



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH

CAMPUS VI – CAETITÉ

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE –
PPGELS**

LICIANE MONTALVÃO DA SILVA

**MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DE
GUANAMBI-BA: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS RUMO À CIDADANIA PLENA**

GUANAMBI-BA

2023

LICIANE MONTALVÃO DA SILVA

**MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DE
GUANAMBI-BA: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS RUMO À CIDADANIA PLENA**

Texto da Dissertação para apresentação ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus VI, como requisito para obtenção do Título de Mestra.

Linha de pesquisa III: Ensino, Sociedade e Ambiente

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia Porto Silva Nogueira

GUANAMBI-BA

2023

S586m

Silva, Liciane Montalvão da

Mulheres Negras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Guanambi - Ba: Construções Identitárias rumo à Cidadania Plena / Liciane Montalvão da Silva. - Caetité, 2023.

175 fls : il.

Orientador(a): Maria Lúcia Porto Silva Nogueira.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2023.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2.Mulheres negras. 3.Cidadania. 4.Autoestima. 5.Alfabetização.

CDD: 374

LICIANE MONTALVÃO DA SILVA

**MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DE
GUANAMBI-BA: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS RUMO À CIDADANIA PLENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional - Programa de Pós- Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus VI, em 14 de Dezembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Ensino.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Maria Lúcia Porto Silva Nogueira
Orientadora – PPGELS
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr.^a. Marinalva Nunes Fernandes
Examinadora Interna – PPGELS
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr.^a. Andréa da Rocha Rodrigues Pereira Barbosa
Examinadora Externa – UEFS
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Autorização Decreto nº 9237/86. DDU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DDU 01/08-95



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE

FOLHA DE APROVAÇÃO

"MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DE
GUANAMBI-BAHIA: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS RUMO À CIDADANIA
PLENA"

LICIANE MONTALVÃO DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS – DCH VI - UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada em 14 de dezembro de 2023, com nota 9,0 (nove).

Andréa da Rocha R. P. Barbosa.

PROFA. DRA. ANDRÉA DA ROCHA RODRIGUES PEREIRA BARBOSA
Examinadora Externa – UEFS

Marinalva Nunes Fernandes.
PROFA. DRA. MARINALVA NUNES FERNANDES
Examinadora Interna – UNEB – DCH – Campus VI

Maria Lúcia Porto Silva Nogueira

PROFA. DRA. MARIA LÚCIA PORTO SILVA NOGUEIRA
Orientadora/ Docente – PPGELS – UNEB – DCH – Campus VI

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, sempre, a **Deus**, em quem creio, confio e que sustenta a minha fé.

Em segundo lugar, quero afirmar que: a alegria da gratidão só é plena quando partilhada, por isso, agradeço aos meus pais, Ademar Pereira da Silva (*in memoriam*) e Carmelita de Lima Montalvão, pela educação que me deram, pela confiança, exemplo de vida e apoio incondicional, apoio este que me fez acreditar que a EDUCAÇÃO é um legado importantíssimo, a nossa única e mais especial herança. Essa vitória é nossa!

Aos meus queridos e amáveis irmãos (Adevailson, Lícia, Lídia, Lidiane, Adeilson e Rita), por inúmeras vezes transmitirem paz, coragem e força nessa caminhada árdua e provocante. Aos meus lindos sobrinhos (Bruno, Geovana, Luiza, Iasmin, Isabella e Ademar Neto), que sempre estiveram ao meu lado, acreditaram no meu potencial e me inspiram a ser melhor todos os dias. E não poderia deixar de agradecer aos meus cunhados (Dieldo, Genivaldo e Gilson); além deles, a uma grande mulher; enfermeira dedicada e cunhada especial: Rúbia Carvalho Pinto, que, com as suas sábias palavras, incentivo, entusiasmo, empolgação e auxílio, desde a inscrição para o curso, deixava claro sobre a importância de tornar-me uma Pesquisadora e Mestre em Ensino. Meu eterno e carinhoso agradecimento!

Às colegas professoras (Adriana, Ildanice, Lenir, Luciene, Rejane, Selma, Vera), coordenadora (Adelice), gestora (Lúcia) e demais funcionários (Hélio, Ideme, Jaqueline, Vanessa e Vitória) da Escola Municipal Professora Ivone Fernandes Ribeiro dos Santos, escola pública em que atuo como docente desde de 2016. Em tempo, reforço meus agradecimentos à escola pública que realizei a pesquisa do mestrado: Escola Municipal Emília Mila de Castro, na pessoa da professora Dulina e da secretária Rose; também aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Guanambi-BA, por fornecerem informações para este estudo, na intenção de favorecer o acesso às informações sobre a permanência dos sujeitos de direito da modalidade EJA. Gratidão às minhas colegas da Escola Passo a Passo, pois, com elas, aprendi e desenvolvi uma parceria de qualidade na escola e na vida.

Aos queridos professores e demais funcionários da Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia (PPGELS/Uneb) Campus VI - Caetité, pelas orientações, críticas e sugestões, as quais representaram momentos de difusão do conhecimento! Gratidão pelo empenho nas aulas e orientação nas informações burocráticas!

Finalmente, à minha orientadora, a Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Porto Silva Nogueira, pela dedicação, respeito, amizade, paciência e aprendizagem nesses dois anos e 8 meses de convívio

e construção para o mestrado e para a vida. Quantos ensinamentos adquiri, obrigada por ter me escolhido como orientanda. Gratidão!

Obrigada às professoras da banca examinadora: Dr^a. Andréa da Rocha Rodrigues Pereira Barbosa e Dr^a. Marinalva Nunes Fernandes, pelo compromisso, dedicação, participação e olhar cuidadoso nas contribuições.

À Ana Lídia, Judith, Leila Gracyelle Paes e Maria de Lourdes, companheiras de estudo na realização do mestrado, parceiras de turma, de linha, de choros, de angústias, de alegrias e de conquistas; pelas valiosas contribuições, palavras sensíveis que chegavam no momento em que eu mais precisava, confortando o meu coração. Sentirei saudades! Agradeço aos demais colegas aprovados no mestrado de 2021, em especial aos que compõem a linha 3.

Aos amigos mestres: Cristiano de Oliveira, Eneida Bonfim, Fabiano Nascimento, Solange Montalvão, Zayra Lisley, muitíssimo obrigada pelo estímulo e inspiração para que eu pudesse buscar mais uma conquista profissional. Aos amigos de torcida, fé e coragem: Gardene Reis, Januza Maria, Jardel Carvalho, Lúcia Santos, Maria da Paixão, Paula, Suélia, Thays Carvalho, Thiago Francisco e Vanessa Ferreira.

Assim, compreendi que um dos grandes segredos da vida é aprendermos a dar valor a tudo aquilo que temos. Por vezes, não é fácil encontrar palavras certas para expressar a gratidão, porém, só o hábito de agradecer muda o rumo e o olhar sobre a vida. Por isso e por tudo isso, obrigada meu Deus!!

SILVA, Liciane Montalvão da. **Mulheres Negras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Guanambi-Ba: Construções Identitárias Rumo à Cidadania Plena**. 2023. 175f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do Campus VI, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Caetitê, 2023.

RESUMO

A pesquisa de mestrado intitulada “Mulheres Negras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Guanambi-Ba: Construções Identitárias Rumo à Cidadania Plena”, tem como objetivo geral desvelar sobre o retorno das mulheres negras à escola, nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública do município de Guanambi-Ba, com o intuito de que sejam reconhecidas como cidadãs ativas e que lutam pelos seus direitos na sociedade. A partir de entrevistas feitas com 10 mulheres (negras, pardas e brancas), alunas da EJA, com idade entre 18 e 70 anos, foi feito um levantamento dos perfis das estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em seguida, três encontros coletivos, de formações presenciais, na sala de aula, em busca de fortalecê-las e instruí-las a lutar por uma vida de melhor qualidade, entendendo que a educação em articulação com estudos de gênero é suporte e caminho para o combate à violência e a submissão feminina perante uma sociedade marcada pelo patriarcado e machismo. Para coleta de informações, utilizamos o Grupo focal desenvolvido nas salas de aulas e as Entrevistas semiestruturadas, realizadas na sala dos professores com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (10 mulheres e 2 homens), 4 educadoras e 2 gestoras. Disso resultou a confecção de uma Cartilha (produto pedagógico deste trabalho) como manual, informações sobre leis, projetos que buscam assegurar direitos e proteção às mulheres e oficinas pedagógicas para o enriquecimento do ensino das relações de gênero na EJA. O respaldo teórico firmou-se em autores que discutem as questões da EJA e de gênero, tais como Freire (2013), Minayo (2012), Arroyo (2005), Santos (2003), Louro (1997), Scott (1995), Soares (2006), fundamentando a promoção de espaços e tempos reflexivo-formativos para contribuir na superação da desigualdade de gênero, valorização da cultura, da autoestima, da cidadania e do protagonismo das mulheres negras. Esperamos favorecer a compreensão da desigualdade de gênero e instruir mulheres e homens quanto à assimilação, importância, conquistas e bem-estar adquiridos a partir do domínio da leitura e de um novo discernimento de gênero, propiciando conhecimentos enquanto sujeitos autônomos. Os resultados obtidos demonstraram que a modalidade EJA continua sendo relevante para a elevação da autoestima e validação do papel de cidadãs (cidadãos) atuantes, especialmente para as alunas que retornaram em busca da tão desejada readequação social, de maneira democrática e participativa.

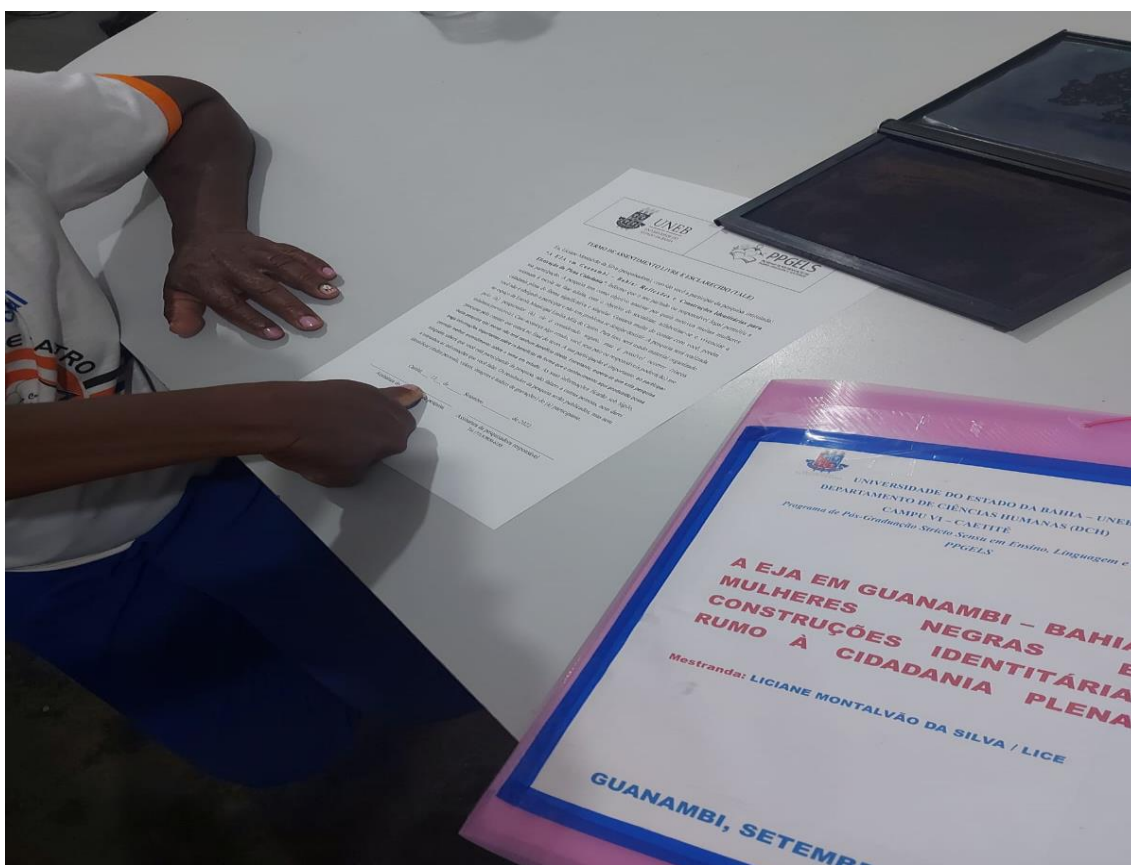
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Mulheres Negras. Cidadania. Autoestima. Leitura. Alfabetização.

SILVA, Liciane Montalvão da. **Black Women in Youth and Adult Education (Eja) in Guanambi-Ba: Identity Constructions Towards Full Citizenship**. 2023. 175p. Thesis (Master's degree). Department of Education of Campus VI, State University of Bahia – UNEB, Caetité, 2023.

ABSTRACT

The master's research entitled “Black Women in Youth and Adult Education (EJA) of Guanambi-Ba: Identity Constructions Towards Full Citizenship”, has the general objective of revealing the return of black women to school, in Youth Education classes and Adults (EJA) in a public school in the municipality of Guanambi-Ba, with the aim of having them recognized as active citizens who fight for their rights in society. Based on interviews carried out with 10 women (black, brown and white), students of EJA, aged between 18 and 70 years old, a survey of the profiles of students of Youth and Adult Education (EJA) was carried out and then, three collective meetings, of face-to-face training, in the classroom, in the search to strengthen and instruct them to fight for a better and quality life, understanding that education in conjunction with gender studies, is support and a path to the fight against violence and female submission in a society marked by patriarchy and machismo. To collect information, we used the Focus Group developed in the classrooms and the semi-structured Interviews, carried out in the teachers' room with Youth and Adult Education students (10 women and 2 men), 4 educators and 2 managers. This resulted in the design of the research and the creation of a Booklet (pedagogical product of this work) such as a manual, information on laws, projects that seek to ensure rights and protection for women and pedagogical workshops to enrich the teaching of gender relations in EJA. The theoretical support was based on authors who discuss EJA and gender issues, such as Freire (2013), Minayo (2012), Arroyo (2005), Santos (2003), Louro (1997), Scott (1995), Soares (2006), supporting the promotion of reflective-training spaces and times to contribute to overcoming gender inequality, valuing culture, self-esteem, citizenship and the protagonism of black women. We hope to promote the understanding of gender inequality and instruct women and men regarding the assimilation, importance, achievements, and well-being acquired from mastering reading, as well as providing knowledge for both, as autonomous subjects and historical builders of a new gender discernment. The results obtained demonstrated that the EJA modality continues to be relevant for raising self-esteem and validating the role of active citizens, especially for students who returned in search of the much-desired social readjustment in a democratic and participatory way.

