata ou vai impedir e tirar a oportunidade de aquela mãe estudar. A EJA não tem essa concepção de trabalhar com os pais e os filhos. Costumo dizer que é situação de sobrevivência de sua aula, e faz com que a criança se envolva com aquele momento. Já aconteceu de colocar três crianças num cantinho e ficar trocando o desenho, um mostrando para o outro. E aí a aula rende, consegue-se trabalhar com uma certa normalidade. Isso faz com que a criança se envolva na aula.” Professor deixe eu apagar o quadro”. Eu deixo... Peço para, se ele souber escrever o nome no cantinho do quadro, aí ele vai todo empolgado e escreve... |
| <b>Professor Tempestade:</b> O que a gente pode fazer é aguentar, não podemos fazer nada, não temos opções, a gente não impede o aluno. Teve uma aluna que trouxe o filho, deu aqueles gritos que não tem como aguentar não. O pior é que tem aluna que ainda não se toca, sabe que está incomodando na sala, e a gente não pode nem fazer nada, tem aluna que fica é de mal com o professor.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Professora Noca:</b> A da valorização da mulher, elas vem em busca de conseguir um emprego para dar uma vida melhor para suas crianças. A gente procura acolher da melhor forma possível...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

**Fonte:** Pesquisa de Campo 2015/2016

Baseada nas falas acima, percebo que essa cultura do acolhimento travestida do que para os professores é o direito de estudar dessas educandas não se faz de forma tão pacífica assim, como revela o professor Tempestade quando diz que o que se pode fazer é aguentar, por não poder fazer nada, e não ter opções. Essa impossibilidade de atuação do professor reflete um movimento interno de negação do que ele acredita enquanto docente e do que deve ser a sala de aula na sua concepção. O pensamento do professor revela uma inquietação que, conseqüentemente, reverbera em sua prática docente e, diante dessa inquietação,

nos perguntamos: Que cultura escolar/docente está sendo vivenciada ou vivificada por este professor com os sujeitos educandos da EJA?

Em anotações no diário de bordo a respeito dos seus olhares e vivências com essas educandas, o mesmo professor, que aguenta essa realidade por não poder fazer nada, demonstra preocupação com suas alunas quando relata que as mesmas estão engravidando muito cedo, e que não podem deixar os filhos com a mãe e essa preocupação/inquietação se faz porque o docente vivencia em suas turmas o cotidiano da desistência por essa razão. Há ainda, em suas percepções, o sentimento de admiração: “Eu acho essas mulheres batalhadoras e guerreiras. Tem delas que saem de casa quatro horas da manhã para trabalhar. Tomam um banho e vêm direto para escola, nem janta direito”.

Nesse movimento de diálogo, o professor relata sua indignação com uma “modinha” que consiste em ser pai, mas não ficar com a mulher, pois não tem amor, referindo-se a um costume da comunidade em que casais apenas transam e como consequência dessa transa chegam os filhos. Assim como não houve convivência do casal, a mulher fica com a criança, pois não se construiu nenhum tipo de vínculo que os una, exceto a criança gerada “apenas” de um momento de prazer.

Diante de todo o cotidiano relatado pelo professor Tempestade e que envolve a educanda, outra questão colocada por ele é a de que as crianças não são filhos legítimos do pai que, atualmente, está com a mulher/educanda, o que piora ainda mais a situação de ajuda à mulher, pois, por não serem pais legítimos, não se sentem responsáveis. “Esse é um assunto muito difícil”, diz ele.

As conversas pautadas em diálogos e registros mostram outro posicionamento do professor Tempestade onde sua voz se mistura às dos demais professores que vão chamar todas essas problemáticas de “realidade” Enfatizando essa realidade, a fala do professor Cravo Roxo (2015/2016) reforça que “o estudo é o único caminho para quem vive nessa realidade, a escola a única esperança, e o professor o único suporte para elas superarem essa realidade.”

Aprofundando essa explicação, dialogo com Silva, J. (2016, p. 17) ao defender que a pior aridez é a das mentes. Fazendo uma comparação entre o que se discute enquanto aridez de terras e produção do conhecimento, o autor vai nos dizer que “nossa realidade é o que nossa **visão de mundo** nos permite perceber” [grifo do autor], ou seja, para os que acreditam na educação como mola propulsora de mudança social, essa cultura de acolhimento a essas mães precisa ser

melhorada e ampliada para o aumento das oportunidades dessas educandas ao direito de terem acesso, permanência e conclusão dos estudos.

Tentando buscar subsídios para explicar essa realidade, entende-se que o que poderia ser ratificado simplesmente como empecilho para uns é também enxergado como um campo de possibilidades dessas educandas para outros.

Essa percepção dicotômica que reflete o que seja o cotidiano da EJA e o que os sujeitos chamam de realidade, permite-nos entender que “nenhuma realidade é porque tem que ser”, pelo contrário, a realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável. (FREIRE, P., 2000, p. 126). Também nesse entendimento, identifica-se que, para justificar os interesses que obstaculizam a mudança e também não agir diante do problema, não reivindicar, não encaminhar, nem lutar, muitos dizem “é assim mesmo”, pois para Freire, P. (2000), o discurso da impossibilidade é também um discurso ideológico e reacionário, que precisa ser revertido com o discurso da possibilidade de mudança.

Portanto, na prática de “cruzar os braços ou lavar as mãos” diante dos problemas que afligem as classes populares ou os mais pobres, o mito do “é assim mesmo”, fundamentado pelo oximoro da impossibilidade da mudança sempre foi uma constante na educação de jovens e adultos. Nos sistemas públicos de ensino, tudo começa quando o “doce veneno” da matrícula, realizada para 60 (sessenta) alunos por sala já evidencia que a crença da evasão levará no mínimo 70% desse quantitativo, e ao se iniciarem as aulas, eles evadem mesmo, pois a “inocente culpa” da escola/sistema educacional revela um quadro de professores cansados da realidade necrófila da EJA, com estrutura mínima de trabalho e com propostas descontextualizadas da realidade da comunidade em que a escola está inserida.

Essa descontextualização é como uma “guerra pacífica” que invisibiliza todo um contexto de desigualdade e de exclusão em que esses sujeitos estão envolvidos. Assim, imersa na concepção *freiriana*, que acredita na biofilia da EJA e que entende a existência humana como necessidade ontológica de lutar pela esperança e pelo sonho, como condição de negação da desesperança como algo concreto, e ainda evoco as palavras de Freire, P. (1996, p. 45-46) para reafirmar que:

Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva

pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-datado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de "*ser mais*" inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e "morno", que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política.

Diante disso, mesmo com todas as ações de acolhimento/solidariedade /entendimento dessa realidade por parte dos professores/educandos/equipe técnica da escola, os mesmos ainda não tomaram para si a reversão dessa mudança e, nesse entendimento, acreditam que essas modificações e materialização dos direitos de trabalhar e estudar dessas mulheres virão de uma medida externa à escola, por instituições superiores. Entretanto, há que se pensar que essa realidade, no momento, é propícia para tentar se configurar uma especificidade para a EJA. Assim, a proposição de Arroyo (2005) ratifica que há condições favoráveis para se implantar um campo específico de políticas públicas para esse segmento de ensino. E é nesse pensamento que as políticas públicas diferenciadas para a EJA precisarão se fazer e se fortalecer.

Essa especificidade, que não é unidade, não virá espontaneamente, ela está se fazendo na cultura dessa escola com seus conflitos e harmonias, mas, sobretudo, com a vontade de todos para, de algum modo, poderem ajudar. Isso fica evidenciado na voz da Professora Verônica (2015/2016) quando afirma "Peguei três gestões aqui nessa escola, e é a mesma coisa. Acho que é uma cultura daqui mesmo de acolher, quem vem encontra esse mesmo clima".

Nas vozes da equipe técnica da escola, essa cultura escolar que se faz presente, a exemplo da voz de Josefa (2015/2016) que relata que há, na escola, "a cultura da oportunidade e do acolhimento". Essa visão não se difere da de Severina (2015/2016) que compõe a gestão da escola, a cultura escolar que se estabelece é a do acolhimento como pode ser percebido em seu relato:

Eu acredito que, apesar de não termos uma política pública, que elas se sentem acolhidas. Nunca em nenhum momento durante todos esses anos em que estamos aqui, e mesmo quando eu era vice-gestora, sempre fui eu que ficava na escola à noite. Nunca abordamos nenhuma dessas pessoas, para dizer que não podia trazer, ou para sugerir que deixasse em casa com os pais, apesar de que, em alguns momentos, a gente sente que a presença da criança incomoda, principalmente as maiores... Mas nós sempre procuramos abordar as crianças, dizer pra elas, que têm que se comportar, fazer silêncio se for maiorzinha, ficar ali fora no jardim brincando... Mas as mães nunca foram abordadas, para dizer que não podia trazer. Então eu acho que elas se sentem à vontade. Sinto da equipe de professores, de todos eles, o acolhimento a essas mães. Toda a equipe na verdade acolhe essas mães até porque a gente sabe que essas mães da noite também são mães dos nossos alunos do diurno. Então se a gente quer, no diurno, um aluno que avance, que tenha em casa alguém que possa ensinar essas atividades para eles, a gente tem que investir.

Essas tensões do que se configura a cultura escolar que vem se construindo na escola pesquisada não se fez do dia para noite. Quando a professora Verônica (2015/2016) afirma que já são três gestões atendendo essas mães com suas crianças, e Severina (2015/2016) reafirma em sua fala o tempo em que acompanhou de perto essa problemática, essa relação temporal equivale a mais de uma década, lidando com a presença de crianças na escola, sendo recebidas como condição da EJA continuar existindo e como condição *sine qua non* das mulheres continuarem estudando.

Nesse entendimento, a cultura de acolhimento também tem outro nome: necessidade de continuidade do segmento na escola, até porque, se na escola não tiver alunos, não tem aula, não tem emprego para o professor e para todos os que vivem do que a EJA dá. Para Reis, W (2017), essa é uma cadeia que vai se alimentando da ausência/presença dessas educandas no cotidiano da escola, que, de forma dicotômica ou não, se funda a discussão de que cultura escolar se estabelece a partir do entendimento desse fenômeno de levar a criança para a escola como *tática/astúcia* de permanência/continuidade dos estudos.

No entanto, essa cultura estabelecida a partir do entendimento de que sem aluno não há escola, não se configuraria como a cultura da acomodação por parte dos que estão na escola, visto que, até o momento, não foram efetivadas ações mais específicas de acolhimento para essas crianças enquanto suas mães estudam.

Será que essa “realidade” já está tão visível e encarnada no cotidiano da escola, que essa cultura se faz apenas pela compreensão de que não há o que fazer?

Outra questão também é necessária: Será que esse acolhimento não representa a concepção de caridade ao invés de direito? Os estudos de Paulo Freire apontam para a compreensão de que a EJA não é uma questão de esmola, suplência ou qualquer outra palavra que signifique piedade, caridade, mas uma questão de direito que precisa se materializar na realidade dos sujeitos das classes populares a quem se destina.

Diante disso, é preciso também estar atento a que qualquer instituição, por si só, pouco pode fazer se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas intersetoriais que garantam espaços e tempos para o acolhimento dessas crianças e, conseqüentemente, a efetivação do direito de estudar das mães, pois o que ainda é realidade na EJA é a ausência de uma política de oferta e atendimento integrado entre esferas municipais, estaduais e federais que respeitem a heterogeneidade desses sujeitos e contemplem cada vez mais a perspectiva da permanência e continuidade dos estudos dessas educandas jovens e adultos.

Mesmo entendendo que essa cultura escolar estabelecida pela compreensão e pelo entendimento da realidade, mas, sobretudo pela ausência de outras políticas, os relatos das educandas, dos professores e da equipe técnica evidenciam que, diante da fragilidade do que fazer, muito ainda está sendo feito.

Na visão dessas educandas, esse espectro se faz pelo simples fato de a escola deixar trazer as crianças e pelo tratamento dado a elas pelos professores e professoras, como pode ser percebido no quadro 05.

Quadro 05 - Você se sente acolhida pela escola quando traz sua criança? Que ações são desenvolvidas pela escola para acolher as crianças que vocês trazem para a escola?

|                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Educanda Miracema:</b> Sim. Deixando a gente trazer as meninas para a escola.                                                                                                                                                                     |
| <b>Educanda Nadi:</b> Sim. A gente pode trazer a criança para a escola. Isso já é muito.                                                                                                                                                             |
| <b>Educanda Neputira:</b> Sim. Aqui na escola, a gente é bem recebida. A professora de português gosta muito de minha filha. O problema é só porque ela quer ir embora mais cedo.                                                                    |
| <b>Educanda Aruana:</b> Sim. Eu tenho apoio para trazer as crianças. A diretora não briga, mas, às vezes, eu tenho medo de ser reclamada, uma vez escondi o menino atrás de mim. Eu acho que devia ter alguma coisa na escola para trazer a criança. |
| <b>Educanda Atibaia:</b> Não. Nunca ninguém brigou comigo porque eu trouxe ele. Mas ele não dava trabalho. As professoras até gostavam de pegá-lo.                                                                                                   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Educanda <i>Bartira e Capotira</i><sup>3</sup>:</b> Sim. A gente sempre foi acolhida nessa escola                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Educanda <i>Eirati</i>:</b> Sim. Nunca recebi nenhuma reclamação por trazer meu bebê, apenas uma vez me disseram para eu não dar ele para os colegas, pois eu não tinha babá na escola.                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Educanda <i>Endi</i>:</b> Sim, ninguém nunca me disse nada porque eu trazia minhas netas, só me perguntaram o porquê. Aí eu disse: porque não tenho com quem deixá-los.                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Educanda <i>Iaçanã</i>:</b> Sim. A professora Nenê foi a que mais me ajudou com meu filho. Ela deixava eu ficar deitada com ele no colchonete, brincando e fazendo a atividade. Os outros professores também ajudam, mas essa professora me marcou.                                                                                                                                                                                            |
| <b>Educanda <i>Uberaba</i>:</b> Sim. Os professores davam provinha para ela se distrair. A professora Naninha tem uma sensibilidade muito grande. Todos perguntavam pela minha filha quando ela não vinha, porque ela é uma menina muito quieta. Eu conversava muito com ela dizendo que era para se comportar; se ela não ficasse quieta, eu não a levava mais. Na escola, sempre me disseram “pode trazer a criança desde que fique quietinha”. |

**Fonte:** Pesquisa de Campo 2015/2016

As vozes dessas educandas nos remetem ao desejo de *ser mais* coadunado ao desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização. Nos estudos de Freire, P. (2000), “busca” é a palavra que nos remete à ação, a movimento, à inquietação. Assim, está manifesta a compreensão das *táticas/astúcias* dessas educandas de levarem suas crianças para a escola como condição de ali continuar, e de também desafiar os ditames existentes que oprimem e aniquilam seus sonhos e desejos de conseguirem permanecer na escola para concluírem os estudos.

Nesse entendimento, o *ser mais* se revela como uma categoria da possibilidade dessa mudança, mudança que renega o *modus operandi* que sentenciou a EJA e os seus sujeitos ao lugar do fracasso, desesperança e da feiura em contraponto à “boniteza” preconizada por Paulo Freire.

Assim, o *ser mais* é uma condição *sine qua non* para a concretização do *inédito viável* que é mais uma categoria da concepção *freiriana*, pilar de humanização do mundo. A categoria, *inédito viável*, aparece pela primeira vez no livro *Pedagogia do Oprimido* publicado em 1974 e, duas décadas depois, aparece na publicação do livro *Pedagogia da Esperança*. Diversas obras também reforçam esse conceito/categoria como a *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2001), *Conceitos de Educação em Paulo Freire* (2009) e *Dicionário Paulo Freire* (2008).

<sup>3</sup> As Educandas *Bartira e Capotira* (2015) aparecem numa única coluna na tabela porque a história das mesmas é marcadamente importante e singular. *Bartira e Capotira* são irmãs gêmeas. As duas sempre fizeram igualmente as mesmas coisas. Até mesmo a gravidez foi no mesmo período, porém o filho de *Bartira* faleceu ao nascer, entretanto *Capotira* teve o filho com vida. Diante dessa realidade, as duas assumiram a maternidade da criança e as duas amamentam, cuidam, dão carinho, levam para a escola... Nas atividades em sala, enquanto uma faz, a outra cuida da criança. Por serem gêmeas, a relação é muito confusa no início, depois de um tempo, a gente se acostuma com as duas e entende a realidade das mesmas.

Segundo Reis, W. (2017) para explicar o *inédito viável*, Paulo Freire se reveste das compreensões do cotidiano que vão desde o entendimento da realidade dos sujeitos com seus obstáculos e barreiras que precisam ser vencidas – o que ele vai chamar de “*situações limite*” - até o “*percebido destacado*”, que são as percepções desses obstáculos como problema que precisa e que deve ser superado. Ainda para a autora, na ultrapassagem dos obstáculos, estão os “atos limites” que nos remetem ao movimento de sair do lugar de objeto para ser o sujeito de sua própria história. É nesse movimento de libertação de uma realidade opressora para uma práxis libertadora que há a descoberta do *inédito viável* que, nas palavras de Freire, P. (2001), é algo inédito, não conhecido e vivido, mas sonhado, e quando se torna um “percebido destacado”, o problema não é mais um sonho, pois ele pode se tornar realidade.

No entendimento desta pesquisa, o “*inédito viável*” para essas educandas, está na continuidade e conclusão dos estudos que, mesmo diante de suas “*situações limite*” – a de quererem estudar, mas não poderem até o “*percebido destacado*” que é o de quererem estudar e entenderem que “não ter com quem deixar a criança” obstaculiza essa tentativa. Nessa luta/construção do *inédito viável* por parte das mulheres educandas, os “*atos limites*” são as molas propulsoras de que não ter com quem deixar a criança não pode ser o obstáculo da não concretização do desejo. É nesse entendimento dos atos limites que elas criam suas *táticas/astúcias* como práticas sociais de burlar um sistema vigente que lhes nega o direito de estudar.

Assim, quando via/vejo essas mulheres educandas levarem suas crianças para a escola como condição de permanecer e concluir seus estudos, estava nos meus olhos a concretização do *inédito viável* daquelas mulheres, principalmente das mulheres nordestinas e sertanejas, que relato neste trabalho, possibilitados por uma cultura escolar que acolhe de certa maneira essas educandas.

Ainda para Reis, W. (2017), essa tríade “*situação limite, percebido destacado* e *atos limites* se desvelados, mesmo estando imersos em uma realidade excludente e violenta por parte das mulheres, são o portal para a libertação de tantas correntes que as têm aprisionado”, e sobretudo para a viabilização da sua condição de “*ser mais*” motivada e alimentada pela prática libertadora. Reforçando essa explicação, Freire, P. (2011, p. 72) ratifica que “os oprimidos, nos vários momentos de sua

libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*".

Ou seja, esse sujeito histórico da EJA, nesse caso, esse sujeito estabelecido pela dificuldade das mulheres em permanecerem na escola por não terem com quem deixar seus filhos que, buscam oportunidades e desenvolvem *táticas* sociais para fazerem valer o seu direito; a escola mediatizada pela cultura lá estabelecida nos leva a entender que o inédito viável é possível principalmente porque as falas dos educadores e equipe técnica da escola retratam essa cultura, que é registrada abaixo no quadro 06.

Quadro 06 - Que ações são desenvolvidas pela escola para acolher as crianças que são trazidas pelas educandas para a escola noturna de EJA?

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Professor Cravo Roxo:</b> Como professor, procuro ajudar compreendendo a situação, porque é a realidade dela não posso virar as costas para isso, e, em segundo plano, procuro dar uma atenção a ela, pois sabemos que o pedagógico fica um pouco complicado, a gente procura dar uma assistência maior, procura perguntar se ela copiou a atividade, porque ela faltou certo dia, se ela não copiou dou a página para ela fazer, digo que é para ela ver em casa, se, no momento da aula, não deu para tirar a dúvida, você me procura depois, sempre apoiando, sempre compreendendo. Então procuramos dar essa assistência e suporte para elas, para que elas não venham a desestimular e continuar a sua jornada nessa luta.                             |
| <b>Professora Mariquinha:</b> Em alguns momentos, dá aquele apoio à criança. Em algum momento difícil, pega essa criança, leva pra outra sala, pra secretaria, mas é algo assim do momento, não é nada planejado. Se atrasa um trabalho, a gente dá um prazo novo, se falta uma atividade, a gente permite que faça em outro dia, a gente busca ser bem tolerante e estar incentivando, tentando elevar a autoestima da aluna porque ela não deixa que isso a comprometa.                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Professor Torquato:</b> Como professor, procuro incentivar e através da convivência, sabendo também o problema de cada um. Sei que, se uma jovem mãe perdeu uma atividade, tem que ser flexível, para que essa jovem possa fazer. Muitas delas não faltam por motivo banal e sim por uma precisão, então, nesse contexto, tenho que flexibilizar um pouco o meu trabalho.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Professora Naninha:</b> Como professora, eu faço atividades sobrando para dar às crianças. Faço essas atividades principalmente na aula de artes. Na 5ª etapa C, tinha umas que já sabiam o dia que eu tinha aula, porque sempre que eu levava atividade, elas já pediam: "professora me dê um lápis", me dê uma folha, e eu sempre gostava de dar, porque já é uma maneira de elas estarem ocupadas, do que ficarem conversando, brincando ou correndo, principalmente quando tem mais de um criança. Normalmente, sempre que eu tinha alguma coisa, época de prova, por exemplo, elas pediam, "professora cadê a minha", eu não podia dar porque era semana avaliativa, mas sempre que tinha uma folha, um lápis, eu lhes dava para ocupar o tempo delas. |
| <b>Professora Nenê:</b> Como professora, às vezes, eu divido até a responsabilidade; quando a criança é pequena, eu a coloco no colo, quando ela está chorando, eu fico ali tomando conta dela para a mãe se sentir mais a vontade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Professora Verônica:</b> Não acontece algo a mais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Professor Relâmpago:</b> É uma prática pessoal, não uma política da escola. Como eu falei inicialmente, não existe essa orientação de que você tem que acolher esse aluno, tem que tá trabalhando de forma paralela com pais e filhos. Mas a gente acaba fazendo isso para trabalhar com certa normalidade, para proporcionar que a mãe tenha condições de fato de assistir à aula.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Professor Tempestade:</b> A maioria dos alunos já vem desmotivada de casa. Se você                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

olhar uma sala de EJA, com uns cinquenta alunos, têm uns dez que querem alguma coisa. Desses dez, talvez, pode ser que tenha uma mãe aí. Elas têm aquela vontade de virem estudar, mas falta muita coisa...