Keywords: Youth and Adult Education. Black Women. Citizenship. Self-esteem. Reading. Literacy.



Fonte: Foto realizada com o celular da pesquisadora, sob autorização da participante da pesquisa (setembro de 2022).

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser (Freire, 2002, p. 193).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Território do Sertão Produtivo	48
Figura 2 - Esquerda: Fachada da Escola Estadual Getúlio Vargas em reforma; Direita: Fachada do Getúlio Vargas no espaço do Colégio Estadual Idalice Nunes	53
Figura 3 - Fachada da Escola Emília Mila de Castro	56
Figura 4 - Escola Normal São Lucas	73
Figura 5 - Fachada atual do Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho, após a junção da Escola Normal e do Ginásio São Lucas.....	73
Figura 6 - Fachada atual do CEEP.....	75
Figura 7 - Imagem de revistas com o título sobre a Educação	95
Figura 8 - Participantes da pesquisa	122
Figura 9 - Conceito de EJA em uma palavra, segundo as estudantes.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número total de alunos matriculados nas 34 escolas municipais de Guanambi em anos distintos	50
Tabela 2 - Número de alunos matriculados em cada escola da cidade de Guanambi-BA.....	51
Tabela 3 - Número total de alunos matriculados nas turmas da EJA em Guanambi-BA	52
Tabela 4 - Profissionais que atuam na Escola Municipal Emília Mila de Castro (2022)	57
Tabela 5 - Informações conforme registro de matrícula do ano letivo 2022	62
Tabela 6 - Escolas que atendem a modalidade da EJA em Guanambi-Bahia e número de alunos (as) matriculados (as) no ano letivo de 2022	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cor da pele dos (as) estudantes matriculados (as) na EJA na Escola Municipal Emília Mila de Castro	61
Gráfico 2 - Sexo dos(as) estudantes matriculados(as) na EJA na Escola Municipal Emília Mila de Castro	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de alunos PROEJA conforme eixo/etapa.....	74
Quadro 2 - Distribuição dos alunos PROEJA conforme módulos.....	75
Quadro 3 - Caracterização das educandas - participantes da entrevista semiestruturada.....	123
Quadro 4 - Motivo que fez as educandas retornarem à escola na fase adulta, na turma da EJA	133

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR	Nomenclatura das Rodovias Federais
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão
CF	Constituição Federal
CETEP	Centro de Treinamento Pedagógico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Centros de Estudos Supletivos
DEDC	Departamento de Educação
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF BAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
KM	Quilômetro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MF	Matrícula Final
MI	Matrícula Inicial
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAR	Plano de Ações Articulado
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGELS	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade
PPP	Projeto Político Pedagógico

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEAP	Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico
SIGEDUC	Sistema Integrado de Gestão da Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TOPA	Todos Pela Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UniFG	Centro Universitário dos Guararapes
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
1.1 Abordagem qualitativa.....	29
1.2 Compreendendo o Estudo de Caso Múltiplo ou Entrevista Estruturada	35
1.3 Grupo Focal.....	40
1.4 Análise Documental	44
1.5 Etapas do processo de produção e análises das informações.....	45
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SERTÃO PRODUTIVO EM GUANAMBI-BAHIA	47
2.1 A EJA na Escola Pública em Guanambi-BA.....	52
2.2 Percurso Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	65
2.3 Histórico da Educação e caracterização da EJA em Guanambi-Bahia.....	72
3 “MULHERES NEGRAS, POUCO ESCOLARIZADAS”: LETRAMENTO E PRÁTICAS DOCENTES NA EJA	85
3.1 Motivação, Aprendizagem e Autoestima na EJA.....	91
3.2 Delineando Concepções de Práticas no âmbito da EJA.....	94
3.3 Letramento: Práticas de Leitura na Escola	102
4 MULHERES NEGRAS E OUTROS SUJEITOS DA EJA: INTERSECÇÕES DE GÊNERO, CLASSE E RAÇA	110
4.1 Intersecções de gênero, classe e raça.....	112
4.2 Mulheres da EJA e seus Perfis.....	121
4.3 Os desafios da Gestão Escolar na EJA: As Práticas Gestoras nas vozes das educandas, educadoras e gestoras.....	127
4.4 Análise dos motivos que impediram as educandas em ter acesso à escola na idade apropriada.....	133
4.5 Retorno de mulheres negras à EJA: ocupação e permanência para alcance da autoestima e cidadania plena.....	136
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICE A – FOTOS TIRADAS E ORGANIZADAS PELA PESQUISADORA DURANTE O PROCESSO DA PESQUISA NO PROCESSO DO GRUPO FOCAL ...	157

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (EDUCANDAS/ALUNAS DA EJA) DO TEMPO FORMATIVO I E II	160
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORAS DA EJA) DO TEMPO FORMATIVO I E II.....	166
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GESTORAS DA EJA) DO TEMPO FORMATIVO I E II	169
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	171
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	174

INTRODUÇÃO

Elucidar o espaço da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), buscando destacar os benefícios deste programa para as mulheres negras e analfabetas, que numa posição de resistência à dominação masculina enfrentam desafios para permanecerem em uma instituição de ensino e para conquistarem formação profissional e maior autonomia em suas vidas, é o objetivo principal deste estudo.

As discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem avançando a cada dia, por reconhecer a relevância do esquadramento sobre o retorno e permanência das mulheres, educandas da turma da EJA, em uma instituição que oferta a modalidade em questão. Diante disso, efetivamos um delineamento histórico reflexivo sobre a EJA, com foco nas intersecções de raça, classe e gênero, entendendo que isto nos auxiliará na compreensão desse objeto de pesquisa.

De acordo com Hall (2003, p. 69), raça é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo. Para Todorov (1993), a raça é fundamentada pelas invenções das seguintes noções: i) os humanos não são todos iguais e a diferença e divisão entre estes se dá em grandes grupos; ii) o que define e diferencia esses grandes grupos são suas marcas físicas fenotípicas, essencialmente a cor da pele, mas também outros elementos, como textura de cabelos e fisionomia facial; iii) o pertencimento a um ou outro grupo racial definiria tendências comportamentais e psicológicas e, sobretudo, qualidades estéticas, morais e civilizatórias compartilhadas dentre cada grupo, as quais se impõem ao indivíduo; iv) os grupos raciais ocupam, um em relação ao outro, uma posição hierárquica de superioridade e inferioridade. Logo, a raça é uma ideia fictícia que visa justificar as desigualdades e hierarquias de valores sobre os seres humanos a partir do esquadramento fenotípico – portanto, arbitrário – entre eles. Nestas formulações, cabem ao branco os significantes positivos da beleza, civilidade e moralidade, e ao negro os negativos da feiura, incivilidade e imoralidade (Munanga, 1988, 2003).

Assim, Gadotti (1991, p. 75-76) conceitua classes sociais como grupos humanos que se diferenciam entre si pela posição que ocupam num determinado modo de produção e pelo seu papel na apropriação da riqueza. Cada um pertence a uma classe social de acordo com a parte que lhe cabe na divisão da riqueza que uma sociedade produz. Por ocuparem posições diferentes em determinado regime econômico, algumas classes podem apropriar-se do trabalho das outras.

Os conflitos de interesses entre as classes conduzem inevitavelmente à luta entre exploradores e explorados. É a luta de classes.

[...] o conceito de classes sociais não é definido imediatamente e de forma a-histórica, e depois encaixado na realidade. Na verdade, ele parte da realidade, do processo histórico de engendramento das classes, seu desenvolvimento e tendência para superação, nas relações sociais reais, concretas, no processo da história da humanidade. Desta forma, o conceito de classes sociais deve ser entendido como expressão de uma determinada realidade, que é histórica e uma totalidade (Viana, 2012, p. 21-22).

Para mais, é necessário discorrer também sobre as questões de gênero presentes na sociedade. Com base na concepção de Scott (1995, p. 06), a noção de gênero é entendida, aqui, como relações estabelecidas a partir da percepção social das diferenças biológicas entre os sexos. Dessa forma, os gêneros são um par de opostos que constituem uma relação e no caso do gênero são relações de poder em que “o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas” (Bourdieu, 1999, p. 23). Essa perspicácia, por sua vez, está constituída em esquemas classificatórios que se apresentam como masculino/feminino, sendo esta oposição homóloga e relacionada a outras: forte/fraco; grande/pequeno; acima/abaixo; dominante/dominado (Bourdieu, 1999, p. 22). Essas contestações são classificadas, pertencendo ao polo masculino, e seus homólogos o favoritismo do que é considerado como positivo, superior. Essas oposições/hierarquizações são autocráticas e historicamente compostas.

Sendo assim, na convergência com a Educação de Jovens e Adultos, com base no que relata a história a respeito dessa modalidade, ressalta-se sua relevância ao oportunizar às mulheres, aqui na condição de sujeitos de pesquisa, o retorno às escolas, uma vez que não puderam estudar quando mais novas, no tempo determinado pelo sistema educacional.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino amparada por lei e direcionada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. Essa educação foi se configurando junto aos movimentos sociais como campo de disputa e reconhecimento dos seus espaços, nas lutas pela inclusão e combate às desigualdades sociais. Deste modo, a EJA continua no campo de discussão, como alvo de debates, tornando-se um desafio para a gestão educacional e para as políticas públicas, pois estas não têm respondido às demandas dos movimentos sociais e especialmente dos sujeitos da EJA.

Abordar a narrativa biográfica de mulheres iletradas ou com pouca escolarização acaba por se tornar, ainda que não propositalmente, um recorte de classe, gênero e lugar social de fala desses sujeitos. Tais atributos devem surgir a partir de sua própria narrativa. Por isso, o

exercício da leitura precisa ser, antes de tudo, um interesse pessoal, que possa estimular a consciência crítica e libertadora e que oportunize a manifestação de mudanças sociais.

O ato de ler fornece à pessoa leitora respostas para o mundo e para o que acontece ao seu redor. Quando uma pessoa lê, ela passa a ter uma nova concepção sobre o tema versado, desde futebol, religião, política até assuntos relacionados à culinária. Compreendemos, portanto, a educação como um importantíssimo meio de desenvolvimento humano, capaz de se manifestar em diversos ambientes, como o familiar, escolar e outros diversos espaços não formais que proporcionam a troca de saberes; percebemos como ela se atrela ao mundo do trabalho, visto que participar de experiências educativas possibilita às pessoas exercerem e se beneficiarem dos deveres e direitos de cidadão e cidadã.

Nesse contexto, sempre em contato com os familiares dos alunos da escola onde leciono, fui abordada por algumas mulheres, familiares de alguns discentes, as quais ressaltaram a importância da EJA na escola. Conforme suas indagações, essas mulheres almejavam ser informadas sobre escolas do município que realizavam o atendimento na modalidade EJA. Portanto, com base nesses diálogos, desenvolveu-se o meu anseio em pesquisar e discorrer sobre a EJA, nas escolas da cidade de Guanambi-BA.

A discussão sobre quem são os sujeitos da EJA e quais suas expectativas nas salas de aula baseia-se em minhas vivências, no contato e diálogos com os responsáveis pelos/as alunos/as que fazem parte da turma em que ministro aula e que demonstram desejo e interesse pela EJA. Instiga-me conhecer um pouco mais sobre o que as levou a procurar a escola e a fazer parte da Educação de Jovens e Adultos, sendo sujeitos de idades, sexos, raças e realidades diferentes. As suas expectativas em relação à EJA eram visíveis, na esperança de que ainda seria possível se apoderar daquilo que lhes fora negado em determinado momento da sua vida e esperança de conseguir mudar os seus perfis na direção socioeconômico-cultural, social e pessoal.

Diante disso, vale mencionar, a princípio, o diálogo com a tia e responsável pelo aluno G, mulher negra, 58 anos, dona de casa, residente da área urbana (Guanambi), evangélica praticante e analfabeta:

Professora L, deixa eu te falar aqui uma coisa. Eu sei fazer chimango, pão de queijo, bolos, doces, os diversos tipos de comidas que imaginar e crochês (risos); mas não sei escrever uma letra, nem meu nome, não sei ler e nem consigo ajudar o meu sobrinho a realizar as tarefas escolares. Aqui na escola não tem aula para adultos não? Gostaria muito de aprender a ler...¹

¹ Diálogo realizado entre tia do aluno e professora, em março de 2021.

Não obstante, numa sociedade conservadora, as mulheres são preparadas para serem mães e esposas notáveis; são levadas a crer que devem se dedicar ao papel de “protetoras do lar” e, dessa forma, tudo gira em torno de reforçar e valorizar a execução desse papel. Inseridas nesse figurino, muitas mulheres foram supostamente distinguidas por seu desempenho no universo particular.

Entretanto, o relato acima, da tia do aluno, aponta diferentes funções e vivências do papel de dona de casa. Os trabalhos de Duran (1983), Madalozzo e Martins (2001) e Poeschl (2000) destacam que as mulheres de classes privilegiadas possuem uma função mais administrativa, de coordenar as atividades domésticas, uma vez que têm posses suficientes para delegar os trabalhos domésticos às instituições ou pessoas que fornecem tais serviços. Já a dona de casa de família de baixa renda, além de realizar sozinha todos os trabalhos domésticos (pois não tem como e nem a quem repassar tais trabalhos), não possui condição de descanso e acesso ao lazer e estudos.

Neste contexto, inquietou-me a seguinte pergunta: qual a importância da Educação de Jovens e Adultos para o desenvolvimento social de mulheres negras da periferia na cidade de Guanambi? Para complementar, pode o Ensino de Jovens e Adultos visar à busca da diminuição das desigualdades existentes entre o público desta modalidade de ensino e priorizar aquelas que não tiveram acesso à educação na idade apropriada? É possível investir no resgate individual e ainda promover a autoestima dos/as estudantes?

Nessa perspectiva, o trabalho busca analisar as implicações da permanência, ou não, de educandas/os na Educação de Jovens e Adultos e observar as práticas que contribuem para a permanência dos educandos na EJA, do município de Guanambi-BA.

Com essa preocupação, foi realizado um levantamento das pesquisas e publicações no banco de dados e teses e dissertações sobre a EJA, sendo encontrados 590.000 exemplares, para o termo “EJA, o retorno à escola na fase adulta”, caso, por exemplo, da dissertação de Poliane de Oliveira Marques (2018), intitulada *História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: Breves reflexões* e de Dulina Dalva Pereira de Oliveira (2019): *Formação continuada de professores e coordenadores da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do desenvolvimento profissional*. Um número considerável de publicações aborda essa temática de forma independente, trazendo o recorte para a “evasão escolar, currículo, formação de professor, alfabetização, leitura e escrita”. Porém, esta pesquisa torna-se relevante para o município na medida em que produz informações que podem contribuir nas discussões sobre a permanência dos educandos e educandas na EJA e, dessa forma, ajudar a repensar a proposta

educacional. Assim, foram entrevistadas 10 mulheres estudantes, 4 mulheres professoras, 2 mulheres gestoras e 2 homens estudantes. A intenção não é trazer uma ideia pronta, acabada e engessada, mas, sim, propor a construção coletiva de ideias, considerando o movimento entre prática e teoria para a permanência escolar na EJA daqueles que frequentam a Educação de Jovens e Adultos do município de Guanambi-BA.

Para realização desta pesquisa qualitativa, considerando a realidade da alfabetização das mulheres da EJA, foram feitas pesquisas bibliográficas de autores renomados, tais como: Arroyo (2005), Grossi (1998), Libâneo (2005), Louro (1997), Paulo Freire (2013), Scott (1995), Soares (2006), entre outros que se relacionam ao tema e, ainda, a busca em sites como Scielo, Bireme, Lilacs ou portais educacionais e até mesmo documentos de época. Destaca-se a importância da educação como uma formação cultural singular, e o indivíduo, “agente de transformação”, como relevante integrante/edificador da história, dos valores primordiais da cidadania e das relações sociais. Por consequência, não podemos nos dar por satisfeitos quando dizemos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem feito o seu papel. O que implica saber, para discernir tal percurso, é que a EJA não foi desenvolvida apenas para educar jovens e adultos, e sim para refazer, reformar, reestruturar e corrigir uma sociedade delineada, ajustada e acomodada por muitos séculos.

Assim, a sociedade brasileira foi moldada na forma do esquecimento da escravidão, da violência, do autoritarismo e de interesses políticos. No Brasil, em nenhum momento da sua história, houve relevância da alta sociedade, da realeza “Colonial, agrária, latifundiária e industrial” em edificar efetivamente uma sociedade equitativa aos preceitos das grandes revoluções como a americana e a francesa, ou seja, na qual as pessoas conseguissem usufruir de forma homogênea dos bens e das possibilidades da vida social. Os vestígios históricos mostram que a cultura da sociedade brasileira sempre envolveu e apoiou a concepção da eminência e da discriminação entre os grupos sociais.

Em suma, esta pesquisa apresenta como procedimento metodológico a pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo. Foram utilizados, para a produção das informações, os dispositivos: Entrevista Semiestruturada, Grupo Focal e Análise Documental, que serão detalhados na primeira seção. Com base nos dados coletados, tais instrumentos corroboraram para dar clareza e norteamento à pesquisa. Assim, por meio dos registros das informações das entrevistas foram feitas as análises. Antes, porém, considero relevante explicitar um pouco mais sobre a minha adesão a este estudo.

Conforme Paulo Freire (1978, p. 43), não há educação fora das sociedades humanas não há homens no vazio. A partir das relações das pessoas com a realidade, resultantes de estarem

com ela e de estarem nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vão estes dinamizando o seu mundo. Dominam a realidade. Humanizam-na. Nesse sentido, quando ponderamos sobre a história das mulheres da EJA, realizamos isso com um olhar no passado, pois as definições referentes a elas se acrescentam e são culturalmente estabelecidas e historicamente construídas. A partir das conexões com outras pessoas nos fortalecemos como humanos, fazemos parte de uma sociedade, estamos nela e com ela, de modo que criamos, recriamos e concebemos soluções para a cidadania plena e a autoestima dos sujeitos, em especial as mulheres.

Partindo dessa ideia, rememoro a minha infância vivenciada na cidadezinha do sertão baiano, onde brincava nas ruas de terra, nos finais de tarde, quando retornava da escola, sempre na companhia dos meus irmãos mais novos (um menino e uma menina) e meus três primos (três meninos), também nossos vizinhos. Ao brincarmos sempre ouvia minha mãe falar: “Cuidado com essas brincadeiras para não machucar, fica aí brincando com meninos, eles são mais fortes e não têm limites, depois não venham chorando para cá, peguem as bonecas e brinquem ali no canto...”. Dizia isto referindo-se a mim e a minha irmã. Para mais, também ouvíamos: “senta direito, isso são modos de menina ficar?!?”. Comentários como estes revelam estereótipos concebidos ao longo dos últimos séculos e que ajudaram a ampliar a desigualdade de gêneros e reforçar a diferença entre meninos e meninas na nossa sociedade. É com base nesse conceito que, ao longo da história, as mulheres foram educadas, ensinadas e moldadas em nome da dignidade da família, adotando e executando atitudes, comportamentos que as tornavam submissas ao homem. As desigualdades de gênero determinadas pelo sistema afetam e menosprezam as mulheres em todo o mundo.

Assim, pertencemos a uma época de grandes transformações culturais e sociais em todos os atributos da vida humana. Por meio dessas transformações, estão presentes diversas formas de ser e de viver o gênero, e essas variedades têm ganhado evidência ao longo do tempo, mencionando uma parcela das pessoas existentes, mas que, por algum motivo, era desclassificada, marginalizada e silenciada. Cisne (2015, p. 47), ao atribuir sua concepção do termo gênero, afirma que:

[...] identidade de gênero é o conceito que se tem de ser sexual e dos sentimentos que isso implica. Está relacionado à maneira como vivemos e sentimos nosso corpo a partir da experiência pessoal e como levamos à esfera pública, isto é, ao resto das pessoas. Trata-se da maneira individual e interna de viver o gênero, que pode ou não corresponder ao sexo com o qual nascemos.

Podemos, então, entender que a identidade de gênero excede os conceitos de homem/mulher e macho ou fêmea. Ela está correlacionada à estruturação social no decurso da

vida da pessoa, o qual pode apontar inúmeras intervenções de gênero ao longo de sua existência. A escola é uma das instituições onde a/o estudante tem aproximação com outros espaços socioculturais; em vista disso, ela acaba tendo papel essencial na repressão aos preconceitos arraigados na sociedade e, nessa conjuntura, o preconceito de gênero. Por esse motivo, sendo mulher e professora, almejo que as crianças, desde a sua primeira infância, tenham respeito e empatia umas pelas outras, e que recebam esse tratamento positivo, que possam se expressar e ser protagonistas, de forma singular e autônoma.

Entendo que a escola é uma das principais instituições sociais qualificadas para converter a realidade das pessoas e da comunidade em que vivem, providenciando a aproximação ao conhecimento, que promove as condições necessárias para o aproveitamento de novas situações, seja na conquista de trabalho ou para o próprio exercício da cidadania. Ela permite também que os sujeitos constituam a si mesmos, edifiquem uma identidade de si e uma aptidão de escolha na orientação de sua própria vida. Essa concepção é reiterada pelo fato de a educação ser um direito constitucional, pois conforme o artigo 205 da Constituição Federal (1998): “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Por essa linha, sou Liciane² Montalvão da Silva, mulher, professora e pesquisadora. Sou docente da Educação Básica da Rede Municipal de Guanambi, estou como professora da Educação Infantil, com muito orgulho. A Educação transformou a minha vida e me ensinou que devo lutar sempre, que o ensino nos faz chegar mais longe e a não desistir do caminho. Sou filha de Ademar Pereira da Silva (*in memoriam*), que estudou até a antiga 4ª série, e Carmelita de Lima Montalvão, que estudou até a antiga 4ª série; sou a 5ª filha de sete irmãos, todos formados, mas sou a primeira da família a realizar o mestrado. Assim, foi nos espaços da família e da escola pública que me fiz gente, que me tornei pessoa, que fiquei curiosa por conhecer a mim, os outros e as ‘coisas’ que me rodeavam. Foi no convívio social que a beleza do mundo se fez presente. Foi, como nas palavras de Freire, experimentando-me no mundo que me fiz gente: “Vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 1993, p. 88).

² O texto da dissertação apresenta a redação na 1ª pessoa do singular referente à participação subjetiva da pesquisadora, com informações pessoais. Logo, a maior parte da escrita encontra-se na 3ª pessoa do plural, geralmente utilizada em textos científicos.

Por isso, ter conexão com a educação básica é essencial para que os indivíduos tenham condições de executar seus direitos e cumprir seus deveres como cidadãos, pois, como Marchi e Schäffer (2000) relatam:

Sem as oito séries concluídas, podemos afirmar que cerca de metade da população brasileira é analfabeta funcional e está distante da fruição do lazer, dos bens culturais e, por suas limitações com relação à leitura, à escrita e ao cálculo terá participação também limitada nos debates públicos (Marchi; Schäffer, 2000, p. 21).

Por acreditar no poder da escola pública e da família, sou constante nos estudos, buscando, reinventando, e essa motivação se concretizou no ano de 2021, quando fui aprovada como aluna regular no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) Campus VI da UNEB, em Caetité-BA. Com concentração na Linha III - Ensino, Sociedade e Ambiente, o intuito era desenvolver a pesquisa: *Mulheres Negras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Guanambi-Ba: Construções Identitárias Rumo à Cidadania Plena*, em defesa da educação como instrumento transformador e libertador.

A escolha do tema aconteceu após um diálogo com a tia de um aluno, em virtude de seu interesse em matricular-se na turma da EJA. Assim, isto me motivou e despertou o desejo de pesquisar sobre os adultos, pois a experiência que tenho na escola remete-se às crianças (Educação Infantil) e pré-adolescentes do Ensino Fundamental I, de modo que almejo perpassar pelo universo educacional com adultos. Ademais, o pouco contato que tive nas turmas da EJA só aumentou ainda mais o interesse e entusiasmo por esse público, que também tem muito a nos ensinar, desde que a escola seja local de fala e escuta de seus/suas estudantes.

Dessa maneira, fundamentado na pesquisa qualitativa, este trabalho tem como objetivo principal conhecer os sujeitos da EJA, em especial as mulheres negras, com ênfase nas alunas da cidade de Guanambi-BA, buscando contribuir, de forma significativa, com o processo de aprendizagem dessas mulheres.

Nesse contexto, os dados da pesquisa foram coletados através da elaboração e aplicação de questionários e entrevistas (apêndices) em turmas da Educação de Jovens e Adultos em uma das escolas da cidade de Guanambi, a partir de entrevistas com 10 mulheres, alunas da turma da EJA (com idade entre 18 e 70 anos, negras, pardas e brancas), com a finalidade de conhecer os seus perfis socioeconômicos e culturais, dados importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Quanto à estrutura da dissertação, inicialmente, na **introdução**, apresentamos os aspectos gerais da proposta do estudo, estruturação dos objetivos, a contextualização do

problema, do ambiente e das questões que orientaram o processo de investigação, seguindo a inferência da pesquisadora em âmbito pessoal, acadêmico e profissional, em articulação com a modalidade EJA no contexto da importância e necessidade do ato de alfabetizar para efetivação da cidadania, conforme justificativa da proposta. Busca, ainda, reconhecer as educandas da EJA como sujeitos de direitos, conhecimentos, identidades próprias e permanências numa instituição escolar.

A **primeira seção** delinea os *Procedimentos Metodológicos* aplicados na propagação e desenvolvimento da pesquisa referente ao uso de práticas entusiasmantes, criativas e propícias aos métodos que abrangem os objetivos definidos para colaborar no processo de formação, de maneira efetiva e significativa, na modalidade EJA. Assim, nos procedimentos metodológicos produzimos um breve histórico de contorno político e social, que consiste em pesquisa de abordagem qualitativa com estudo de caso múltiplo, que envolve compreender as implicações das práticas no espaço escolar para a permanência das educandas nas turmas da EJA. O recurso metodológico possibilitou à pesquisadora se inteirar, no campo da subjetividade, de contextos específicos de saberes, experiências, vivências, uma vez que se trata de um caso único e singular.

Na **segunda seção** buscou-se a sistematização do espaço da EJA nas relações e lutas das mulheres negras contra o analfabetismo, discriminação, preconceito de gênero, classe e raça na escola pública e na sociedade, entrelaçando com as narrativas de vida de cada sujeito. Os dispositivos para a coleta de dados enfatizam a observação *in lócus* para maior compreensão e inserção no espaço da pesquisa; a análise documental requer leitura crítica e sistematizada; a entrevista, em suma, permite captar informações necessárias com a intenção de trazer uma reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia; o Grupo focal constituiu um dispositivo essencial para proporcionar às/aos participantes liberdade de expressão, na exposição suas concepções, pontos e posicionamentos em relação ao objeto de estudo.