**Professora Noca:** Geralmente, eu faço atividade quando as crianças aparecem, sempre lhes dou lápis de cor, para não correrem pelos corredores. Por semana, fazemos algo para atrair esses alunos; geralmente, fazemos um prato diferente, sempre convido “ELANE” para ir para minha sala, para a gente fazer uma roda de conversa. Isso atrai as mães e as crianças. Muitas vêm na vontade de mudar de vida, algumas não sabem escrever nem o próprio nome, têm vergonha de ir ao banco, de ir à rua e terem que colocar o dedo. Trago roupas, sapatos, tudo com muito carinho. Sou muito apaixonada por EJA, sou aqui uma das que gosta mais, me preocupo muito. Fazemos a feira da pechincha, fazemos as festas do final do ano. É muito gratificante fazer o bolo para comemorar a conquista do seu aluno; meu esposo diz: “Quando chegar o fim do ano e você for somar tudo que você gasta, vai acabar sem nada”. Não ligo porque é muito gratificante, já vi aluna chorar, dizendo que ninguém fez um bolo na vida dela para comemorar o dia das mães. A escola é muito gostosa, acolhedora, eu já passei o tempo de me aposentar, mas não quero, penso nos meus alunos, eles me chamam de mãe.

**Severina:** Enquanto gestora, tive uma ideia por conta própria, que foi pegar uma criança de uma senhora, um menino que atrapalhava muito a aula e eu disse pra mãe: pode trazê-lo, deixa-o aqui comigo, traga as atividades dele, que ele vai ficar aqui na minha sala fazendo leitura, vou colocá-lo pra fazer as atividades dele. Ele estudava aqui pela manhã, e, no outro dia, a mãe trouxe a outra filha. Então, naquele momento, percebi que não daria certo porque eu tenho minhas atribuições na escola à noite, e tenho atividades a serem cumpridas.

**Josefa:** Como coordenadora, eu faço pouco, poderia fazer mais... Por conta das demandas, eu não tenho tempo maior para estar ali, para dar esse suporte, porque, às vezes, tem crianças que ficam chorando e é difícil de controlar. Eu já presenciei mãe fazendo prova de matemática que eu estava aplicando, e o bebê chorando. O bebê não queria ninguém, ficava chorando e tentamos com duas ou três colegas e eu não me ofereci porque eu era totalmente estranha para o bebê. Eu pedi para outra colega sair da sala para ficar com o bebê e ela teve que voltar porque não aguentava mais o bebê chorando. A mãe ficou muito agitada, não fez nada na prova. Eu penso que eu poderia fazer mais pela mãe. Eu ainda não pensei no que tem que ser pensado, porque essa responsabilidade é nossa de pensar alguma coisa, e se a gente quer realmente melhorar a compreensão desse aluno, melhorar a estada dela na escola, para que ela tenha um bom rendimento, uma boa aprendizagem, um bom aproveitamento, em termos de estudo, aí ela tem que ter essa tranquilidade, tem que ter a garantia de que o filho dele vai estar seguro, porque na sala de aula, ela não vai render totalmente, porque ela vai estar o tempo inteiro preocupada.

**Fonte:** Pesquisa de Campo 2015/2016

Partindo dessas falas, é possível identificar a cultura escolar que, apresentada no cotidiano dessa escola campo desta pesquisa, é a de não apresentar resistências, obstáculos ou impedimentos direcionados às *astúcias/táticas* utilizadas pelas mulheres educandas que levam suas crianças para a escola noturna. Essa percepção é apresentada nas falas dos sujeitos diante de suas ações cotidianas, que envolvem sua prática e que tentam, de algum modo, flexibilizar tempo/aprendizagem/atividades para as educandas.

Porém, mesmo diante de tantos avanços frente a essa situação, que é real na escola, os mesmos ainda não buscam encaminhamentos mais eficazes que ajudem as educandas a concluírem os estudos do Ensino fundamental com menos luta e

aflição diante do fato de saber que suas crianças estarão sendo bem cuidadas e não perdidas no antagonismo da ação de levar ou não levar a criança, na culpa por poder ou não atrapalhar a condução do processo educativo dos demais colegas educandos da turma como também do seu próprio aprendizado.

Potencializando essa discussão, Chervel (1990) apresenta a ideia de que a escola é um espaço fortalecedor de criação muito mais do que de reprodução de valores. Sendo assim, é a cultura escolar que adapta um tipo de saber e entende a cultura escolar como condição da própria gênese da escola onde a mesma se coloca com uma função social básica, que ultrapassa a prestação de serviços educativos e que produz sua própria cultura, função social essa que seria a ideal para o atendimento aos sujeitos educandos da EJA.

Nessa compreensão, cabe ressaltar mais uma vez que a função social da escola se vincula a concepções, que podem ser autoritárias ou democráticas, libertadoras ou opressoras e, sobretudo, que podem estar explícitas ou não. Dessa forma, é necessário compreender que, ainda, habita, em nossas práticas escolares, o espírito do colonizador que silenciou nossa condição de ser, saber e poder. Essa tríade necrófila aniquila a historicidade de nossa existência e, reportando-nos à EJA e ao contexto do Semiárido Nordeste no qual estamos inseridos, aniquila possibilidades de enfrentamento de um contexto desigual e excludente. No entanto, cada escola reagirá de diferentes e diversificadas maneiras diante dessa problemática educacional e social apresentada nesta pesquisa.

A cultura estabelecida na Escola Argemiro José da Cruz será única, pois, mesmo diante de todos os rigores de sistemática e acompanhamento implementados pelo MEC e disseminados pela secretaria de educação, a escola tem sua autonomia e deve utilizá-la para construir e efetivar ações que acolham melhor essas crianças trazidas pelas educandas como *tática/astúcia* de permanência e conclusão dos estudos. Esse acolhimento parte da reflexão de Freire, P. (1996, p. 40) “como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”

Essa proposição parte do entendimento de que, a partir do momento em que esses diálogos/percepções começarem a ocorrer, haverá a possibilidade de encaminhamentos eficazes que se concretizem em políticas e práticas educativas de

acolhimento direcionadas a essas educandas da EJA/mulheres/trabalhadoras das classes populares juntamente com suas crianças.

Ainda buscando formas de dialogar com as falas dos sujeitos e os referenciais estudados nesta pesquisa, Silva, F. (2006, *apud* CANDIDO, 1964), ratifica que a organização da escola não está sustentada somente pela burocracia de suas deliberações e planos, mas por uma composição mais abrangente, não compreendendo apenas as relações ordenadas conscientemente, mas todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social.

Diante disso, entendendo a escola como grupo e coletivo social, reflete-se que a cultura escolar perpassa todas as ações do cotidiano educativo, seja na influência sobre os seus rituais, ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão ou na constituição dos sistemas curriculares. Dessa forma, a cultura escolar estará sempre presente na existência da escola.

No caso desta pesquisa, a cultura escolar que se evidencia nessa reflexão é de Silva, F. (2006, *apud* VIÑAO-FRAGO, 2000), como as práticas, normas, ideias e procedimentos, que vão se expressar em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. Esse conceito construído pelo autor nos possibilita afirmar que, na cultura escolar estudada, os sujeitos praticantes da referida cultura, tanto as mulheres/educandas/mães/avós/irmãs, como as famílias, as lideranças institucionais são, em suas práticas e em seus cotidianos, sujeitos fundamentais para o entendimento do contexto social dessas culturas.

## 6.2 AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE CONTEXTO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANÊNCIA DAS EDUCANDAS/MULHERES JOVENS E ADULTAS

Da mesma maneira que os sujeitos da pesquisa vinham se pautando, do entendimento da realidade das mulheres educandas, com uma coisa todos concordam: Se tivesse um espaço/ação com um profissional que pudesse receber essa criança, a permanência e o aprendizado das educandas seria muito maior como também a iniciativa “atrairia mais alunas, porque muitas não vêm porque não têm com quem deixar os filhos.” (MARIA DA EQUIPE TÉCNICA DA ESCOLA, 2015/2016).

Os nomes dados a essas iniciativas são diversos e muitas são as sugestões à secretaria de educação para o encaminhamento da problemática das crianças que são trazidas pelas educandas da EJA nas escolas municipais (bebê cama, brinquedoteca, salas de apoio, fraldário, cuidados com a higiene corporal e alimentação, mas também “todo carinho para uma criança nessa faixa etária, contar uma história como nossas avós faziam quando éramos criança. A gente sentava ao redor da cadeirinha dela e ficava ouvindo aquelas histórias que fazia a gente sonhar...” (PROFESSOR CRAVO ROXO, 2015/2016), mas sintetizando, todos querem dizer que é preciso uma política pública que “acolha” essa criança e, por conseguinte, a educanda que terá o direito de estudar tranquilamente. Essa *tática/astúcia* agora dos professores/equipe técnica da escola revela o quão um procedimento na perspectiva do entendimento da permanência se faria importante segundo a fala a seguir.

Acho que teria que partir da Secretaria do município a ideia de criar essa política pública para a criação desse projeto na EJA para acolher essas crianças. Temos um número muito grande de adolescentes grávidas e de adolescentes mães, que estão fora da escola porque não tem com que deixar essas crianças. E algumas preferem ficar em casa e não trazer porque vai se prejudicar no estudo também se trouxer. (PROFESSORA NANINHA, 2015/2016).

Mesmo diante do olhar sensível dos professores frente à situação de as mulheres educandas levarem suas crianças como *tática/astúcia* de permanência, os mesmos sugerem que seja desenvolvido um estudo geral das escolas que enfrentam esse problema para que se utilizasse esse acolhimento somente para as mulheres que têm essa necessidade e não somente porque tem o serviço, porém essa iniciativa/estudo deveria partir da Secretaria do município e efetivar-se enquanto política pública para acolher essas crianças e educandas.

Essa percepção de que a Secretaria de Educação precisa propor uma política de acolhimento a essas mulheres/educandas e também a outras mulheres, estão evidenciadas na fala do professor Tempestade (2015/2016) quando afirma que “A SEDUC tem que fazer alguma coisa”. Essa voz do professor é reafirmada pela identificação de que essa problemática não apenas na Escola Argemiro José de Souza, mas sim em todas as escolas das periferias. Por essa razão, a prática efetivada pela Secretaria para acolhimento dessas educandas iria melhorar muito, “o

peçoal ia procurar, e ia aumentando a frequência”. (PROFESSOR TEMPESTADE, 2015/2016).

Em contraponto ao colocado pela equipe de professores, a SEDUC vê essa situação de forma genérica porque essa problemática não tem chegado às suas discussões trazidas por gestores, coordenadores e, até mesmo, pelos professores. Essa enunciação se faz necessária porque uma política pública, para ser criada, precisa ser fomentada, instigada, evidenciada, para que tenha validade e se concretize.

Essa percepção é ratificada pela fala de Correia (2015/2016) da Secretaria de Educação quando nos diz que essa problemática

Não é algo que exploda, que chegue e que incomode tanto porque infelizmente no nosso país as políticas públicas têm sido criadas e efetivadas a partir de isso. Do Bum!! As pessoas começaram a denunciar, a reclamar, aí vai e acontece. Não é uma coisa preventiva - vamos achar um remédio para o problema, vamos medicar esse problema. Aqui em Juazeiro não é diferente: A secretaria não teve essa preocupação creio por conta disso: porque acredita que não há uma demanda tão grande assim e que a própria escola pode criar seus próprios mecanismos de resolução dessa questão. Eu creio que seja isso. Eu mesma como superintendente pedagógica que tenho autonomia, mas nem tanto, não posso criar políticas, mas a gente poderia estar ajudando a escola a pensar e isso nunca foi feito. Creio por conta disso, pela questão da demanda. Por não ter percebido que há essa demanda tão grande e também porque as escolas nunca nos procuraram em relação a isso, como sendo um problema que nós precisássemos interferir.

Nas palavras de Correia (2015/2016), esse Bum!! não aconteceu. As escolas cotidianamente convivem com essa realidade e ninguém se incomodou. Ao final do período letivo de 2015, apenas a Escola Argemiro José tinha ainda quantitativo significativo de educandas com crianças, mas, e nas outras escolas? Quantas se perderam nesse caminho? Para onde elas foram? Quantas vezes já desistiram? Com quantos filhos estão nesse trinômio: escola – desistência - condições socioeconômicas? Quanto já foi investido nessas educandas? E as que ficaram na escola Argemiro José da Cruz por que também ninguém se incomodou a ponto de destacar a problemática em reuniões, planejamentos, formações?

Perguntas que não se respondem, e não se respondem porque, de fato, isso não incomoda a institucionalidade da EJA, mediante seus órgãos competentes, escolas e Secretaria de Educação. A discussão da presença das crianças nas

escolas, como pressuposto de se pensar uma política pública de permanência na EJA não chega à Secretaria e não chega porque se mandam esses alunos embora no início do ano letivo. Eles aparecem apenas nas velhas estatísticas da evasão da escola.

A escola Argemiro José da Cruz convive com essa realidade, se incomoda, se inquieta, mas acolhe, a seu modo a sua maneira, mas as educandas continuam. Na visão de Moreira (2015/2016), a própria escola pode criar essa estratégia de acolhimento, mas também a Secretaria pode fazê-lo, porém “Quando a secretaria assume, ela oficializa e, de certa forma, está dando credibilidade a todas as escolas que estiverem nessa situação que assumam os alunos ou os filhos da EJA<sup>4</sup>.”

Ainda nas palavras de Moreira (2015/2016), enquanto a Secretaria não assumir isso “como estratégia oficial, as escolas vão fazer se quiserem fazer. Se o município assume oficialmente, então as escolas vão criar essa estratégia”. Evocando o pensamento *freiriano* de incluir-se na luta por *sonhos possíveis*, isso implica assumir o compromisso com a “denúncia da realidade excludente e o anúncio de possibilidades de sua democratização, bem como o compromisso com a criação de condições sociais de concretização de tais possibilidades”. (FREITAS, 2014, p. 41).

Essa denúncia da realidade excludente perpassa pelo entendimento de que, a cada ano dezenas, centenas e milhares de mulheres deixam de estudar porque não têm com quem deixar seus filhos. Assim, conseguiríamos entender o que Paulo Freire nos diz quando afirma que temos o compromisso com a criação de condições sociais e dignas para os povos das camadas populares e que não podemos “cair no indiferentismo fatalisticamente cínico que leva ao cruzamento dos braços” por parte do poder público. (FREIRE, P., 1996, p. 40).

Diante disso, e incomodada por esse imobilismo frente à realidade da presença das crianças que vivem/vivenciam o cotidiano do acompanhamento das educandas, ratifica Magalhães (2015/2016) que também compõe o quadro da equipe técnica da SEDUC, que, em nenhum momento, isso é citado nas formações de coordenadores ou de professores. “É aquela coisa de você ver e não ver, que já faz parte daquele cenário e aí vai da autonomia da escola de perceber ou não, de se sensibilizar ou não com aquela realidade. Nessa questão, alguns são a favor, outros

---

<sup>4</sup> Filhos da EJA é uma referência da entrevistada Moreira (2015/2016) às crianças que são levadas pelas educandas para a escola.

contra”. E ratifica que “talvez se esses assuntos fossem debatidos nesses encontros, a secretaria já tivesse tomado partido, teria visto alguma possibilidade, alguma coisa nesse sentido”.

A voz de Magalhães (2015/2016) também é ecoada por Melo (2015/2016) quando relata que não há nenhuma deliberação quanto a isso e é uma resolução basicamente da própria escola inclusive a maioria dos casos ninguém fica sabendo. “Nesses quatro anos em que estou na rede, não vejo esse assunto na reunião com os coordenadores, ou, até mesmo, com os professores, pois tenho constante contato com eles”.

A esse respeito, Melo (2015/2016) defende ser importante, que a Secretaria de Educação tenha elementos enquanto instituição educacional propositora de políticas públicas para fazer uma proposta de acolhimento e de entendimento do direito de estudar, visto que não existem dados comprovando essa realidade, apesar de saber que ela existe.

Trata-se de um “silêncio ensurdecador” possibilitado pelo oxímoro da impossibilidade da mudança. Contudo, Magalhães (2015/2016) também afirma que a necessidade de se pensar um estudo de acolhimento para crianças nas salas noturnas de EJA parte de uma visão de quem esteve na docência, referindo-se a mim (pesquisadora desta pesquisa) e a ela no tempo em que atuávamos como docentes na EJA. Assim, ela relata que, quando estava em sala de aula de EJA, “pensava sempre, que deveria ter alguma coisa nesse sentido, para que pudesse acolher essas crianças, pois as salas ficavam vazias à noite”.

Por essa razão, ainda nas palavras de Magalhães (2015/2016), essa realidade da presença das crianças nas escolas noturnas de EJA, levadas pelas educandas como *tática/astúcia* de permanência das mesmas, só aparecerá se a secretaria solicitar, caso contrário não aparece. “A gente sente, e se a gente suscitar, aparece; então assim tem como fazer alguma coisa. Dessa forma, a gente pode se posicionar. Por isso a importância de estar incentivando para que eles falem, porque não é um assunto que vem à tona.”

Dessa maneira, trazendo os referenciais estudados durante o trabalho, Ribeiro, Catelli Júnior e Haddad (2015) afirmam que, numa dimensão cultural, a Educação de Jovens e Adultos ainda não é reconhecida como um direito pela sociedade e por grande parte da gestão pública, e que essa falta de reconhecimento do segmento de ensino é resultante de um processo histórico de “ausências” nas

políticas públicas educacionais. Isso fica evidente na fala dos membros da equipe da Secretaria de Educação quando dizem que essa discussão da presença das crianças como *tática/astúcia* das educandas para permanecerem e concluírem os estudos não aparece em reuniões de coordenadores como em formações de professores.

Todas essas afirmações da Equipe da Secretaria de Educação são resultantes de uma decapitação das esperanças do que a EJA pode dar, como já venho afirmando anteriormente e por várias vezes neste trabalho dissertativo, o lugar da desesperança e do fracasso.

Estamos à espera, e esperar requer que outros façam por nós e por essa razão não se segue em frente, não se acredita e não se efetivam políticas. Como diria Freire, A. (2001), é preciso esperar, e esperar [...] é se levantar, é ir atrás, é construir, é não desistir. (FREIRE, A., 2001, p. 35).

Dessa maneira, juntar-se a outros para fazer de outro modo requer, segundo Ribeiro, Catelli Júnior e Haddad (2015, p. 40), a desestabilização das bases que sustentam nossa educação, bem como os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente nela, visto que o perfil do estudante da EJA refletido sob essa ótica revela a marginalização vivenciada pelas maiorias excluídas, que são compostas por pessoas pobres, negras e de baixa renda, sujeitos, que ainda enfrentam desafios para serem reconhecidos no país como “detentores de direitos” por uma minoria hegemônica, que perpetua a exclusão social em nosso país.

Nessa linha de compreensão, verifica-se um “preconceito disseminado” entre os setores da gestão educacional “que responsabilizam os sujeitos potenciais da EJA por não terem se escolarizado na “idade certa” e os enxergam como um grupo para o qual não vale a pena tamanho esforço e investimento social”. Esse pensamento é ratificado por Moreira (2015/2016) da Equipe Técnica da Secretaria quando afirma: “Eu acho que existe uma marginalização” referindo-se à EJA.

As vozes da Secretaria de Educação reforçam essa marginalização sob diversos feixes de compreensão, e Correia (2015/2016) afirma que:

Eu ainda acho que é um segmento relegado, eu ainda acho que a gente olha muito para os outros segmentos e pouco para a EJA. A gente poderia fazer mais, só que parece que seguindo a política nacional que olha muito para as séries iniciais, acaba que a gente se contamina também com essa lógica e aí não dá a mesma importância.

Se formos ampliando as vozes acerca dessa temática, traremos as reflexões a respeito da discriminação do segmento em relação aos demais, pois, conforme Melo (2015/2016) da equipe da SEDUC afirma, essa marginalização é bem mais ampla do que podemos imaginar. “A questão é nacional, se for mais um pouquinho, é internacional. A alfabetização e o Ensino Fundamental dos anos iniciais são as modalidades mais importantes, as que têm mais visibilidade. Precisamos focar e saber quem é beneficiado com isso”. Não por acaso, o grande desafio posto pela VI CONFITEA em 2010 foi “o de passar da retórica à ação”, (UNESCO, 2010) instigando esforços para que as recomendações apresentadas no Marco de Ação de Belém fossem cumpridas no sentido de assumir identidades coletivas para tentar reconfigurar a EJA visto que essa é uma coletivização de negação de direitos, de exclusão e de marginalização.

E esse passar da retórica à ação, segundo Correia (2015/2016), “depende das cabeças que estão à frente do nosso país, do nosso estado, em nosso município e como que elas veem a educação. Infelizmente, hoje, a educação tem sido vista por números” e a EJA não se inclui nessa lógica.

Há na voz de Correia (2015/2016), uma inquietação de que, no caso da EJA que não precisa passar pela lógica dos números, o segmento perde a importância. “por isso é que ninguém quer contar, ninguém quer saber quantos por cento de alunos realmente aprendem na Educação de Jovens e Adultos. Ninguém procura saber disso. Não tem esse interesse.” O que se configura para ela “uma besteira, uma burrice, se a gente for pensar que as pesquisas indicam os analfabetos funcionais e eles estão em todos os espaços, jovens e adultos estão lá, mas ninguém olha para essa questão, infelizmente”.

Ainda para Correia (2015/2016), essa é a visão que todo mundo tem. “Não é só dentro da secretaria, mas, no geral, porque as pessoas têm sobre a Educação de Jovens e Adultos, e até o jovem e adulto que está sendo beneficiado na escola.” Também segundo Correia (2015/2016), referindo-se aos jovens, os mesmos não veem com tanta importância a escola, e não se sentem tão importantes assim.

Dessa maneira e ainda dialogando com Correia (2015/2016), essa visão que todo mundo tem sobre a EJA é por conta da questão social em que o jovem adulto está envolvido “a escola, muitas vezes, é porque ele não quer ficar em casa, porque

precisa de diploma ou porque não quer morrer sem saber escrever seu nome”. Ela acredita que o grande problema é que “quem recebe o serviço não dá muita importância e quem presta o serviço também não”, e alguns poucos que se preocupam, infelizmente ficam como ela, sentindo-se bitolada, sem poder fazer mais pela educação de jovens e adultos.

Por essa razão é tão difícil perceber políticas desenvolvidas pela secretaria, para acolhimento às crianças que são trazidas pelas educandas da EJA nas escolas municipais. Isso significaria ir além e fazer mais numa dimensão histórica, cultural, política e institucional. Para Ribeiro, Catelli Júnior e Haddad (2015, p. 41), “Essa necessidade se choca com o modelo de gestão predominante, voltado para a grande escala [...] e a homogeneidade no desenho da oferta e para uma posição mais passiva por parte do Estado, que responde à demanda manifestada.” Essa posição pode ser percebida unanimemente pelas vozes de equipe técnica da escola e professores de que não há nenhuma política de acolhimento a essas crianças. As vozes do professor Cravo Roxo (2015/2016) reforça essa necessidade

O pai e a mãe inseridos na escola, o governo ajudando com que essa mãe continue inserida na escola, dando o suporte para o filho dela, visto que a estrutura familiar não dá esse suporte, mas o governo dando, entrando com intervenções. Sim, acredito que deve ser um grande passo, não só social, mas também humanitário, porque essa sociedade, essa comunidade ela já foi esquecida por muitos e muitos anos. Então é um atraso socioeconômico muito grande. Se essas políticas fossem criadas, seria uma guinada na vida dessas mães dessa comunidade e de outras comunidades vizinhas que são assistidas por essa escola.