A **terceira seção**, nomeada: “*Mulheres negras, pouco escolarizadas*”: *letramento e práticas docentes na EJA*, acertou em abordar e validar a visibilidade das mulheres negras diante de ações que buscam contribuir para a permanência no seu retorno à escola, como subsídio, motivação para garantir a aprendizagem, o domínio pela leitura e, especialmente, a busca constante da autoestima no espaço da EJA.

A **quarta seção**, com o título *Mulheres negras e outros sujeitos da EJA: intersecções de gênero, classe e raça*, faz uma revisão bibliográfica e, de forma sucinta, a explanação do cenário da Educação de Jovens e Adultos como ambiente produtivo no retorno das mulheres negras ao espaço escolar. Insiste em divulgar ao leitor as falas, narrativas e a compreensão de

que proporcionar a educação para tais estudantes é essencial ao desenvolvimento estável e equiparado da sociedade, além de abordar a informação como contingente para a prática pedagógica. Analisa, ainda, os perfis das/dos participantes da pesquisa (mulheres negras, educadoras, gestoras e homens) que compuseram a amostra, com a finalidade de compreender seus discursos sobre o retorno à escola na modalidade EJA. Estes são explicitados com o intuito de desvendar as perspectivas, posições e pareceres diante do paradigma social, em concordância com a concepção transformadora atribuída à relação da educação e a leitura como processo da evolução da cidadania (cidadãs e cidadãos plenos).

Nas *Considerações finais*, busca-se evidenciar as observações mais significativas sobre mulheres negras que retornam à escola na fase adulta, em uma escola municipal de Guanambi, com vistas a contribuir com o debate sobre a temática.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Motivadas pelo desejo de aprofundar o estudo sobre as/os atuais frequentadoras/es da EJA hoje, tendo em vista, neste trabalho, traçar o perfil de alunas, em especial das “mulheres negras” da EJA em uma escola da cidade de Guanambi-BA, apoiamo-nos em Freire, quando justifica que:

Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la). A alfabetização é, para o educador, um modo de os desfavorecidos romperem o que chamou de “cultura do silêncio” e transformar a realidade, como sujeitos da própria história (Freire, 2005, p. 16).

Nesse contexto, a metodologia utilizada para a construção da pesquisa desenvolveu-se através da elaboração e aplicação de questionários e entrevistas (Apêndices: A, B, C e D) em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma das escolas da cidade de Guanambi; foram entrevistadas mulheres mães, donas de casa, trabalhadoras; docentes e gestoras. Os dados, obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas com os/as participantes, resultaram de ferramenta para o mapeamento das concepções sociais presentes na sociedade brasileira. Além disso, o Grupo Focal foi utilizado como uma atividade adicional, para enriquecer a pesquisa e torná-la ainda mais significativa. Recorremos à abordagem qualitativa com estudo de caso múltiplo, por se tratar de um caso único e singular, em consonância com a conjuntura e complexidades, em circunstâncias intrínsecas de saberes, experiências e vivências, na conjunção em que a educação de jovens e adultos é marcada como uma modalidade que aponta rastros de exclusão herdada por um sistema de negação de direitos.

No decorrer da seção, apresentamos a caracterização do âmbito da pesquisa, escolhido para a intervenção das informações, tendo em vista constatar se, de fato, essas práticas puderam, ou não, contribuir para a permanência das educandas na escola. Assim, esta investigação está interligada à elaboração coletiva de orientações que provavelmente colaborarão para a subsistência dos sujeitos educandos no espaço escolar, com qualidade e vitória. Dessa forma, organizamos o conjunto de informações a partir das falas das entrevistadas e estruturamos em eixos temáticos para atender ao processo da pesquisa.³

³ É pertinente abordar que seria interessante usar, nesta pesquisa, o método de Análise de Conteúdo de pesquisa qualitativa, já que a mesma, de acordo com Bardin (1977, p. 39), tem como característica, no âmbito de uma abordagem crítica e epistemológica apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento, um método que tem como ponto de partida a mensagem verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido; sentido que não pode ser considerado um ato isolado, já que a emissão das mensagens está vinculada às condições contextuais de seus produtores.

1.1 Abordagem qualitativa

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por ser a mais apropriada para o objeto de estudo, que tem como principal objetivo destacar o retorno das mulheres negras e analfabetas à escola; além disso, destacam-se os benefícios da modalidade EJA para esse grupo de sujeitos, os desafios enfrentados, a permanência no programa, a conquista da formação profissional e a concretização da cidadania plena – essa abordagem prioriza a qualidade, os sentimentos, os valores, as crenças, os diversos saberes docentes, as práticas pedagógicas, enfim as representações e o pertencimento à sociedade.

É importante salientar que esta investigação foi realizada de maneira singular e única, tendo como base a participação dos sujeitos da EJA na pesquisa. Nesse aspecto, permite uma melhor compreensão sobre a permanência, ou não, dessas mulheres na escola, a fim de conhecer tais sujeitos da EJA, com ênfase nas alunas, mulheres negras, de uma escola pública municipal da cidade de Guanambi-BA, buscando contribuir de forma significativa com o seu processo de aprendizagem.

Em consonância com Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa lida com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é considerado componente da realidade social. Dessa forma, o objeto da pesquisa qualitativa são as ações sociais, as quais se aprofundam no mundo dos significados. Nas palavras da autora:

A pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o mundo das significações, com fenômenos humanos entendidos como realidade social (Minayo, 2012, p. 21).

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (2003), envolve a obtenção de dados descritivos, decorrentes do contato direto do pesquisador com a situação estudada; enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, o que nos possibilitou conhecer o processo de construção das práticas das mulheres ao retornarem na fase adulta para a escola, tendo em vista as diferentes ideias e opiniões, reveladas nas práticas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa direção, esse tipo de abordagem requer ousadia no trato da pesquisa, necessitando de instrumentos que sirvam de mediadores para contemplar o estudo sobre a EJA. De acordo com Minayo (2002, p. 14), a pesquisa qualitativa trabalha:

[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...] A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas.

Indo ao encontro da necessidade de se compreender esse universo, por meio de relações com os sujeitos da EJA, alunas, protagonistas deste processo investigativo, essa metodologia leva em consideração valores, atitudes, crenças, hábitos, uma vez que, mediante essa abordagem, é possível se inserir no contexto das criaturas como um processo em que observações se somam, e integram-se, para abrir caminhos que levem à identificação de suas vivências no cotidiano escolar.

A gestão escolar na Educação de Jovens e Adultos, em seu contexto histórico, precisa reconhecer nessa modalidade a riqueza da sua diversidade e superar a visão de “meros clientes” de uma educação compensatória, tendo estes a maioria dos seus direitos negados, sustentando a concepção de educação para o mercado. Além disso, nossos jovens e adultos retornam com o desejo de realizar sonhos, inserir-se no meio social na busca dos seus direitos.

É necessário dizer, em primeiro lugar, ainda que pareça redundância, que entrevistas não são a única maneira de se fazer pesquisa qualitativa – não existe vínculo obrigatório entre pesquisas qualitativas e a realização de entrevistas. Portanto, não é porque um pesquisador opta pela adoção de um método qualitativo que ele tem, necessariamente, que recorrer a entrevistas (sejam elas de qualquer natureza). Podemos fazer observações de campo e tomar nossos registros como fonte; podemos recorrer a documentos (escritos, registrados em áudio ou vídeo, pictóricos etc.); podemos fazer fotografias ou videografações de situações significativas; podemos trabalhar com *check lists*, grupos focais, questionários, entre outras possibilidades. O que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo. Convém assinalar, também, que entrevistas não são adequadas a todas as situações de pesquisa – há circunstâncias em que elas simplesmente não funcionam ou sequer podem ser realizadas. Quando uma investigação se inscreve, por exemplo, em um contexto em que o anonimato dos interlocutores precisa ser preservado e estes pertencem a uma comunidade onde sua fala e sua história podem facilmente ser reconhecidas pelos demais, deve-se buscar outros meios para levantamento de material empírico. Em presídios, hospitais psiquiátricos ou instituições onde exista violência ou abuso de poder é evidentemente desaconselhável realizar entrevistas de caráter pessoal.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores, perfis e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. Muitas vezes, a opção pela entrevista baseia-se numa percepção, mais ou menos corrente entre nós, de que esse é um procedimento mais fácil, quando comparado a outros aparentemente mais trabalhosos e mais sofisticados.

Cabe assinalar, então, que entrevista é trabalho, não bate-papo informal ou conversa de cozinha. Realizar entrevistas de forma adequada e rigorosa não é mais simples do que lançar mão de qualquer outro recurso destinado a coletar informações no campo: talvez elas tomem menos tempo na fase preparatória do que a elaboração de questionários ou *check lists*, por exemplo, mas para serem realizadas de modo que forneçam material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador. Realizar entrevistas, sobretudo se forem semiestruturadas, abertas, de histórias de vida etc., não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, com o propósito de “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante, é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista.

Duarte afirma que a realização de uma boa entrevista exige:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados – não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo – egos focais/informantes privilegiados –, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (Duarte, 2004, p. 216).

O planejamento (e “ensaio” prévio) da atuação nas situações de contato, a escolha de uma roupa neutra (traje formal, sem mensagens escritas ou iconográficas que possam sugerir pontos de vista pessoais ou envolvimento com movimentos religiosos, políticos, étnicos etc.) e a pontualidade também ajudam a garantir a qualidade do material a ser recolhido em entrevistas semiestruturadas.

Além do mais, analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, ao debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação. Como aconselha Geraldo Romanelli (1998):

A subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo (p. 128).

Há alguns procedimentos importantes a serem adotados na preparação de entrevistas para a análise. O primeiro deles diz respeito à transcrição: entrevistas devem ser transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza. Depois de transcrita, a entrevista deve passar pela chamada conferência de fidedignidade, tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc. Transcrever e ler cada entrevista realizada, antes de partir para a seguinte, ajuda a corrigir erros, a evitar respostas induzidas e a reavaliar os rumos da investigação (Alberti, 1990).

Ainda segundo Duarte (2004, p. 22), as entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições. Da versão editada devem ser retiradas também as respostas obtidas por meio de perguntas capciosas, ambíguas, tendenciosas ou que tenham levado o informante a confirmar ou negar afirmações feitas pelo pesquisador.

Uma maneira de analisar é fragmentar o todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos. Trata-se, nesse caso, de segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação – o mínimo de texto necessário à compreensão do significado por parte de quem analisa – e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades,

articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema ou do universo estudado. Nessa perspectiva, a interpretação exige que as unidades de significação (oriundas da fragmentação das entrevistas) sejam articuladas umas às outras a partir de categorias de análise: “lembranças de escola”, por exemplo, pode representar uma categoria de análise, assim como formação inicial, socialização profissional, gosto etc. Nesse caso, todas as unidades de texto retiradas das falas/respostas dos informantes que tiverem relação, por exemplo, com o indexador “lembranças de escola”, deverão ser agrupadas sob esse indexador.

As categorias de análise podem ser definidas pelo pesquisador antes da realização das entrevistas (integrando, portanto, seus objetivos), a partir de referências teórico-conceituais (como “geração”, “leitura”, “protagonismo”, “socialização profissional” etc.) ou de um conhecimento prévio do campo empírico. A análise final das entrevistas consistiu em dar sentido ao conteúdo do mosaico de categorias ou indexadores no interior dos quais estiveram agrupadas as unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos.

Quanto à interpretação de entrevistas abertas ou semiestruturadas, análises temáticas podem ser um recurso que “encurta o caminho” do pesquisador, sobretudo quando se trata de pesquisadores iniciantes. Nesse caso, pode-se tomar o conjunto de informações recolhidas junto aos entrevistados e organizá-las, primeiramente, em três ou quatro grandes eixos temáticos, articulados aos objetivos centrais da pesquisa.

A partir daí, proceder-se-ia à construção de subeixos temáticos, cada vez mais precisos e específicos em relação ao objeto de pesquisa, em torno dos quais seriam organizadas as falas dos entrevistados recolhidas a partir da fragmentação dos discursos.

Portanto, os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico-conceituais que orientam o olhar do/da pesquisador/a. Isso implica a construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, promovendo uma espécie de “diálogo artificial” entre elas, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes, de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc. Esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual estão lidando.

Cabe ao pesquisador atribuir sentido àquele mosaico, tendo como referência seus pressupostos teóricos, sua filiação acadêmica, seus objetivos de pesquisa etc. Compete a ele/ela, também, nesse procedimento, “desconfiar” dos seus interlocutores, como sugere Magnani (1986). Muitas vezes, o entrevistado “encena um personagem” que, intuitivamente, percebe que o pesquisador deseja que ele seja ou diz o que acredita que o pesquisador gostaria de ouvir. Assim, nem tudo o que o informante enuncia deve ser tomado como “verdade”; trata-se da verdade dele, do ponto de vista dele, que precisa ser confrontado com outros olhares e com a prática observada no campo pelo pesquisador.

Os resultados obtidos a partir dessa “manufatura” das informações coletadas devem ser apresentados aos informantes, para verificar se a leitura feita e se as hipóteses formuladas a partir dela têm fundamento para aqueles que vivenciam mais diretamente as circunstâncias investigadas: uma espécie de “devolução”, que ajuda a evitar distorções. Os resultados deverão ser cruzados, posteriormente, com registros de observações de campo (se houver), dados quantitativos e/ou informações adicionais acerca daquela temática ou daquela população (estudos precedentes, levantamentos estatísticos, matérias jornalísticas, documentos históricos, artigos, imagens, textos literários etc.), de modo a possibilitar uma visão o mais ampla possível do universo que está sendo investigado.

Ao longo de todo o processo, o material empírico estará sendo lido/visto/interpretado à luz da literatura científica de referência para o pesquisador, que produz a teoria articulada ao conjunto de produções científicas com o qual se identifica. Vale lembrar, entretanto, que a fala do entrevistado tem valor nela mesma quando tomada como fonte de conhecimento e não pode ser utilizada como mera ilustração das teorias explicativas. Se recolhido e analisado de forma correta, o material fornecido por nossos informantes tem concretude, densidade e legitimidade suficientes para se for o caso, fornecer subsídio e base para questionarmos nossos pressupostos e mesmo concepções teóricas estabelecidas e consolidadas. Os depoimentos coletados também podem, em muitos casos, refutar as ideias que o pesquisador tinha a respeito do problema antes de iniciar a pesquisa de campo. Por tudo isso, o fundamental é estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso nos obrigue a rever nossos conceitos e a refazer o caminho trilhado. Dar espaço para a emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias ao contexto, um tanto enrijecido e repetitivo, em que vem sendo realizada boa parte de nossos estudos.

1.2 Compreendendo o Estudo de Caso Múltiplo ou Entrevista Estruturada

Destaca-se, aqui, a relevância de compreender, sob a ótica de alguns autores, que a entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Trata-se de uma conversação dirigida a um propósito definido que não é a satisfação da conversação em si, pois esta última é mantida pelo próprio prazer de estabelecer contato sem ter o objetivo final de trocar informações, ou seja, diminuir as incertezas acerca do que o interlocutor diz (Haguete, 2001; Lodi, 1991). Dito de outro modo, a entrevista é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca (Flick, 2002; Jovechlovitch; Bauer, 2002).

Nesse sentido, se reconhece que as abordagens e as discussões que circunscrevem o uso da entrevista sejam amplas. Uma delas é a de favorecer a relação intersubjetiva da entrevistadora com o entrevistado e, por meio das trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais. Outra vantagem é a flexibilização na condução do processo de pesquisa e na avaliação de seus resultados, visto que a entrevistada tem um papel ativo na construção da interpretação da pesquisadora. Esta seria uma modalidade de triangulação (confiabilidade), pois, ao invés da pesquisadora sustentar suas conclusões apenas na interpretação que faz do que a entrevistada diz, ela concede a esta última a oportunidade de legitimá-la. Este é um dos aspectos que caracterizam o produto da entrevista qualitativa como um texto negociado.

A entrevista dirigida em pesquisa é um tipo de comunicação entre uma pesquisadora que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las (Chizzotti, 1995, p. 57).

Essa crença de que o dito equivale a uma informação com valor de verdade revelada pode ser observada mesmo entre autores que compreendem que a situação de entrevista não corresponde a “uma conversa neutra”, como, por exemplo, no fragmento a seguir:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores [...] nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro

nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (Minayo, 2002, p. 57).

Dessa forma, a entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Deste modo, a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante. Ao contrário, quando o foco de investigação é o comportamento humano, ou seja, a forma como as pessoas agem no cotidiano e não somente falam sobre ele, existem outras técnicas, tais como a observação participante e a observação sistemática, que permitem melhor atender a estes objetivos.

Ainda sobre a entrevista de pesquisa, Bourdieu (1999) descreve que esses momentos de interlocução com os entrevistados são repletos de sentimento de inquietação, já que ao partir de um movimento de confiança as/os entrevistadas/os acabam por explorar seus depoimentos. Ao tornar públicas as “confissões” das famílias, alguns apontamentos éticos fazem-se necessários, principalmente no que se refere ao cuidado com a proteção de nomes de pessoas que confiaram ao pesquisador suas questões mais profundas. Esses momentos envolvem não apenas a mudança de nomes, mas também de lugares ou descrição de pessoas que possam vir a identificar tais participantes da pesquisa. Esse cuidado é tomado e apontado por vários pesquisadores, como Romanelli (1987); ao descrever os locais pesquisados (escolas particulares de São Paulo), o autor busca artifícios para manter o sigilo sobre nomes de pessoas e de instituições que fizeram parte de seus estudos. Atualmente as instituições que realizam pesquisas, direta ou indiretamente, com seres humanos no Brasil devem submeter seus trabalhos a comitês de ética, mas isso não oferece segurança suficiente para que nomes ou lugares, por exemplo, possam ser identificados nos relatos de estudos realizados por pesquisadores descuidados. Muitas vezes, ainda que o pesquisador utilize pseudônimos ou outros artifícios para suprimir os nomes reais, pela própria descrição da amostra ou da localização da instituição, o leitor atento pode inferir sobre os verdadeiros sujeitos e locais investigados.

Bourdieu⁴ (1999) também salienta a importância do zelo que se deve ter na construção escrita da entrevista ou no momento de sua transcrição, quando se faz o discurso oral dos/as entrevistados/as passar por uma transformação na qual não podem estar suspensas as condições sociais e os condicionamentos dos quais o sujeito da entrevista é produto. Desse modo, tudo o que se passa no momento da entrevista, até mesmo aquilo que se quer dissimular no discurso oral e no transcrito, deve ser considerado. Questões de pronúncia, da entonação da voz dos entrevistados, em sua forma de se portar, sua linguagem verbal e corporal, gestos e mímicas, assim como olhares e silêncios devem ser levados em conta. Segundo o autor, ao transformarmos as falas das pessoas em texto devemos considerar:

[...] as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais, tudo o que se dissimula e se passa ao mesmo tempo no discurso transcrito, mas também na pronúncia e na entonação, apagadas pela transcrição, como toda a linguagem do corpo, gestos, postura, mímicas, olhares, e também nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos (Bourdieu, 1999, p. 10).

Assim, ao transcrever ou fazer o relatório da pesquisa deve-se cuidar para situar o leitor em relação ao espaço social de onde o entrevistado fala, assim como evidenciar sua condição social e quais os condicionamentos dos quais o entrevistado é produto. Bourdieu também considera dever do pesquisador a legibilidade do texto transcrito a partir da fala do entrevistado. Desse modo, deve limpar o texto de certas frases que pareçam confusas ou redundantes, assim como os vícios de linguagem que possam obscurecer a entrevista depois de sua transcrição. É importante salientar que o autor considera essencial o cuidado do pesquisador em jamais trocar palavras e nem mesmo mudar a ordem das perguntas. Na busca pela fidedignidade dos dados, considera-se ideal que o próprio entrevistador/pesquisador realize a transcrição da entrevista.

Na perspectiva do trabalho de Sarti (2003), ao trabalhar em comunidades da periferia, foi importante que a pesquisadora fosse passo a passo apreendendo as minúcias do terreno onde pesquisava e, aos poucos, foi conseguindo lidar com diferentes linguagens que eram comuns

⁴ Texto retirado de: Pierre Bourdieu: quem foi, teorias e conceitos (RESUMO) Todo Estudo. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/sociologia/pierre-b>. Pierre Bourdieu (1930-2002), francês, é um dos grandes sociólogos do século XX. Ele se destaca por ter renovado as ideias de autores clássicos, como Durkheim, Marx, Weber, Lévi-Strauss e Mauss, criando um verdadeiro sistema teórico para interpretar a sociedade. É um dos autores mais importantes para a Sociologia e a Antropologia, tratando de temas sobre as desigualdades sociais, a cultura, a educação e a violência simbólica. Bourdieu trouxe, em suas ideias, novas formas de perceber a realidade social de maneira objetiva e científica. Bourdieu resolveu essa crise demonstrando de que modo as estruturas sociais se conectam com a vida prática de cada indivíduo. 'Não existem ideias puras', portanto. Bourdieu apresenta, em suas teorias, como é que os gostos pessoais e os comportamentos das pessoas têm a ver com a posição que elas ocupam na sociedade – ou seja, na estrutura social. Ele desvenda o que está “por baixo dos panos”. Assim, Bourdieu é um bom exemplo de uma sociologia estruturalista.

naquele tempo e espaço local. Isso possibilitou o seu entendimento não só sobre a linguagem verbal de seus/suas entrevistados/as, mas também sobre o que esse/essa outro/a queria dizer com um gesto ou movimento, com uma gíria ou um trejeito e, também, para se fazer entender.

Por isso, no registro, assim como na análise de uma entrevista, são imprescindíveis tanto os sinais verbais como os não verbais dos entrevistados, como exemplifica um trecho de relato de uma das participantes desta pesquisa: “*Não. – Balançando a cabeça, repetiu – Não. Não, nunca pensei em desistir. Porque eu acho bom estudar, isso melhora a cabeça da gente e é bom também porque conversa com as pessoas*” (Depoimento da estudante da EJA, nº 05⁵, setembro de 2022). Em concordância com o depoimento da estudante, ficou perceptível que, ao “balançar a cabeça”, ela quis responder de forma precisa e veemente sobre a importância da educação, da escola, da turma da EJA, do quanto o espaço escolar dá direcionamento positivo para a sua vida, vigor a sua autoestima e que ela não cogita desistir do seu direito em permanecer nos estudos. Em todo o caso, a conexão entre o direito à educação escolar e a democracia como propósito de mobilidade social e validação de direitos tem descrição variável de país para país. No Brasil, é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que assegura o direito à educação. Segundo a LDB (1996), Art. 37: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Dessa maneira, fica firmado que:

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Brasil, 1996, p. 19).

Nesse sentido, ao refletirmos acerca do trabalho com a leitura na EJA, não podemos nos furtar da realidade social desses sujeitos, tampouco encobrir ou apagar os traços sócio-históricos das trajetórias vivenciadas por eles. Ao contrário, o trabalho nessa modalidade de ensino deve considerar essas histórias de vida, propiciando práticas de leitura que lhes permitam ler criticamente os textos que os cercam, inclusive o texto-mundo no qual estão imersos.

A EJA não se refere somente a uma questão etária (visto que os que a compõem geralmente estão fora da faixa de idade regular apresentada pelo sistema educacional, pois 15 anos é a idade mínima para aqueles indivíduos que não tiveram oportunidade de estudar quando crianças ou no início da adolescência conquistem um espaço na escola, realizando a matrícula,

⁵ As falas dos(as) entrevistados(as) estão identificadas e organizadas pela numeração.

a inscrição nas turmas da Eja), mas principalmente se refere a uma cultura específica (Oliveira, 2001). Considerando o conceito de capital cultural, compreende-se que a classe de jovens e adultos, embora não seja a dominante, tem sua própria cultura que deveria ser levada em consideração no processo de ensino-aprendizagem, pois caso não seja, decai-se no sentido de que a mesma pode ter sua aprendizagem comprometida.

Nas palavras de Di Pierro (2005), mesmo que todos os grupos de diferentes idades necessitem, atualmente, de uma aprendizagem que não circunde apenas no esperado/comum, a maioria dos que procuram um horário diferenciado para concluir mais rapidamente os estudos (percebe-se isso mais nitidamente na especificidade no nível básico da EJA) são “adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural” (Di Pierro, 2005, p. 1122).

Logo, é de extrema importância discutir sobre os termos jovens e adultos, porque o tema da pesquisa trata desses sujeitos.

No Brasil, de acordo com a Lei 11.129, de 30/06/2005, para fins das Políticas Públicas do Governo Federal, jovem é o brasileiro que se encontra na faixa etária entre 15 e 29 anos. Em suma, o jovem é um sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares.

Segundo Esteves e Abramovay (2007, p.21), a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada com base nas múltiplas formas como ela concebe os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc.

Para Oliveira (2001, p. 18), o adulto traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Quanto à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança, ao adolescente e jovem) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Como se viu, há especificidades no que concerne à EJA e estas podem estar relacionadas a sua condição econômica, cultural e social, dentre outras. A teoria da reprodução, quando se refere à violência simbólica, pode ser que aqui se aplique ao fato de estar em essas alunas sujeitas aos conteúdos, livros didáticos e um programa de ensino que não considera suas características,

mas trazem uma cultura pré-determinada que condiz com outras realidades; de sociedades com outro patamar financeiro e capital cultural divergente.

A educação de jovens e adultos, há determinado tempo atrás, limitava-se a uma alfabetização que consistia apenas no ensinar a ler e a escrever, todavia, quando o professor se propõe a trabalhar com esse público deveria pensar sobre sua prática, buscando ter uma vasta visão acerca de sua sala de aula e da escola em que trabalha, pois é preciso rememorar as histórias que essas alunas trazem consigo, que não são estimadas como deveriam no contexto letrado (Strelhow, 2010), ao invés de tentar impor conhecimentos de culturas outras; mesmo que a transmissão de saberes faça parte do processo de aprendizagem, o trabalho com a EJA poderia partir do ponto em que seus saberes são também considerados.

Entretanto, devido às possíveis imposições de cultura dominante, quase imperceptíveis, que podem se dar por meio dos componentes curriculares e/ou pelo modo como são trabalhados por exemplo, a classe corre o risco de reproduzir-se, ou seja, de continuar no mesmo patamar socioeconômico em que está por não ter a oportunidade, sob a violência simbólica, de mudar o quadro; transformar a realidade a partir do avanço gradual na conclusão das etapas escolares e novos aprendizados construídos e adquiridos, como nas pesquisas de Oliveira (2001) e Ferreira e Martinelli (2016), seria o desejo dos próprios alunos.

Logo, a escola necessitaria ser um espaço de ensino aprendizagem voltado ao desempenho de um importante papel social, onde, além de orientar e instruir os indivíduos através de conteúdos disciplinares, possa conduzir estes mesmos sujeitos para participarem das ocupações sociais ao longo da vida.

1.3 Grupo Focal

Neste estudo, utilizou-se o dispositivo do Grupo focal para produzir as informações sobre a permanência das educandas nas Escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos. Para essa finalidade, foi realizada a técnica do Grupo focal com os/as educandos/as e educadoras da escola investigada. Nessa situação, os sujeitos ficaram à vontade para expor suas ideias e seus sentimentos, inspirados na dialogicidade proposta por Freire (2014, p. 90): “[...] não é no silêncio que os sujeitos se fazem, mas através da palavra em um processo de ação e reflexão dialógica”. É necessário ouvirmos a voz das que se silenciam, ou que foram silenciadas.