Como contraponto às falas dos professores, Moreira (2015/2016), da equipe técnica da SEDUC, afirma que a Secretaria de Educação oferta uma educação voltada à realidade. Na visão da técnica, “isso aproxima mais, porque, quando você oferta algo que não tem nenhuma relação e vínculo com a sua vida, seu cotidiano, sua sociedade, e sua comunidade, você fica simplesmente fadado a não participar porque simplesmente não lhe interessa”.

No entanto, Moreira (2015/2016) reafirma que os professores que estão no ensino fundamental voltado às crianças e são também professores da EJA têm resistência, “mas a gente está fazendo esse recorte, digamos assim, para que eles deem uma atenção mais à EJA”. Essa atenção que envolve uma cultura de

envolvimento, de humanização, de luta, de esperança, “de libertação jamais irá emergir na história a partir dos opressores. (ZITKOSKI, 2008, p. 65). Isso quer dizer que são eles, os professores, os fomentadores da mudança. Eles precisam acreditar, como eu acreditei e acredito, que é um segmento de possibilidades, mas essas possibilidades são pautadas em vários modelos/ofertas. Pode ser que, em alguma escola, acolher uma criança que venha com a educanda nem seja tão importante assim, mas o olhar sensível àquele cotidiano, àquela cultura desvelará o que será possível.

Para Correia (2015/2016), as políticas que já existem são as que têm sido fortalecidas.

Nós não criamos nenhuma outra possibilidade, mas a questão da forma como o professor vai conduzir o trabalho, a gente tem se preocupado com isso, tanto nas formações como no acompanhamento do professor, como na relação professor-aluno porque acreditamos que isso interfere bastante nesse “estar dentro da escola”. Nós temos aqui uma experiência de sucesso numa escola que foi por conta desse vínculo criado entre professor-aluno. A questão da merenda escolar que a gente tem tido toda a preocupação também em relação ao atendimento do jovem adulto. Os projetos que nós temos desenvolvido e não temos deixado os jovens e os adultos de fora. Porque antes tinha isso de projeto que não precisava no EJA... Por exemplo, Projeto é Hora de Ler não precisa na Educação de Jovens e Adultos, o acompanhamento sistemático não precisava na educação de jovens e adultos, a organização didática que a gente implementou agora para que todos os professores sigam uma rotina de trabalho, e que dê uma aula mais interessante porque o jovem e o adulto ele já chega com todas as suas cargas, ele precisa de algo que o estimule.

Para quem vive o cotidiano da EJA, as ações apontadas por Correia (2015/2016) na citação acima confirmam outros horizontes de inserção para a EJA, porém evidenciam também a lentidão para a efetivação de políticas públicas efetivas para o segmento. Como visto no início deste trabalho, no meu relato sobre as condições de oferta da EJA no final da década de 90 do século XX, apresentei minha experiência de professor, mostrando que a EJA se fazia pela vontade dos professores, pois as ausências eram uma constante como: a falta de merenda, material pedagógico, formação, participação da EJA nas atividades da escola e da SEDUC.

Hoje, dezoito anos depois, isso, ainda, aparece como conquista contemporânea, mesmo diante de financiamentos como o do FUNDEB, que contempla todas essas ações elencadas. Mas, de fato, quando evidencio outros horizontes é porque talvez esse seja um passo para se enxergar que, além desses que são mínimos, mas que são importantes, há uma infinidade de possibilidades de oferta que venha a garantir a permanência do educando na escola.

Também já evidenciei durante todo o trabalho dissertativo que acolher essa educanda na escola com sua criança não será a redenção das políticas públicas de permanência da EJA, mas será uma entre tantas outras possibilidades de oferta que possa, de alguma maneira, garantir a permanência das educandas.

Assim, essa dimensão analítica só reforça que, se quisermos efetivar, encaminhamentos humanos, solidários que possibilitem a libertação, a emancipação dessas mulheres educandas da EJA que levam suas crianças, precisamos ter uma política articulada com a União, Estados, Municípios e Sociedade Civil com vistas à busca de garantia da oferta, mas, sobretudo, das condições de permanência e conclusão, sem perder de vista a qualidade da educação ofertada.

Toda essa perspectiva de uma EJA esperançada por um olhar de que é possível que as mudanças necessárias aconteçam no campo da EJA, abre-se um campo de diversas possibilidades até então utópicas, como por exemplo o acolhimento às mulheres educandas com suas crianças como condição de permanência e continuidade nos estudos.

## 7 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

Estudar a dinâmica da cultura escolar, que vem se construindo a partir da presença das crianças trazidas pelas educandas jovens e adultas na Escola Municipal Argemiro José da Cruz, em Juazeiro – BA mostrou-se desafiante enquanto pesquisa e, ao mesmo tempo, revelou-me a *boniteza* da persistência de mulheres educandas como princípio desvelador do *ser mais* e da concretização do *inédito viável*.

Atrelada a esse estudo, desvelou-se uma cultura escolar alimentada pelos discursos dicotômicos do acolhimento a essas educandas e suas crianças por parte da equipe técnica da escola, bem como dos professores. Mas também revelou as ausências de políticas e os encaminhamentos da problemática estudada frente às formações/encontros por parte de professores e coordenadores que se reverberaram no fomento de uma política pública que atenda a essas demandas como prerrogativa de construção de outra história marcada pelo acesso/permanência (CARMO e CARMO, C., 2014) e conclusão dos estudos dessas educandas.

Dessa maneira, a pesquisa revela o quão ainda se faz distante a chegada de uma política pública que olhe/valorize essa tática/astúcia social dessas mulheres que vão assim como as índias (nome dado às educandas sujeitos desta pesquisa) persistindo em continuar mesmo diante da dificuldade enfrentada no seu *habitat*, no caso das educandas, a responsabilidade/peso de sua decisão de ser mulher/esposa/dona de casa/mãe/avó/irmã.

Assim no decorrer do trabalho, tive a preocupação de me ocupar acerca de todos os vieses interpretativos que envolviam meu objeto de estudo para que cada passo epistêmico dado refletisse um estudo centrado na EJA e em suas nuances históricas e conceituais. Ao iniciar o que chamo de dimensão do objeto de pesquisa, objetivei envolver os que leem a compreender que mais difícil que ser educando da EJA, é ser mulher educanda da EJA, fazendo uma reflexão sobre gênero e suas relações com o lugar desigual/subalterno da mulher na sociedade de consumo/sistema neoliberal, machista, violenta a partir da visão da escola.

Nessa dimensão, ratifico que esta pesquisa não vem sendo desenvolvida recentemente (2015-2016). Venho tecendo-a junto com minha própria existência

como filha, mãe, mulher, esposa e educadora, que sentiu também em sua própria carne a dificuldade de criar filhos e manter-se no campo profissional e acadêmico. Esse *status quo* de mestranda fortaleceu minha concepção ideológica e me fez ter a certeza, se é que podemos ter certeza de algo, de que esse é um estudo que deve e pode ser provedor de mudanças nesse campo de estudo da EJA, principalmente no que se refere à permanência destes sujeitos em específico deste trabalho, para o sujeito que não é genérico, mas que tem sexo, condição social, e filhos que não tem com quem deixar.

No entanto, vale ressaltar que não se trata somente de um estudo alimentado pela experiência/vivência; ao contrário, ele foi alimentado pela imersão no estudo de diversos artigos, livros, revistas, resumos que puderam, de algum modo, ampliar a minha percepção e subsidiar as análises dos sujeitos da pesquisa, fortalecendo a minha percepção enquanto autora.

Vale ainda afirmar que, motivada por essa busca incessante pelo meu objeto de pesquisa, também perpetrei diversos artigos dialogando acerca dessa temática e de sua visualização como mais uma possibilidade de reflexão acerca das questões que se relacionam à permanência das educandas na EJA.

Essa busca epistêmica fica evidenciada na dimensão histórica e conceitual, onde fiz uma tentativa de buscar uma gênese epistêmica para esse fenômeno ter sido colocado no campo da normalidade e da invisibilidade pelas políticas públicas e, até mesmo, pela própria escola onde esse fenômeno foi estudado. Nesse movimento de reflexão, buscava encontrar escritos/referências/fundamentos que me fizessem compreender quais caminhos seguir frente a essa realidade.

Nessa busca encontrei muito forte o discurso do direito à educação e do rompimento dos modelos de oferta da EJA, bem como da necessidade de consolidação da EJA nas áreas de pesquisa, políticas públicas, diretrizes educacionais, formação de professores e intervenções pedagógicas e de financiamento.

Porém, não consegui localizar um estudo que aportasse a discussão da presença das crianças nas salas de EJA como *tática/astúcia* de permanência das educandas, exceto um estudo sobre as salas de acolhimento do PROJOVEM, já evidenciando a necessidade de ampliar essa estratégia ao ensino de EJA convencional da escola. Contudo, os achados teóricos fortaleceram a pesquisa no

sentido de compreender a EJA em suas dimensões, cultural, político-institucional, pedagógica e da demanda social.

Essa compreensão requereu o entendimento do quão, ainda, é complexo o “*status quo*” da EJA neste século. Essa condição requer um conhecimento que, aliado às pesquisas, permita traçar uma política efetiva para o segmento de ensino em suas singularidades com mudanças em diversos eixos de oferta e, atrelado a isso, um processo dialógico entre as diversas esferas do governo para avançar rumo à qualidade da educação na EJA, que não se faz sem “valorizar a diversidade, combatendo desigualdades que não são só de renda, mas também de gênero, região, campo/cidade, idade, orientação sexual, deficiências, etc.” (RIBEIRO, CATELLI e HADDAD, 2015, p. 44). Assim, a EJA constitui-se como uma das faces mais nítidas do que seja esse desafio educacional, a afirmação dos direitos humanos neste país.

Outra dimensão que também alimentou minha tentativa de buscar uma gênese epistêmica para esse fenômeno foi o estudo aprofundado dos conceitos imersos no trabalho. As buscas teóricas me ajudaram a compreender os questionamentos de quem leva a criança para as salas noturnas sob a reflexão de gênero como também a cultura escolar, que se estabelece a partir das táticas/astúcias das mulheres educandas, que levam suas crianças para as aulas de EJA noturna e, por conseguinte, a educação contextualizada no semiárido nordestino como prerrogativa de descolonização do ser e do saber. (SILVA, 2016; QUIJANO, 2005) no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Essa imersão permitiu-me desvelar ou reafirmar conceitos como o de *táticas/astúcias* (CERTEAU, 2005) que, se utilizadas pelas mulheres educandas, concretiza-se o *inédito viável* e a condição de *ser mais*. (FREIRE, P., 2011). Também, nessa imersão, reafirmo conceito de gênero (SCOTT, 1990; LOURO, 2008), entendendo-o a partir de sua historicização e desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual, como do cuidado com a polarização das discussões em binarismos que fortalecem o inferior/superior e o masculino/feminino.

Nesse aprofundamento conceitual, desvelou-se também a cultura escolar que, entre tantos outros conceitos apresentados, o de Dominique Julia (2001) ajudou bastante na compreensão do fenômeno visto sua definição numa abordagem histórica, combinando normas e práticas que reverberam na definição de “conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” como também no conjunto que

comporta “a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos normas e práticas coordenadas a finalidades” que podem variar segundo as épocas em que acontecem. Nessa concepção, o autor afirma ainda que essas mesmas normas e práticas “não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens.” (JULIA, 2001, p. 01-02).

Outro estudo relevante nesta imersão à dimensão conceitual, para construir os diálogos com os sujeitos, foi o que denominei de apontamentos acerca da educação contextualizada no semiárido nordestino e descolonização do ser e do saber no contexto da EJA. Essa descolonização, talvez ainda que intuitivamente, nos fazeres dessas mulheres/educandas/mães/donas de casa/esposas, remete-nos à crença da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Nordeste como validação das condições de produção da existência dos povos que aqui estão.

Diante desse pensamento e afirmado pelos estudos de Quijano (2005) sobre deixar de ser o que não somos. E deixar de ser o que não somos significa dizer que uma educação que não tem esse princípio como égide é impossível dizer-se/fazer-se contextualizada, seja em que contexto for, pois a educação está em todos os espaços, nasce das relações éticas com o conhecimento e na própria práxis como movimento das relações sociais e das reflexões políticas e econômicas.

Dessa maneira, não me canso de afirmar que uma educação contextualizada é aquela que respeita seus povos com seus valores, cultura e saberes, mas, sobretudo, é aquela que garante a dignidade dos seus povos. Neste trabalho, a dignidade é o direito à educação.

Portanto, neste trabalho de pesquisa, busco refutar o *status quo* da acomodação que precisa ser substituído pelo *status quo* do inconformismo, pois a acomodação dos sistemas públicos de ensino sentenciou às mulheres educandas que têm crianças e não têm com quem deixá-las o direito de não estudarem a não ser que as mesmas se utilizem da prática social de levá-las consigo como estratégia de permanência na escola.

Quando afirmo que há a necessidade do inconformismo é porque precisamos nos livrar do “relativismo exacerbado de que tudo é naturalizado” (a fome, a miséria, a guerra, a negação dos direitos básicos do cidadão) e essa naturalização opaciza a realidade que, nesse caso, é a necessidade de atuação dos sujeitos da educação

(ZITKOSKI *et al*, 2008, p. 24 ) com vistas à oferta de uma EJA em que o direito de estudar seja inquestionável frente à formulação de políticas públicas.

Ainda me referindo às dimensões registradas neste trabalho, a dimensão epistemo-metodológica desta pesquisa permitiu-me revisar os conceitos sobre o tipo de pesquisa e a abordagem epistemológica que utilizaria e me fez, sobretudo, ter a clareza da fenomenologia como método e o estudo de caso como opção de pesquisa. Ainda com tamanha importância, fiz também a definição de técnicas de levantamento e registro das informações e dos procedimentos metodológicos que evidenciam toda uma etapa de pesquisa exploratória até a escola campo de pesquisa.

Não me canso de afirmar que a escolha por essa escola foi a de que, ainda, ao final do ano letivo de 2015, havia onze educandas com suas crianças na escola, realidade que, na EJA, nesse período do ano, não acontece. Elas acabam desistindo como ficou evidenciado na fala de coordenadores e gestores quando da pesquisa exploratória. Diante das falas, percebemos que, nessa escola, se fazia um movimento diferente, de procedimentos, encaminhamentos, humanidade, compreensão, entendimento acerca dessa situação na escola.

Nessa constatação, identificou-se, durante a abordagem dos sujeitos da pesquisa na escola selecionada, que todas as falas são unânimes no sentido de afirmar que a aluna não pode desistir por conta de levar a criança para a escola. É visível para eles, os sujeitos da pesquisa, a condição de subalternidade que as mesmas vivenciam cotidianamente com sua labuta laboral e familiar e que não será a escola o empecilho para a permanência e continuidade dos estudos.

Nesse contexto, a referida escola de bairro periférico mostrou um olhar humano, solidário, diferente, e o fez mediada pelo pensamento dos que lá estão: professores, equipe pedagógica, merendeira entre outros profissionais. Esse pensamento se deu não porque foi contemplada com alguma política externa ou iniciativa de atendimento, de direcionamento logístico, pedagógico por parte do município, mas pelo enfrentamento do contexto de precariedade em que a escola está inserida e por uma cultura escolar, que é peculiar àquela escola.

Entende-se que esse reflexo das desigualdades sociais revela que, muito ainda, há por fazer e que essa situação não pode se resumir à boa vontade e sensibilidade dos que fazem a escola, recebendo essas educandas com suas crianças. É preciso mais! E esse mais se faz a partir de um olhar mais

contextualizado, mirado nas políticas educacionais determinadas no aporte legal e concretizadas nas realidades/subjetividades desses sujeitos que compõem a EJA.

Nessas considerações, a pesquisa em foco, sendo um estudo de caso, evidenciou as mulheres educandas/mães que conseguiram permanecer até o final do ano letivo. As que levam suas crianças no início e que ficam no meio do caminho são muito mais, mas não estão aqui apresentadas, visto que a pesquisa ocorreu no fim do ano.

Dessa maneira, as que permaneceram na escola revelam a persistência do *ser mais*, bem como da autoestima elevada, alicerçada pela possibilidade de mudança de uma situação para outra que caracteriza o *inédito viável*.

Diante disso e de todas as construções epistêmicas/ estudos/ observações/ registros fotográficos/ anotações/ visitas/ entrevistas/ diálogos, relaciono tudo isso para tentar responder à questão de pesquisa que consistiu em identificar que cultura escolar vem se construindo na EJA a partir das *astúcias* utilizadas pelas educandas ao levarem suas crianças como tática de permanência nas salas de aulas da escola Argemiro José da Cruz.

Imbricada por diversos questionamentos durante todo o trabalho, vou refletindo individualmente acerca de cada uma delas para tentar, de algum modo, responder a essa questão que, como o título deste capítulo já enuncia, são considerações (in) conclusivas.

Sobre como a presença das crianças, trazidas pelas educandas de EJA, é percebida na particularidade da cultura escolar foi uma das questões mais intrigantes nesta pesquisa porque a presença delas, naquele contexto, significava a condição da permanência da educanda. As palavras realidade, direito, justiça foram muito fortes. Porém, esse mesmo olhar, coadunado por essas palavras, acreditava que a casa dessas crianças seria o lugar ideal, a família seria o ambiente adequado, e o pai, a figura responsável pelo cuidado do filho.

Porém, o que a pesquisa evidencia, ratificada pelas vozes das educandas, é que essa casa é um espaço desprovido de condições físicas básicas que permitem o acolhimento dessa criança quando da sua ausência. Normalmente, as famílias são desestruturadas, pautadas na convivência do conflito e da violência. Estamos falando de uma dura realidade que envolve essas mulheres que levam os filhos para a escola por não terem com quem deixa-los.

Dessa maneira, a cultura escolar, que vai se afirmando na escola estudada, é a do acolhimento, da solidariedade, da justiça frente à questão do direito, mas que evidencia a impossibilidade e a sua impotência diante da condição de fazer algo mais para que esse acolhimento se faça de forma eficaz e que garanta a continuidade dos estudos das mulheres que estão e das que, muitas vezes, nem chegam a efetivar a sua matrícula por conta da situação – não ter com quem deixar sua criança.

Ainda tentando sintetizar os diversos questionamentos da pesquisa sobre a confirmação ou não de professores, gestores e Secretaria Municipal de Educação reconhecerem a presença das crianças em salas de aulas da EJA como *tática* de permanência das educandas jovens e adultas na escola, ressalto que todos respondem positivamente como já apontado pela dimensão analítica, porém todos acreditam que essa permanência não pode se dar de qualquer forma e apenas com a boa-vontade dos professores e da gestão da escola.

Nessa escola, a *tática* de permanência das educandas é reconhecida de fato como uma prática social que reflete um contexto que não pode ser mudado pela escola. Por essa razão, há, em todas as falas, a necessidade de compreender de algum modo e de alguma forma intervir na cultura escolar para que essas educandas sintam-se acolhidas. Mesmo com posições adversas como a de que lugar da criança é em casa, na escola atrapalha..., mesmo assim, eles têm a clareza de que, se não for dessa forma, elas não ficam. Nesse posicionamento, a sua condição não é de subserviência, mas de resistência. (CERTEAU, 2005).

Nas vozes dos sujeitos da Secretaria de Educação, essa percepção também é ratificada, porém essa prática social da mulher ser entendida como proponente de políticas públicas diferenciadas no segmento ainda está muito distante dos olhares da Secretaria de Educação. Eles (a Secretaria) acreditam que esse reclame precisa ser anunciado pelos que estão no chão da escola, e como essas vozes não ecoam, eles (Secretaria) enquanto provedores de mudanças e fomento de políticas públicas nada podem fazer.

Então retomo um trecho de Magalhães quando afirma que o nascedouro desta pesquisa se fez enquanto eu (pesquisadora responsável por esta pesquisa) era docente e que, possivelmente, se fosse somente uma técnica da secretaria, esse olhar frente à presença das crianças não teria se desvelado. Essa fala me faz

refletir como a educação de gabinete é alienadora, homogeneizante, linear e, muitas vezes, negadora de direitos humanos neste país.

Assim, ainda por busca de respostas a tantos questionamentos o de que ideia de contexto escolar/educacional permeia o cotidiano das turmas de EJA e da Secretaria de Educação, e como isso se efetiva em políticas públicas de permanência dos educandos jovens e adultos está diretamente imbricado com a questão anterior. Até porque: O que estamos chamando neste trabalho de contexto?

Se retomar o entendimento inicial desse trabalho sobre educação contextualizada, defendida na dimensão conceitual como aquela que apresenta uma forma de ver o mundo e de nele atuar para transformá-lo, esse contexto aqui entendido como escola necessita ser visto como um campo de possibilidades de efetivação de políticas públicas, que a permanência seja a pré-dica de um novo tempo para a educação de jovens e adultos.

Vale ressaltar que o que escrevo nesta pesquisa não é poesia, nem romance, mas escritos de uma pesquisadora que, corroborada por tantos outros autores durante imersão epistêmica e ratificada pelas vozes dos sujeitos, acredita que o direito na EJA ainda se faz num campo de lutas e de batalhas. Mas acredita também em possibilidades, mesmo diante do caos político/financeiro/educacional que se instalou em nosso país, onde, em pleno século XXI, podemos ouvir e ver um Ministro de Educação (Mendonça Filho) afirmar que o governo defende o fim do ensino noturno.

Ainda segundo o ministro, os alunos têm que concluir o ensino médio “como a grande maioria da classe média, aos 17 anos, e não tenha que se dirigir ao mercado de trabalho porque a família obriga e porque tem necessidade em casa”.

Esse posicionamento do Ministro, que reflete uma concepção de governo, encoraja-nos a continuar buscando um lugar para a EJA no campo das políticas públicas efetivamente entendendo a realidade desses sujeitos, pois, ainda, não houve momento na história deste país em que a EJA fosse entendida pelos seus vieses estruturais, epistêmicos, metodológicos, políticos, sociais, culturais e que, de fato, esses sujeitos tivessem sido os construtores de um novo tempo.

Sabemos que essa iniciativa de impetrar um movimento emancipatório libertador dos sujeitos adultos foi decapitada na época da ditadura e não mais se instituiu enquanto égide de transformação de um cenário caótico, que é a educação de jovens e adultos de nosso país e como nos diz Gadotti (2014, p. 35) “nada

justifica excluir milhões de analfabetos do direito fundamental de ter acesso à educação” e, trazendo para a discussão desta pesquisa, não justifica excluir milhões de mulheres das salas de aula de nosso país porque essas não têm com quem deixar suas crianças.

E quando me volto à questão de pesquisa e como isso se efetiva em políticas públicas, percebo o quão distante está a relação entre a percepção e a reversão da mesma em uma política pública. Assim, se essa percepção não avança, essas mulheres continuarão a utilizar de suas *táticas e astúcias*, para, de alguma forma, permanecerem no sistema educativo excludente e, assim, concluírem os seus estudos.