Na literatura sobre o tema, além do termo moderador para designar esse papel, são utilizadas outras denominações, tais como: entrevistador e facilitador. Nos trabalhos pioneiros,

realizados por Merton e Kendall (1946) e Merton et al. (1956), foi utilizado o termo entrevistador. O entrevistador é, antes de tudo, o coordenador e o anfitrião num grupo focal e tem o papel de facilitador. Nesse papel, ele exerce influência no espaço e no grupo de muitas formas, visíveis e invisíveis. Portanto, não pode ficar preso a uma estrutura ou a um cronograma pré-determinado, que deve ser cumprido a qualquer custo (Bojer et al., 2010). Essa técnica combina elementos da observação e da entrevista, que são os dois principais meios de coleta de dados qualitativos, o qual nos forneceu informações importantes sobre as práticas de gestoras/professoras no espaço escolar da Escola municipal de Guanambi-BA como possibilidade de contribuir para a permanência das educandas na EJA.

O dispositivo foi utilizado para atender ao objetivo da pesquisa, tendo em vista a produção de informações, com 40 educandos/as (alguns alunos/as não participaram, pois não estavam presentes na aula) e quatro educadoras da escola investigada. Esses educandos encontram-se matriculados nessa modalidade de ensino EJA do Tempo Formativo I, II e III, correspondente à primeira fase do Ensino Fundamental. E as educadoras fazem parte do corpo docente da referida escola. O Grupo focal foi desenvolvido em dois encontros, com participantes diferentes.

Para Gatti (2012), o Grupo focal, como dispositivo de coleta de informações, possibilita a emergência de múltiplos pontos de vista e processos emocionais através do contexto de interação, criado entre os sujeitos do grupo que se reúne, permitindo a compreensão de significados de forma mais aberta e natural.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum relevantes para o estudo do problema visado (Gatti, 2012, p. 11).

Conforme a autora, a pesquisa com Grupos focais, além de ajudar na extração de perspectivas diversas sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia. Logo, a utilização da técnica foi imprescindível para a compreensão das diferentes ideias, perspectivas, sentimentos, valores e comportamentos apresentados nas falas dos/as educandos/as e educadoras da EJA, visando analisar, através das suas falas e olhares, as possíveis contribuições dessas práticas e modalidade para a permanência escolar. Gatti (2012, p. 14) enfatiza que:

O trabalho com grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação às situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismo, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais.

Nesse rumo, a escolha pelo Grupo focal, como dispositivo de produção de informações, se deu também por esta ser uma técnica bastante utilizada em abordagem qualitativa, mediada por estudo de casos múltiplos, com o propósito de favorecer a interação entre os sujeitos educandos e educadoras da EJA, num processo dialógico sobre o tema proposto, em que não há imposição de saberes, mas a construção coletiva dos participantes do Grupo. Assim, houve delimitação dos papéis da facilitadora e dos demais colaboradores na organização do Grupo focal, de modo que os espaços de diálogo foram facilitados entre os sujeitos educandos/as e Educadores, a fim de que os registros fossem fielmente realizados, com vistas a manter os objetivos de trabalho do Grupo.

Dessa forma, o Grupo Focal foi organizado em dois dias, o primeiro dia na turma com 14 educandos/as do Tempo Formativo III; o segundo encontro com 26 indivíduos do tempo Formativo I e II – mediados pela pesquisadora, contando com a participação das professoras e secretária, momento registrado com fotos, imagens e informações para futuras análises. Visando à participação de todos os educandos/as convidados/as previamente, foi utilizado o dispositivo para incentivar a geração de ideias e opiniões espontâneas, a partir de um roteiro.

O primeiro Grupo focal foi realizado com 14 educandos/as e o segundo com 26. Em ambos houve a socialização do projeto de pesquisa, a apresentação dos participantes, o porquê da escolha dos mesmos, estabelecendo um contrato de pesquisa com os/as educandos/as, para adesão dos/as participantes e evidenciando como funcionaria o Grupo focal, justificativa sobre a importância de cada um/cada uma no processo de coleta de informações, diálogo e a dinâmica (Formando pares).

Assim, os/as educandos/as foram motivados/as a responderem às questões relacionadas ao problema da pesquisa, enquanto a moderadora, na figura da pesquisadora, foi responsável por provocar a discussão e dinâmica, possibilitando a participação e envolvimento de todos e todas, evitando a dispersão. Após a realização do Grupo focal, os/as participantes saborearam o chocolate oferecido pela pesquisadora.

Segundo Gatti (2012, p. 29), “[...] o moderador deve oferecer informações que deixem os participantes à vontade, sabendo o que deles se espera, qual será a rotina da reunião e a duração do encontro [...]”. Para este estudo, inicialmente foram estabelecidas questões mais amplas relacionadas à EJA, o retorno e a permanência das mulheres negras na unidade escolar.

Observa-se que, na realização do primeiro Grupo focal (com 14 participantes), os/as educandos/as demonstraram, no geral, bastante segurança e firmeza nas falas. São educandas que sabem qual lugar na sociedade querem ocupar. É interessante que as opiniões, no início, começaram muito parecidas, depois foram ficando diferentes e até mesmo divergentes, isso na técnica torna-se imprescindível.

No segundo Grupo focal (com 26 participantes), os/as educandos/as demonstraram bastante entusiasmo em participar da pesquisa, sendo perceptível a empolgação e prazer nos seus semblantes ao falarem e responderem sobre a EJA. Tais respostas foram seguras e convincentes – como a técnica tem a intenção de captar a reação dos participantes, isso ficou visível ao falarem da modalidade.

Os encontros foram realizados na sala de aula da Escola Municipal Emília Mila de Castro, envolvida na pesquisa. O Grupo focal foi desenvolvido em dois encontros, com o total de 45 participantes, sendo 40 educandos/as, quatro educadoras e a pesquisadora (Apêndice A).

Com base nas características da técnica do Grupo focal, esse dispositivo nos trouxe dados significativos à questão investigativa deste estudo, pois o diálogo nos possibilitou o entendimento dos diversos fenômenos inseridos numa trama social e complexa (SILVA, 2010). Dessa forma, almejamos, com os resultados encontrados, contribuir com o município na melhoria da Educação de Jovens e Adultos, mediante a construção coletiva de orientações para a Rede municipal de ensino de Guanambi, para o sucesso dos/as educandos/as da EJA, apontando possibilidades de práticas positivas e instigantes que possam colaborar para a permanência dos/das educandos/as na EJA.

Com o propósito de chegar o mais perto possível das perspectivas dos sujeitos: Educandas, Educadoras e Gestoras da EJA, foi realizada uma observação direta. Segundo Ferreira (2012, p. 49), trata-se de um dispositivo importante no desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo, pois preconiza o envolvimento do investigador na situação da pesquisa, sendo não só algo desejável, mas essencial, no sentido de ser o abarcamento dos pesquisadores e pesquisados na pesquisa. Sendo assim, de acordo com Ludke e André (1986), na medida em que o pesquisador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar capturar sua visão de mundo, o significado que eles atribuem à sua realidade e às suas próprias ações. Para Ferreira (2012), ao observar, o pesquisador inicia um processo de planejamento das ações que se pretende investigar, anotando as informações necessárias nesse percurso de observação. Neste trabalho, a observação foi considerável para encaixar o universo da pesquisa em contato direto com educandas, Educadoras e Gestoras, a fim de amplificar o

conhecimento sobre a performance dos ambientes escolares sondados e assegurar melhor compreensão sobre as falas dos sujeitos implicados no estudo.

1.4 Análise Documental

No enlace de dispositivos complementares para produtividade de informações e aportes para a averiguação, encontramos na ferramenta de Análise documental um importante instrumento como meio para nos aproximar dos objetivos propostos na pesquisa, portanto, utilizamos esta técnica para analisar as fontes documentais que conduziram a investigação proposta, a exemplo da necessidade de analisar, nos projetos políticos pedagógicos da Escola, as concepções e diretrizes para a EJA e gestão escolar.

Yin (2010) indica que os documentos podem proporcionar outros detalhes específicos para corroborar a informação de outras fontes, portanto, entre outros documentos, analisamos o Plano Municipal de Educação, no que compete às metas para o retorno e permanência nas turmas da EJA, a Proposta Curricular do Município para EJA e as Atas de matrícula e de resultados finais dos Tempos Formativos do Ensino fundamental I e II, para constatar o fenômeno investigado.

Para Ludke e André (1986), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema. Neste sentido, o uso da técnica nos ajudou a caracterizar a Escola, os sujeitos alunos/as, professoras e gestoras, informações de matrícula inicial (MI) e matrícula final (MF), e quantitativo de alunos matriculados no geral, entre outros, sendo as fontes de informações a Secretaria de Educação do município e a Escola investigada. Nas palavras de Ludke e André (1986, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Por consequência, através da Análise documental, fizemos um contraponto com as informações obtidas por meio das observações, nas Entrevistas, buscando compreender como as práticas das Professoras e gestoras podem implicar, ou não, na permanência dos/as educandos/as, e como as ações estão postas nos documentos analisados.

1.5 Etapas do processo de produção e análises das informações

Para atender aos escopos propostos neste estudo, foram realizadas Entrevistas semiestruturadas com as mulheres negras (estudantes), as gestoras, as professoras e dois estudantes (homens) da Unidade escolar investigada. A utilização deste dispositivo, como indicam Ludke e André (1986, p. 34), ocupa, junto com a observação, “[...] um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”, porquanto partiu da necessidade do diálogo com as funcionárias, para identificar e colher informações que possibilitaram analisar as práticas da gestão escolar como possibilidade para permanência das estudantes na EJA.

Dessa maneira, a entrevista pode oferecer informações, como nos indica Minayo (2013), diretamente construídas no diálogo com as Gestoras entrevistadas e que trata da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que ele vivencia. Estes dados levantados podem estabelecer a representação da realidade das práticas das Gestoras entrevistadas.

Os cientistas sociais costumam denominar estes de dados “subjetivos”, pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (Minayo, 2012, p. 65).

No que se refere à forma de organização de entrevista, optamos pelo caráter flexível da Entrevista semiestruturada (Apêndice D). O instrumento consiste na combinação de perguntas fechadas e abertas que possibilitam ao sujeito entrevistado discorrer sobre o assunto proposto, sem se prender à indagação formulada. A opção por esta forma de entrevista se dá pela necessidade de promover um diálogo aberto com os participantes (gestoras, professoras e alunas), partindo de um planejamento que norteia o eixo central da investigação. Por isso, com base em Triviños (1987), observa-se que a Entrevista semiestruturada, além de valorizar a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o sujeito entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Ludke e André (1986) remetem-nos à contribuição desta forma de entrevista nas pesquisas educacionais contemporâneas:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e o informante que se quer contatar, em geral professores, Diretores, orientadores, alunos e pais, são mais

convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (Ludke; André, 1986, p. 34).

A adoção deste mecanismo pressupõe romper com a prática tradicional em que o/a entrevistador/a pergunta para alguém responder. A proposta é viabilizar um diálogo que possa possibilitar, consoante Freire (2014), a inserção lúcida na realidade, na situação histórica. Diálogo que pode levar à crítica da situação e ao ímpeto de transformá-la, a partir das reflexões das participantes sobre as suas concepções sobre EJA, as relações com os/as alunos/as e sobre os desafios e expectativas da gestão das Escolas no que tange às práticas gestoras no espaço escolar, como probabilidade para a permanência dos sujeitos educandos/as na Escola.

Dessa forma, foram realizadas as Entrevistas semiestruturadas com duas Gestoras, quatro professoras, dez alunas (mulheres) e dois alunos (homens) da escola pesquisada, em dias diferentes, no período de 13 a 30 de setembro de 2022. Essa técnica promoveu uma interação entre entrevistadora e entrevistada, um clima de influência em que elas e eles se sentiram à vontade, oportunizando ser mais flexível; por se tratar de uma entrevista com diálogo e também com o questionário, foi possível colher o maior número de informações acerca do objeto em estudo. Os diálogos e o questionário foram essenciais para a composição das análises e dos resultados, pois possibilitaram a escuta das entrevistadas e, desse modo, captar as diferenças entre um e outro. A partir de tais apontamentos cabe explicitar que as fontes coletadas serão analisadas na sequência do trabalho, buscando compreender o processo do retorno e da permanência das mulheres, em especial as negras, no espaço escolar da EJA.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SERTÃO PRODUTIVO EM GUANAMBI-BAHIA

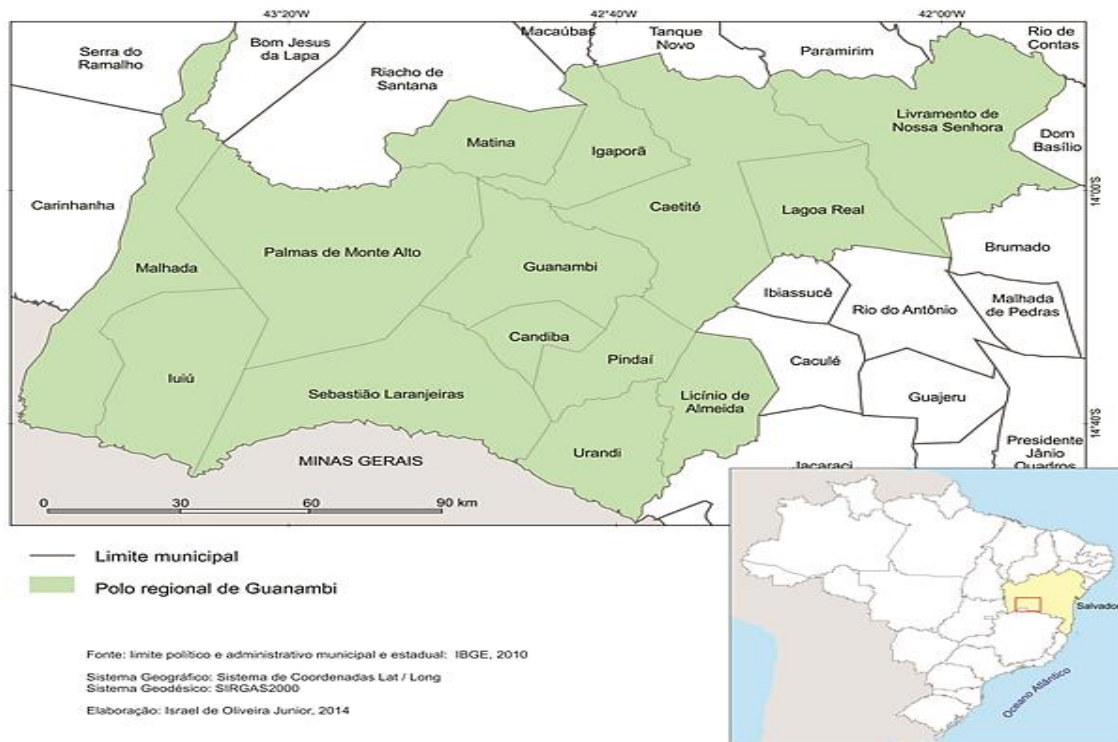
De acordo com a LDB/96, a educação escolar pública é dever do Estado, que garantirá a efetivação dos padrões mínimos da qualidade do ensino, os quais serão estabelecidos com a diversidade e a quantidade mínima, por aluno, dos recursos imprescindíveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Art. 4, IX). Entretanto, para que esse processo tenha resultado, é necessário que os docentes se encarreguem de zelar pela aprendizagem do aluno (Art. 13, III).