Elas muito mais sagazes e inteligentes do que o sistema público de ensino, que todos os anos investe numa proposta necrófila de educação para EJA, por sua vez, diante de um contexto totalmente adverso, insistem em mostrar o que as políticas públicas não veem, que é a necessidade de tomar essa problemática da presença das crianças nas salas de EJA, como elemento alavancador das mudanças tão necessárias no segmento.

A cultura dessa escola pesquisada é particular e específica, mas é um caminho epistêmico que se faz para se entender a continuidade da biofilia da EJA em todas outras escolas, não somente de Juazeiro, mas de todo o país e quiçá de outros países. Uma escola que, ao fim do ano letivo ainda, tinha onze educandas com crianças, acredita que esse direito não deve ser negado, mesmo os professores não tendo condições de cuidar da educanda e da criança, até porque não são preparados para isso e também essa não é sua obrigação. Eles arriscam toda a sua sala de aula em detrimento do recebimento dessas mulheres astuciosas.

E essas respostas são ratificadas em um contexto quando se afirma políticas/ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação/Escola voltadas ao enfrentamento da problemática das crianças que são levadas pelas educandas jovens e adultas para as salas de EJA noturna como *tática* de permanência. De forma incisiva, a ausência dessas políticas foi apontada por todos os sujeitos da pesquisa, inclusive pela própria Secretaria de Educação que espera por um reclame que venha exterior a ela. Uma espera que só sentencia à EJA o lugar da desesperança.

Dessa maneira, todas as dimensões possibilitaram responder que a cultura escolar que vem se construindo na EJA a partir das *astúcias* utilizadas pelas

educandas contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens significativas acerca do fenômeno/problemática social das educandas, bem como para o acréscimo de estudos bibliográficos e de campo na minha trajetória de leituras e no meu exercício de pesquisadora iniciante, e também no exercício de pensar em como a garantia do acesso significa a garantia do direito básico do sujeito de ter uma escola para se matricular e nela poder permanecer para estudar.

Entretanto, a garantia da permanência escolar denota compreender todas as redes e teias em que o sujeito da EJA está envolvido e que a escola/sistema de educação não pode negligenciar. Assim, reafirmo a necessidade de examinar a dinâmica da cultura escolar que vem se construindo a partir da presença das crianças que acompanham as educandas jovens e adultas em salas de aula da EJA como princípio desvelador do pensar políticas públicas para além do acesso.

E por fim, mas que não se encerra, reafirmo o que Paulo Freire cita na epígrafe de *Pedagogia do Oprimido* e que também reafirmo na epígrafe deste trabalho dissertativo: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam. (FREIRE, P., 2011, p. 05).

Diante disso esta pesquisa é também um trabalho político, sem, no entanto, assumir a condição de um manifesto político, fundado exclusivamente no viés ideológico. Contudo o mérito deste trabalho foi trazer e mostrar a realidade da cultura escolar noturna de uma escola de periferia do município de Juazeiro-BA estabelecido a partir da presença das crianças, que são trazidas por suas mães ou outras mulheres por elas responsáveis como possibilidade de permanência dessas mulheres na escola.

Acredito que esta seja a essência do que representa este trabalho no campo epistemológico/social/político/cultural/institucional da EJA, revelar os desafios entranhados na garantia do direito à Educação, quando se pensar que, neste país, uma mulher precisa estudar e não tem com quem deixar seus filhos.

## NOTAS EXPLICATIVAS

<sup>i</sup> Geysa Cristina de Souza Pereira – Professora da Rede Municipal de Casa Nova - BA e Eliene Rodrigues - Professora da Rede Municipal de Senhor do Bonfim-BA.

<sup>ii</sup> Fundada em 1976, a ANPED atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação. As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a ANPED tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação.

<sup>iii</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

<sup>iv</sup> A Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994. Sua missão é promover direitos educativos, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável. Para tanto, realiza atividades de formação e apoio a grupos de educadores, jovens e agentes culturais. Integra campanhas e outras ações coletivas que visam à realização desses direitos, no nível local, nacional e internacional. Desenvolve pesquisas, divulga informações e análises enfocando as políticas públicas na perspectiva dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial e de gênero.

<sup>v</sup> Os estudos de tipo “Estado da Arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campo inexplorados abertos à pesquisa futura”. (HADDAD, 2009, p. 01).

<sup>vi</sup> Compreendemos, portanto, que o conceito de numeramento, como o de letramento, não é um “instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido” (Soares, 2001, p. 74), mas volta-se para “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita [e, no caso das práticas de numeramento, envolvem a leitura e a escrita parametrizando de alguma forma relações de quantificação, mensuração, classificação], geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOUZA E FONSECA, 2013, p. 924).

<sup>vii</sup> O PROJOVEM foi instituído pela Medida Provisória nº 238, de 1º de fevereiro de 2005, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, que coordenou uma ação integrada com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, observada a intersetorialidade e sem prejuízo da participação de outros órgãos e entidades do Poder Executivo Federal. O Programa tem o fim específico de “executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do Ensino Fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local”. (BRASIL, 2008, p. 02).

<sup>viii</sup> Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. Se era forte

demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos de algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela. Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias. Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranqüila. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao seu lado. Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta. Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida. Aquela noite, deitada contra o ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade. E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder do poder, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar. - Uma casa melhor é necessária, -- disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer. Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente. - Para que ter casa, se podemos ter palácio? - perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata. Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira. Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre. - É para que ninguém saiba do tapete, -- disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: -- Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos! Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo. Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear. Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer o seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela. A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu. Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte. (COLASANTI, 2000).

<sup>ix</sup> Movimento desencadeado desde o início do ano 2000 pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, que congrega diversos atores sociais (Organização Governamentais e Não-Governamentais, Movimentos Sociais, Pastorais, Instituições de Cooperação Multilaterais, universidades entre outros), na luta pela descolonização curricular e contextualização do currículo escolar à realidade do Semiárido Brasileiro e dos sujeitos, as quais a escola se destina e que precisa fazer sentido nas aprendizagens e usos dos conhecimentos diversos, sem com isso desconsiderar a conexão entre os saberes locais e globais, rompendo estigmas e a visão ultrapassada acerca da realidade que em si comporta este território tão diverso, singular e tão rico de possibilidades.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br) Acessado em: 11 de julho de 2016.

ANPED. **História**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/historia> acessado em: 05 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/sobre-a-rbe> acessada em 05 de agosto de 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalés. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, Maria. Amélia Gomes de Castro. GOMES, Nilma Lima. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, v. 3, Brasília, Líber Livro Editora. 2004.

BARBOSA, Jorge Luiz. VIEIRA Gilberto. **Rio em Rede**. Rio de Janeiro: Observatório das Favelas, 2014.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. Alfabetização de jovens e adultos qual autoestima? In: **Revista brasileira de educação**. V.20, nº. 60 jan-mar. Rio de Janeiro: ANPED, 2015.

BARRETO, Vera. Paulo Freire para educadores. 5ª ed. São Paulo: Ed. Arte & Ciência, 2003.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pensar a prática. Escritos de viagens e estudos sobre a Educação. (**Coleção educação popular** nº 1). São Paulo: Loyola, 1984.

BRASIL. **Decreto 5.840/2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639/2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.129/2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.494/2004.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645/2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.513/2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília: Presidência da República, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.** Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004,

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/1996.** Institui as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 06/2010.** Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2000.** Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 14/2011.** Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância. Brasília: CNE, 2011.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 18/2008.** Apreciação do projeto pedagógico integrado e autorização de funcionamento do proJovem urbano. (Aprovado em 6/8/2008). Brasília: DF: MEC: CNE/CEB, 2008.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 4/2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: CNE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional por amostra domiciliar 2013**. Brasília: IBGE, 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria Incra 282/2004**. Adequa o PRONERA às diretrizes políticas do Governo e prioriza a educação em todos os níveis como um direito social de todos. Brasília: MDA, 2004.

\_\_\_\_\_. **Portaria Pronera 10/1998**. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Brasília: Ministério Extraordinário de Política Fundiária, 1998.

\_\_\_\_\_. **Projeto de lei nº 6.840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional: Câmara dos Deputados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Emenda Constitucional nº 55**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Governo Federal/Senado Federal, 2016.

\_\_\_\_\_. **Balanço do Ligue 180**. Brasília: Central de Atendimento à Mulher/ Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, 2013.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cintia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. IN: **Revista arquivos analíticos de políticas educativas**. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. Volume 22 Número 63, de 30 de junho de 2014. Arizona State University, 2014.

CARRARA, Sérgio. HEILBORN, Maria Luiza. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2005

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2 – Morar, cozinhar**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.2, 1990.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: **Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento**. Global Editora, Rio de Janeiro, 2000.

COLTRO, Alex. A Fenomenologia: Um enfoque metodológico para Além da Modernidade. **Caderno de pesquisa em Administração**. São Paulo, v. 1 Nº 11, 1º TRIM./2000. Disponível em: [www.regeusp.com.br/arquivos/C11-art05.pdf](http://www.regeusp.com.br/arquivos/C11-art05.pdf) acessado em 12/07/2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista brasileira de educação**. S/V n. 24 set-dez. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2013.

FANTINATO, Maria Cecília de C. B. A construção de saberes matemáticos entre jovens e adultos do Morro de São Carlos. In: **Revista brasileira de educação**. S/V n. 27 set-out-nov-dez. Rio de Janeiro: ANPED, 2004.

FREIRE, A. Maria Araújo. Inédito viável. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITOTSKI, Jaime. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São **Paulo**: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana. Prefácio. Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1ª ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Processos de inserção de analfabetos e semialfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). In: **Revista brasileira de educação**. S/V, n. 16 jan-abr. Rio de Janeiro: ANPED, 2001.

GHENDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.

GOMES, W. B. Pesquisa fenomenológica em psicologia. In: M. A. T. Bruns & A. F. Holanda (Orgs). **Psicologia e pesquisa fenomenológica**: reflexões e perspectivas (prefácio). Campinas: Alínea, 2005.

GULLAR, Ferreira. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Editora Summus, 1977.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEV/Inep/Comped. 2002.

\_\_\_\_\_. A ação de governos locais na EJA. In: **Revista brasileira de educação**. V.12 n. 35 mai-ago. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

\_\_\_\_\_. Apresentação. **Revista e-curriculum**, V.5, nº. 1. São Paulo: PUC, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. S/V, n. 14 mai-ago. Rio de Janeiro: ANPED, 2000.

HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: STECANELA, Nilda. **Políticas e Práticas de EJA em Caxias do Sul**: dimensões históricas e culturais. Caxias do Sul-RS, Educs, 2015.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.

INSTITUTO AVON. **Instituto Avon divulga pesquisa inédita sobre a percepção dos homens acerca da violência doméstica contra as mulheres**. São Paulo: Instituto Data/Avon, 2013. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/instituto-avon-divulga-pesquisa-inedita-sobre-a-percepcao-dos-homens-sobre-a-violencia-domestica-contra-as-mulheres/> acessado em: 16 de outubro de 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: **Revista brasileira de história da educação**, nº1 jan./jun. 2001. Disponível em: [www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281](http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281) acessado em 26 de novembro de 2015.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr. Campinas, 2002.

LIMA, Marcia Araújo Ribeiro. **Desigualdades Sociais nas Concepções de Professores e Estudantes do PROEJA do IF SERTÃO-PE Campus Petrolina-PE**. Dissertação de Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades

Sociais do Programa da FFP/UERJ. São Gonçalo: RJ, concluída em março de 2013. Disponível em: <http://ppgedu.org/ffp/wp-content/uploads/2015/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-M%C3%A1rcia-Lima.pdf> acessado em: 25/07/2016.

LOUREIRO, Armando. As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, V. 13, n. 38 maio/ago. 2008

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0015.pdf> acessado em: 16 de outubro de 2016.