O Brasil, por meio dessa reforma educacional implantada pela nova LDB/96, reflete a centralidade da educação, concebendo-a como uma esfera importante para o país sair do seu atraso cultural e adquirir condições de competitividade no cenário mundial. Conforme Brasil (1988, p. 137), é necessário haver igualdade entre os seres humanos e preparação destes para a vida de forma íntegra.

No universo desta investigação científica, é relevante e necessário o conhecimento aprofundado do local e espaço onde os sujeitos participantes da pesquisa estão inseridos. Todas as informações produzidas sobre esse espaço trouxeram-nos dados para a construção das análises em que a abordagem qualitativa possibilita descrever, de forma mais confiável, a realidade da escola e conhecer o local em que está inserida. Portanto, entre as 34 escolas públicas que compõem o município de Guanambi-BA, a instituição Emília Mila de Castro é a escola pública localizada na cidade em que a pesquisadora se encontra imbricada e comprometida com os processos que envolvem o retorno das mulheres negras aos estudos na fase adulta, na turma da EJA.

Diante disso, a Figura 1, a seguir, expõe os 20 municípios do Sertão Produtivo por intermédio da divisão geográfica do território, para que o/a leitor/a possa conhecer, detectar as cidades e inteirar-se do enquadramento histórico. Contudo, o foco, aqui, é o município de Guanambi, local onde está localizada uma das escolas municipais que oferece a modalidade da EJA, lócus desta pesquisa.

Figura 1 - Mapa do Território do Sertão Produtivo



Fonte: Limite Político e Administrativo municipal e estadual: IBGE (2010).

Guanambi é uma cidade do Estado da Bahia. O município se estende por 1 296,7 km², com 65,2 por km² de densidade demográfica. Limita-se com os municípios de Caetité, Igaporã, Candiba, Palmas de Monte Alto, Matina, Pindaí e Sebastião Laranjeiras. Situado a 525 metros de altitude, possui as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 14° 12' 26'' Sul, Longitude: 42° 46' 55' Oeste. O prefeito de Guanambi (2021/2024) chama-se Nilo Augusto Moraes Coelho e o vice Arnaldo Azevedo. Os habitantes da cidade são nomeados de guanambienses. Guanambi é o lar do Parque Estadual da Serra dos Montes Altos. Distante 796 km a sudoeste de Salvador, sendo interligada à capital pela BR-030, BR-242 e BR-324, a 45 km de Caetité e a 43 km de Palmas de Monte Alto pela BR-030, a 33 km de Pindaí pela BR-122 e a 29 km de Candiba pela BA-262. Sua população, conforme estimativas do IBGE de 2022⁶, era de 87.817 habitantes, perfilando como vigésimo primeiro município mais populoso da Bahia.

O município de Guanambi integra o Território de Identidade Sertão Produtivo da Bahia, sendo a divisão territorial uma estratégia de planejamento das políticas públicas do Estado. Considerando que a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG) é uma política curricular do Sistema Municipal de Ensino de Guanambi, entendemos a importância de contextualizar o espaço de inserção dessa política, com seus aspectos históricos, geográficos, políticos,

⁶ Fonte: cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/Guanambi/panorama

econômicos e sociais. O conceito Território advém do processo iniciado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, com toda a discussão para composição dos territórios rurais em 2003. Registros históricos indicam que seu início se deu na segunda metade do século XIX, quando, às margens do Rio Carnaíba de Dentro, estabeleceu-se como povoado. Mas somente no ano de 1919, através da Lei Estadual nº 1.364, de 14 de agosto, tornou-se Município, cuja instalação se confirmou no ano seguinte. Guanambi, em tupi-guarani, significa Beija-Flor, nome do arraial que deu origem ao município.

Segundo Ariel (1999, p. 19), há registros da versão referente à denominação Beija-Flor dada ao arraial que veio a se transformar no município de Guanambi. De acordo com a história, consta que uma antiga moradora, chamada Bela, e sua filha, Flor, realizavam festividades em cerimônias de Santo Antônio, com o ritual de beijos na imagem do Santo, que começava sempre por Flor, geralmente aos apelos dos presentes que costumavam pedir: “Beija, Flor! Beija, Flor!”. Desse modo, a população passou a chamar o lugar de Beija-Flor. Atualmente, Guanambi tem a maior população entre os municípios do Território Sertão Produtivo. Em se tratando da economia, apresenta um comércio dinâmico caracterizado por diversificação de produtos e serviços, sendo sede para mais de 2.798⁷ empresas e outras organizações atuantes; a cidade aglutina transações comerciais e financeiras envolvendo agentes de todo o Estado da Bahia e outras regiões do Brasil.

Apesar da queda no analfabetismo, o desafio apresentado ainda é grande, pois, além de alfabetizar um grande número de cidadãos, o passo seguinte é permitir que se desenvolvam. No entanto, essa etapa, que deveria ficar a cargo das turmas da EJA, possui uma situação ainda muito preocupante, pois as políticas públicas para esta modalidade de ensino ainda se apresentam tímidas e com pouca força no cenário nacional. Em contrapartida, existe a necessidade social e econômica de inserir essas pessoas no ambiente escolar e proporcionar uma educação de qualidade. A Tabela 1, adiante, ilustra a situação e evolução da quantidade de matriculados nas escolas municipais de Guanambi nos últimos quatro anos, de 2019 a 2022, com base na declaração feita ao Censo Escolar:

⁷ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/guanambi/pesquisa/19/29763>

Tabela 1 - Número total de alunos matriculados nas 34 escolas municipais de Guanambi em anos distintos

ANO	UNIDADES	MATRÍCULAS
2019	34	12.331
2020	34	12.463
2021	34	12.346
2022	34	12.469

Fonte: Censo Escolar (2022).

Notamos que durante 2019 e 2020 houve aumento de matrículas, no começo do ano letivo, porém, em meados do mês de março do ano 2020, foi acionado um sinal de alerta, porquanto fomos surpreendidos por uma doença que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), classificou-se como surto emergencial de saúde pública de âmbito internacional. Dessa maneira, o número de matrículas em 2021 teve uma queda visível e considerável, em quantidade bastante menor, por consequência da Pandemia da Covid-19, que levou à interrupção das aulas presenciais nas escolas no ano de 2020, reforçando, assim, a queda das matrículas no ano seguinte, 2021.

Atualmente, observamos que, aos poucos, o cenário nas escolas vem melhorando. Após praticamente dois anos sem frequentá-las presencialmente, em todo o Brasil alunos voltaram às instituições de ensino no ano de 2022. Com o retorno das aulas presenciais, no ano letivo 2022 houve o aumento/crescimento de matrículas também nas turmas da EJA.

A Tabela 2, seguinte, detalha o número de alunos matriculados em cada escola da cidade de Guanambi, na Bahia, especificando escolas, séries e/ou modalidades, no ano letivo 2022, de onde conclui-se que foram matriculados 576 alunos nas turmas da EJA.

Tabela 2 - Número de alunos matriculados em cada escola da cidade de Guanambi-BA

TOTAL DE ALUNOS – 2022																			
ESCOLAS	CRECHE			PRÉ		ENSINO FUNDAMENTAL I					ENSINO FUNDAMENTAL II				EJA		TOTAL		
	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	EJA I	EJA II			
ENEDINA COSTA											61	89	100	93	114	85	28	132	722
JOSEFINA TEIXEIRA											28	25	222	227	190	151		174	1017
DR. LAERT RIBEIRO				135	153														288
JOAQUIM DIAS						104	79	78											256
IVONE FERNANDES				27	39	66	67	28											227
JANETE ALVES				21	24	44	26	31	35	29									210
JOÃO FARIAS COTRIM				49	48	49	68	57	58	73									402
DR. BENEVAL DE CASTRO				21	21	50	27	65	65	62									311
NELSA LUZIA TEIXEIRA						64	85	69	127	111									456
DR. JOSÉ BASTOS												163	87	98	103				451
ERCÍNIA MONTENEGRO					25	75	100	99											299
EUDITE DONATO						34	28	47	30	57									196
GETÚLIO VARGAS						25	24	24	55	66	88	49	36	42					409
MARIA REGINA FREITAS				24	65	46	49	47	60	47	55	55	67	35	17	71			638
EMÍLIA MILA DE CASTRO				46	49	50	50	50	56	63					22	31			417
MARIA MILZA ROCHA								51	72	96									219
JOÃO PAULO II				24	28	27	56	53	60	94									342
SENADOR NILO COELHO				19	23	25	26		56	44									193
ANÍSIO TEIXEIRA											42	63	85	80					268
COLÔNIA AGRÍCOLA				28	29	36	29	41	50	43	46	51	55	34	18				444
ADALGÍSIA FERREIRA				63	90	90	48												291
PEDRO BARROS PRATES											107	73	89	85	28	55			437
ADELICE MAGDA				19	18	14	14		26	25	43	47	43	46					295
ADILIA CARDOSO	25	50	97																172
ENI ALVES SANTANA	48	51	50																149
JOSÉ NEVES TEIXEIRA											239	259	222	224					1035
WANDA NEVES FREITAS				16	15			8	15	16									70
RÔMULO ALMEIDA				25	38	47	51	59	69	73	75	108	93	87					725
SEBASTIÃO MOREIRA							44	75	82	124									345
ALZIRA CAROLINA	11	14	37	51	55	57	73												298
JACKSON BALEIRO	19	54	54	47															174
EDSA FERNANDES	21	59	80	80	65														305
EDITE MARIA LIMA	18	32	59	43	41														193
CELITO BRITO								26	21	69	39	46	32	32					265
TOTAL	142	260	377	722	827	918	944	908	1026	1206	1219	1158	1124	1004	113	463			12519

Fonte: Prefeitura Municipal de Guanambi (2022).

Ademais, a tabela anterior apresenta o nome das 34 escolas municipais de Guanambi-BA, acoplada ao número de alunos matriculados em cada turma/série/modalidade e o total de estudantes no ano letivo de 2022, de acordo com o Censo Escolar.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada parte integrante da história da Educação no Brasil, sendo uma das áreas em que se empreendem esforço para a democratização do acesso ao conhecimento, mas marcada historicamente por iniciativas governamentais e não governamentais na tentativa da erradicação do analfabetismo, como também na preparação e capacitação da população jovem e adulta do Brasil para o mercado de trabalho.

Os estudantes dessa modalidade têm em comum a violação de um direito essencial ainda na infância ou adolescência, de modo que seu perfil demográfico está articulado ao de outros grupos historicamente distinguidos, como pessoas negras, com deficiência, trans e travestis. Em consequência, as turmas de Educação de Jovens e Adultos são heterogêneas e sua influência

político-pedagógica deve ser semelhantemente diversa, capaz de alcançar as diferentes demandas e particularidades sociais, étnicas e culturais.

Nesse contexto, a Tabela 3, a seguir, mostra o número total de alunos matriculados nas turmas da EJA no que se refere às seis escolas da rede municipal de Guanambi-BA, no período de quatro anos (2019-2022).

Tabela 3 - Número total de alunos matriculados nas turmas da EJA em Guanambi-BA

Ano	Unidades	Matrículas
2019	6	707
2020	6	761
2021	6	565
2022	6	576

Fonte: Censo Escolar 2022.

Assim, é perceptível que houve o aumento positivo de matrículas entre 2019 e início de 2020. Logo, demonstra a decadência, o desafio em manter esse número de estudantes dentro do contexto escolar no período da Pandemia de Covid-19. No mais, como consequência, o ano letivo seguinte, 2021, causou a diminuição do número de matrículas também nas turmas da EJA. Os dados mostram que, com a retomada das aulas presenciais, o ano letivo 2022 vem melhorando, já que houve o aumento/crescimento de matrículas nas turmas da EJA.