MACEDO, Roberto Sidinei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAGAL, Sidney. **Se Te Agarro Com Outro Te Mato**. Reino Unido: Polydor Records: LP/K7. Intérprete: Sidney Magal, 1977.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamento e recursos básicos**. 1ª ed., São Paulo: EDUC Editora da PUC-SP/Editora Moraes Ltda, 1989.

MARTINS, Josemar. Anotações em torno do conceito de Educação para a convivência com o semi-árido e a construção de uma nova territorialidade. In: RESAB. **Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teóricas-práticas**. 2ª ed. Juazeiro-BA: Secretaria Executiva RESAB, 2006.

MASINI, Elsie F.S. O enfoque fenomenológico de pesquisa na educação. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLIVEIRA, Lúcia Marisy Souza Ribeiro. **Dois anos em um: a realidade do cotidiano feminino**: Condição de vida e de trabalho das mulheres rurais que atuam na produção de uva para exportação. Salvador-BA: SETRAS, 1998.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à EJA. In: **Revista brasileira de educação**. V.11 n. 33 set-dez. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. possibilidades de pesquisa. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, Edmerson dos Santos Reis. A pesquisa participante num enfoque fenomenológico: um viés metodológico para a compreensão das práticas educativas fundamentadas na contextualização. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro – BA: INSA/NEPEC-SAB/Projeto Reflexão/UNEB – DCH-II, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: **Escola, Currículo e Contexto**. Juazeiro-BA: ADAC/UNEB-DCHIII/NEPEC-SAB, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação para um desenvolvimento rural sustentável. In: **Revista Marco Social** – Educação e empreendedorismo no campo. Vol. 07, Nº01/2005. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, 2005.

REIS, Willany da Cunha. O inédito viável de Paulo Freire e as táticas/astúcias de mulheres educandas para permanência e conclusão dos estudos na EJA. In: RIOS, Pedro Paulo Souza; VIEIRA, André Ricardo Lucas. (Orgs.). **Minha aldeia é todo mundo: saberes e práticas educativas contextualizadas**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

\_\_\_\_\_. Palavras ainda não ditas na EJA: os sujeitos que incidem na garantia do direito na educação de jovens e adultos para além do acesso. In: **II ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Salvador: BA, 08-11 DE NOVEMBRO DE 2015.

REIS, Willany da Cunha; DIAS, Ana Cecília dos Reis. A ecologia dos sentidos: percepções a partir dos saberes dos povos e comunidades tradicionais. Campina Grande: PB: **CONEDU**, 2015.

REIS, Willany da Cunha; NUNES, Josenilton Vieira. NASCIMENTO, Leandro Silva. O direito à permanência das mulheres nas escolas de EJA: sentidos de uma educação contextualizada no semiárido. In: Paiva, Carla Conceição da Silva; BARROS, Edonilce da Rocha. **O paradigma cultural 2: educação, gênero e sexualidade**. Juazeiro: BA: UNEB/PPGESA, (no prelo), 2016.

REIS, Willany da Cunha; REIS, Edmerson dos Santos; VIEIRA, Josenilton Nunes. Memórias da EJA numa perspectiva de educação contextualizada: novos cenários e velhos dilemas que permeiam a garantia do direito nesse segmento de ensino. In: **Anais do II COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS, PRÁTICAS E FORMAÇÃO**. Salvador: BA, 19 -21 DE MAIO DE 2015.

RESAB. **Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas**. 2ª ed. Juazeiro-BA: Secretaria Executiva RESAB, 2006.  
**Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago, 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JÚNIOR, Roberto; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **A avaliação da EJA no Brasil: Insumos, Processos, Resultados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira/Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos, 2015.

RUMMERT, Sonia Maria. ALVES, Natália. Jovens e Adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.15 n. 45 set-dez. Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

SANTOS. Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a inserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. In: **Revista Brasileira de Educação**. S/V, n. 24 set-out-nov-dez. Rio de Janeiro: ANPED, 2003

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul./dez.1990.

SILVA, Adelaide Pereira da. **O conceito de educação contextualizada na perspectiva do pensamento complexo**: um começo de conversa. Disponível em: [plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=11695](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=11695)  
Acessado em: 28/07/2016.

SILVA, José de Souza. **Aridez Mental, problema maior**. Campina Grande-PB: SENEC-SAB/INSA, 2010.

\_\_\_\_\_. Prefácio: a dimensão institucional do paradigma cultural. In: REIS, Edmerson dos Santos; PINZOH, Josemar Martins. **O paradigma cultural**: interfaces e conexões. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SILVA. Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**. Nº. 28. Curitiba. Editora UFPR, 2006.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Prática de numeramento e relações de gênero: tensões e desigualdades nas atividades laborais de alunas e alunos da EJA. In: **Revista brasileira de educação**. V.18 n. 55 out-dez. Rio de Janeiro: ANPED, 2013.

SOUZA. Janine Fontes de. MOTA. Kátia Maria Santos. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em EJA. In: **Revista brasileira de educação**. V.12 n. 36 set-dez. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart de Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

STAMATTO, M. I. S. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 - 1910). **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, Natal, 2002.

STECANELA, Nilda. **Políticas e Práticas de EJA em Caxias do Sul**: dimensões históricas e culturais. Caxias do Sul-RS: Educus, 2015.

STRECK, D. R.; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**. V.36, n.1, p. 243 – 257, 2012. São Paulo, 2012.

STYLE, Black. **Mulher é igual à lata**. Salvador-BA: CD, Intérprete: Robson Costa (Robsão), 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 8ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

UNESCO. **Marco de Ação Belém**. Belém: CONFINTEA/UNESCO/MEC, 2010.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. **Tiempos Escolares, Tiempos Sociales**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. O financiamento da educação de jovens e adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas? In: **Revista brasileira de educação**. V.18 n. 54 jul-set. Rio de Janeiro: ANPED, 2013.

XAVIER, Lúcia. Movimento de Mulheres pela conquista de direitos. In: BARBOSA, Jorge Luiz. VIEIRA Gilberto. **Rio em Rede**. Rio de Janeiro: Observatório das Favelas, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZITKOSKI, J. J.; REDIN, E.; STRECK, D. R. Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. **Biofilia/necrofilia**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.;

ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS/DIÁLOGOS**

### **Grupo de educandas de EJA**

**Pergunta 01:** Por que você traz sua criança para a escola?

**Pergunta 02:** Você acha correto trazer sua criança para a escola?

**Pergunta 03:** Você acha que a escola acolhe você e seu filho? Como?

**Pergunta 04:** Você acredita que trazendo seu filho para a escola terá mais chance de estudar?

### **Grupo da Equipe Gestora e Funcionários da Escola**

**Pergunta 01:** Você acha correto a aluna trazer a criança para a escola? Por quê?

**Pergunta 02:** Como se dá a presença das crianças na sala de aula? Elas atrapalham? O que os outros alunos dizem?

**Pergunta 03:** Você reconhece a presença das crianças em salas de aulas da EJA como astúcia de permanência das educandas na escola? Por quê?

**Pergunta 04:** Que estratégias são desenvolvidas pela escola para acolher as crianças que são trazidas pelas educandas da EJA? Acontece algo de diferente na Escola Argemiro José?

**Pergunta 05:** Você conhece estratégias ou políticas desenvolvidas pela Secretaria de Educação para acolhimento às crianças que são trazidas pelas educandas da EJA nas escolas municipais?

**Pergunta 06:** Você acredita que acolher a educanda de EJA com sua criança significa efetivar políticas públicas de permanência dessas educandas na escola?

**Pergunta 07:** Qual a sua sugestão para a Secretaria Municipal de Educação implementar nas escolas no que se refere ao acolhimento às crianças que estão acompanhando as educandas de EJA.

### **Grupo de Professores**

**Pergunta 01:** Que cultura escolar vem se construindo na escola a partir da presença das crianças que são trazidas pelas educandas de EJA?

**Pergunta 02:** Como professor, você ajuda/auxilia de alguma forma a aluna que traz a criança para a escola?

**Pergunta 03:** Você acha correto a aluna trazer a criança para a escola? Por quê?

**Pergunta 04:** Como se dá a presença das crianças na sala de aula? Elas atrapalham? O que os outros alunos dizem?

**Pergunta 05:** Você reconhece a presença das crianças em salas de aulas da EJA como estratégia/astúcia de permanência das educandas/mulheres na escola? Por quê?

**Pergunta 06:** Que estratégias são desenvolvidas pela escola para acolher as crianças que são trazidas pelas educandas da EJA? Acontece algo de diferente na Escola Argemiro José?

**Pergunta 07:** Você conhece estratégias ou políticas desenvolvidas pela Secretaria de Educação para acolhimento às crianças que são trazidas pelas educandas da EJA nas escolas municipais?

**Pergunta 08:** Você acredita que acolher a educanda de EJA com sua criança significa efetivar políticas públicas de permanência dessas educandas na escola?

**Pergunta 09:** Qual a sua sugestão para a Secretaria Municipal de Educação implementar nas escolas no que se refere ao acolhimento às crianças que são trazidas pelas educandas de EJA?

### **Grupo da Secretaria de Educação**

**Pergunta 01:** O que vocês acham da realidade das educandas de EJA levarem as crianças para a escola noturna?

**Pergunta 02:** Vocês reconhecem a presença da criança como uma astúcia de permanência da educanda de EJA?

**Pergunta 03:** O que fazer para que essa realidade, as crianças trazidas pelas educandas de EJA, se efetive em propostas mais concretas de atendimento a esse segmento de ensino pela secretaria?

**Pergunta 04:** Que outras estratégias de permanência a Secretaria de Educação tem pensado e implantado no município?

**Pergunta 05:** O que vocês teriam a dizer sobre o lugar da mulher na EJA numa perspectiva das relações de gênero?

## APÊNDICE B - DOCUMENTÁRIO FOTOGRÁFICO

Figura 1 - Foto: Escola Campo de Pesquisa (2015) - Educanda de EJA realizando atividade avaliativa.



**Fonte:** Arquivo Pessoal.

Figura 2 - Foto: Escola Campo de Pesquisa (2015) - Educanda de EJA realizando atividade avaliativa em grupo com a presença do filho.



**Fonte:** Arquivo Pessoal.

Figura 3- Foto: Escola Campo de Pesquisa (2015) - Educanda de EJA fazendo pesquisa



**Fonte:** Arquivo Pessoal.

Figura 4 - Foto: Escola Campo de Pesquisa (2015) – Filha de Educanda de EJA no corredor da escola.



**Fonte:** Arquivo Pessoal.

Figura 5 - Foto: Escola Campo de Pesquisa (2015) – Filho de Educanda de EJA após amamentação – dia de atividade avaliativa .



**Fonte:** Arquivo Pessoal.

Figura 6 - Foto: Escola Campo de Pesquisa (2015) – Educanda de EJA e suas filhas assistindo à aula.



**Fonte:** Arquivo Pessoal.

Figura 7 - Foto: Escola Campo de Pesquisa (2015) – Filha de Educanda lendo livro dado pelos professores



**Fonte:** Arquivo Pessoal.

Figura 8 - Foto: Escola Campo de Pesquisa (2015) - Educanda de EJA e sua criança assistindo aula.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 9 - Foto: Escola Campo de Pesquisa (2015) – Educanda de EJA com irmã mais nova no refeitório.



**Fonte:** Arquivo Pessoal.

Figura 10 - Foto: Escola Campo de Pesquisa (2015) – Neto de Educanda de EJA dormindo nas carteiras enquanto aguarda a aula terminar



**Fonte:** Arquivo Pessoal.

Figura 11 - Foto: Escola Campo de Pesquisa (2015) – Filha de Educanda de EJA brincando no pátio.



**Fonte:** Arquivo Pessoal.