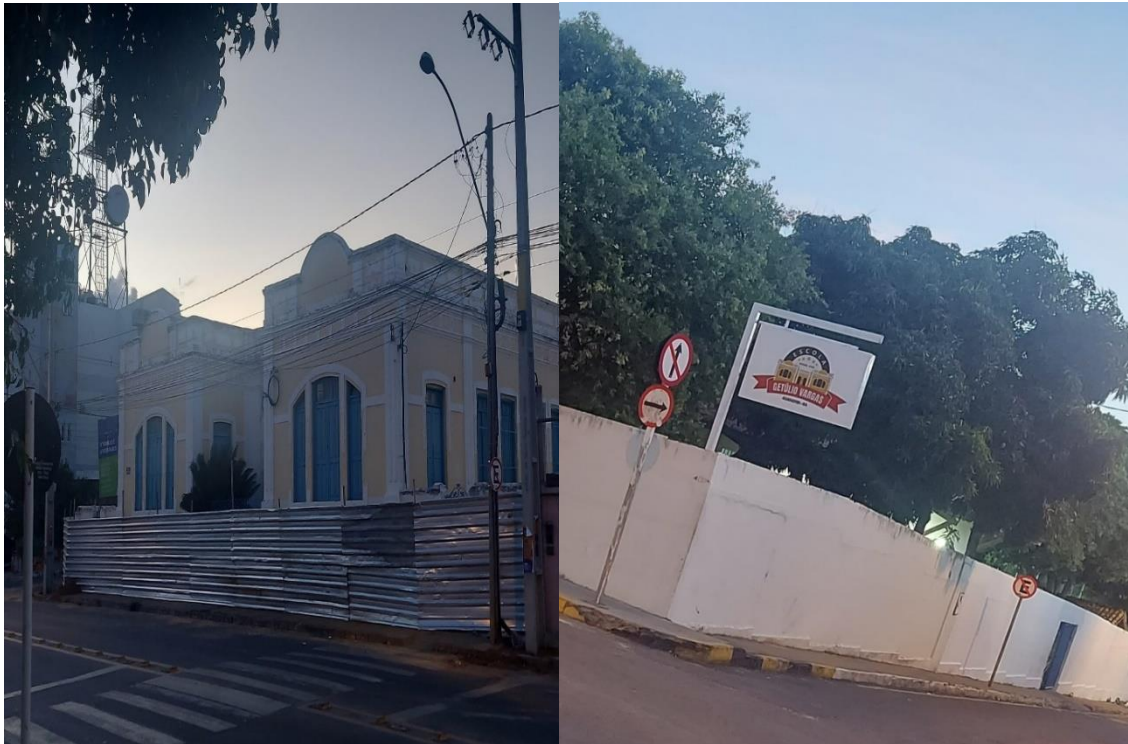
Portanto, o acesso à educação básica e obrigatória é um direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão/cidadã acionar o poder público para exigir-lo. Entretanto, não basta ter acesso para garantirmos equalização de oportunidades. É preciso incorporar todos os elementos de cultura e socialização que a escola possa oferecer para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos/das discentes.

2.1 A EJA na Escola Pública em Guanambi-BA

Tendo em vista a garantia desse direito ao povo guanambiense, mediante a construção de instituições de ensino, Ariel (1999, p. 39) lembra que o Grupo Escolar Getúlio Vargas, (Figura 2), que se localiza na Praça Tancredo Neves, em Guanambi-BA, constitui uma obra

valiosa, por ser a primeira Escola Estadual do município, inaugurada em 10 de novembro de 1938, pelo intendente José Ferreira Costa.

Figura 2 - Esquerda: Fachada da Escola Estadual Getúlio Vargas em reforma; Direita: Fachada do Getúlio Vargas no espaço do Colégio Estadual Idalice Nunes



Fonte: Fotografia realizada através do celular da pesquisadora.

É pertinente abordar que, em meados do mês de junho de 2022, ocorreram algumas mudanças, isto é, as aulas nesse espaço foram suspensas, sendo transferidas para o Colégio Estadual Idalice Nunes. Assim, a instituição Getúlio Vargas encontra-se em reforma, com o propósito de instalar a Biblioteca Municipal Professora Nice Amaral e, em um espaço especial, um cantinho específico determinado para predominar o Memorial Grupo Escolar Getúlio Vargas, no intuito de permanecer ativa e histórica, ainda em funcionamento. A Escola Getúlio Vargas atualmente funciona no espaço do Colégio Estadual Idalice Nunes, que fica localizado na rua General Osório, S/N (00154) - Centro, tem como diretor o professor Welton Dias Castro e vice-diretora a professora Cristiane Leal da Silva. O colégio atende a comunidade com turmas nos turnos matutino e vespertino, com séries do 1º ano do Ensino Fundamental I ao 9º ano do Ensino Fundamental II, totalizando um número de 356 matrículas no ano letivo 2022.

Para que o País possa obter um ensino público com qualidade, é preciso que tenha possibilidades concretas, políticas públicas que atendam à realidade da sociedade, a fim de dar

condições ao preparo das crianças, dos jovens e dos adultos para enfrentarem as reivindicações do mundo atual.

Defendo firmemente que é preciso priorizar a educação, pois acredito ser de mulheres e homens livres e felizes que o Brasil precisa, caso queira romper com o estigma do subdesenvolvimento e da miséria, assumindo preparar-se para enfrentar as exigências do mundo moderno, que a cada dia cresce, incorporando tecnologias e conhecimentos novos (Alcântara/Brasil, 1996, p. 5).

A educação é um constante movimento de busca que leva o ser humano à capacidade de aprender, não só para adaptar-se, mas, também, e em especial, para transformar a realidade, por meio de intervenções e recriações.

Em suas diversas fases, o ensino tem como desafio situar a aprendizagem e as pessoas de forma ampla, partindo de sua própria história de vida, com a finalidade de aperfeiçoar suas habilidades frente às suas inseguranças e de entender melhor os acontecimentos sociais da contemporaneidade.

Entretanto, para que haja melhor qualidade na educação, torna-se imprescindível que esta ultrapasse alguns obstáculos, visando proporcionar a transformação social, a igualdade entre as pessoas, o respeito, a justiça e a importância de cada um na formação coletiva.

Uma sociedade alternativa que valorize as ideias do bem comum, o interesse público, os direitos universais, a gratuidade; que responda às aspirações da humanidade a uma nova forma de vida, livre, igualitária, democrática e solidária pode ser construída por diferentes formas, entre elas, a presença revolucionária do processo educativo libertador e não domesticador (Guzzo, 2007, p. 19).

Paulo Freire (1996, p. 21) salienta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A educação, especificidade humana, torna-se ato de intervenção no mundo ao se almejar mudanças nos diversos setores da sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, da educação, da saúde. Mudar é difícil, porém é possível e, para que haja mudança, é necessário o compromisso das ações político-pedagógicas, a fim de que surjam novos projetos educativos em todos os setores educacionais.

Nas palavras de Saviani (2005, p. 15), “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos do saber”, fazendo distinção entre pedagogia geral (noção de cultura como tudo que o homem produz) e pedagogia escolar (ligada ao saber sistematizado), clareando as ideias quanto ao papel da escola e, em consequência, o caminho que o educador deve seguir:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2005, p. 18).

Uma escola pública é uma instituição social necessariamente voltada ao futuro de seus alunos. Ela tem a importante tarefa de produzir a grande passagem do direito postulado à realização efetiva da educação popular. Para isso, não pode se dispensar ou ser dispensada de pensar seu próprio futuro. Como defende uma educanda: *“Me sinto bem nessa escola, meus filhos já estudaram aqui, tenho mais confiança e é perto da minha casa”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 01, setembro de 2022). Portanto, é necessário oferecer Escola pública para todos, adequada à realidade onde encontra-se inserida, em que sejam dadas aos Gestores condições para que eles possam desenvolver a sua função com responsabilidade e compromisso para com esta modalidade, com uma administração criativa e inovadora que oportunize aos sujeitos educandos da EJA condições de desenvolver suas habilidades, experimentar atividades diversas e condizentes com o seu perfil.

A necessidade de uma Escola pública de qualidade perpassa também pela sua organização, pelo seu planejamento e pela sua capacidade de receber os educandos jovens e adultos com respeito às suas especificidades. Contudo, por vezes, acaba tornando impraticável a permanência desses educandos na Escola, visto desconsiderar a realidade em que estão inseridos, negando-lhes um estudo com dignidade.

Nesse contexto, com o intuito de situar o espaço da investigação, apresentamos a localização e a caracterização da escola pública investigada, Escola Municipal Emília Mila de Castro: *“Porque essa escola é maravilhosa e é perto da minha casa, eu sinto muito bem aqui”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 02, setembro de 2022). Dotada do sentido humanizador, é notável que a escola em pesquisa acolhe os indivíduos da EJA que não tiveram acesso à escola no passado ou que estiveram situados à margem da sociedade, de maneira significativa e prestativa, reconhecendo que esses têm um histórico de vivências rico em aprendizagens a serem valorizadas; mesmo com toda a variabilidade de faixa etária e de relatos de vida, os responsáveis pela instituição garantem a firmeza de uma escola para todas, todos e todes. Sendo assim, numa sala de aula heterogênea, o educador deve propor e conduzir práticas pedagógicas que acrescentam todos os pilares de saberes, idealizada nos diferentes espaços/tempos e conhecimentos.

Segue a descrição do Campo da Pesquisa como estudo de caso múltiplo e específico. A Figura 3, seguinte, mostra a Fachada da escola aqui investigada.

Figura 3 - Fachada da Escola Emília Mila de Castro



Fonte: Fotografia realizada através do celular da pesquisadora, com a autorização da direção escolar (2022).

A instituição pública utilizada como locus de pesquisa – Escola Municipal Emília Mila de Castro – encontra-se situada na Avenida Doutor Beneval Alves Boa Sorte, N° 241, bairro Aeroporto Velho, sendo fundada em 1997, segundo informação fornecida pela secretária da escola. Recebe alunos do próprio bairro e dos bairros circunvizinhos – informação validada pelas participantes da pesquisa: *“Porque eu gosto dessa escola e meus 2 netos estudam aqui”* (Depoimento da educanda da EJA, n° 04, setembro de 2022), de modo que atende, hoje, um público médio de 417 alunos (53 na EJA), com funcionamento nos três turnos. A escola possui sete salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, uma sala de leitura, dois banheiros, um pátio, uma quadra coberta. Seu corpo de funcionários totaliza 28 pessoas (professores, cozinheiras, auxiliar de secretaria, diretor, porteiro, assistentes de alunos), a maioria dos/as professores tem graduação em Pedagogia e em outras áreas específicas; os estudantes caracterizam a escola da seguinte forma: *“Porque é perto da minha casa e meus irmãos estudaram aqui, as professoras são boas e ensinam a gente muita coisa”* (Depoimento da educanda da EJA, n° 03, setembro de 2022). Outro fator importante que agrega, acolhe e mantém presentes os sujeitos da EJA é a proximidade da escola em relação a suas residências. Assim, tal condição é necessária às articulações educativas que respeitem as expectativas individuais e coletivas dos sujeitos, para

elucidar os conflitos daqueles que buscam a EJA, promovendo comodidade, conforto, autonomia e a segurança no trajeto de casa para a escola.

É pertinente abordar que a Gestão escolar é constituída por uma diretora e uma vice diretora, que trabalham em dias alternados; duas coordenadoras, que discernem o seu funcionamento, suas identidades, convergências e suas realidades, realizam encontros quinzenais direcionados para o planejamento. Os/as coordenadores/as pedagógicos/as atuam conjuntamente com as gestoras nas atividades da escola. Conforme a gestora, a

EJA é uma modalidade de ensino, para aqueles que não conseguiram alcançar, concluir o ensino regular na idade certa, então oferece-se essa modalidade para esse público. É necessário que ofereçamos esse ensino com qualidade e empatia (Depoimento da gestora, nº 02, setembro de 2022).

De acordo com o depoimento da gestora, citado acima, entende-se que é necessário um olhar diferenciado ao lecionar para estudantes da EJA, pois estes apresentam-se na escola após um dia cansativo, por exercerem uma profissão fora da residência, por saírem do espaço rural ou por cuidarem dos afazeres da casa. Logo, quando são recebidos na escola com zelo e de maneira leve e compreensiva sentem-se respeitados. Assim, ao usar o termo “empatia” a gestora quis justificar e abordar a forma cuidadosa e gentil como devem ser conduzidas e executadas as práticas escolares no dia a dia das turmas da EJA, envolvendo gestoras, professoras e demais funcionários da instituição.

É válido ressaltar que a Tabela 4, abaixo, apresenta a composição dos funcionários da instituição em pesquisa. Assim, temos:

Tabela 4 - Profissionais que atuam na Escola Municipal Emília Mila de Castro (2022)

Funcionários	Quantidade
Diretor(a)	01
Vice-diretor(a)	01
Coordenadora	02
Secretária	02
Professoras efetivas	11
Professores contratados	12
Merendeiras/ Auxiliar de cozinha	02
Auxiliar de serviços gerais	01
Auxiliar de serviços gerais	04
Porteiro	02
Assistente de alunos	04

Fonte: Secretaria da Escola Municipal Emília Mila de Castro (2022).

Quanto à estrutura física da Escola, esta conta com sete salas de aula, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala de direção-diretoria, uma sala de professor, três banheiros (dois para alunos – masculino e feminino – e um para funcionários), uma cantina, um depósito/dispensa, um laboratório de informática, uma quadra coberta, dois pátios.

A escola possui Conselho Escolar responsável pela fiscalização e aplicação dos recursos recebidos. Por se tratar de uma gestão democrática, cada membro da comunidade escolar expõe opiniões em relação ao funcionamento da escola, à convivência entre aluno e professor, cultivando o respeito e muito diálogo. O planejamento pedagógico é feito por professores/as e equipe técnica, com a direção quinzenal (na escola) e mensalmente na Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (SEAP), antigo Centro de Treinamento Pedagógico (CETEP), entre professores/as e supervisores/as; o currículo escolar é desenvolvido por série e com base na realidade da comunidade, tendo em vista que a escola atende alunos com necessidades especiais e, em sua grande maioria, a escola atende alunos/as com perfil, idade, raça, cor e sexo distintos.

No que tange, em especial, às mulheres negras, estudantes e sujeitas desta pesquisa, estas são tipificadas, marcadas por antepassados de injustiças e opressões, são mulheres que buscam incansavelmente seu lugar na sociedade, são mulheres elementares na história do Brasil e do mundo. Vincular desigualdades raciais e de gênero neste estudo é um dos parâmetros para assimilar em que se diferenciam as trajetórias das mulheres negras no espaço da EJA. Neste sentido, respaldamo-nos nas reflexões encontradas em teorias destacadas por: Djamila Ribeiro (2017), “O que é o lugar de fala?”; Bell Hooks (2013), “Ensinando a transgredir”; e Nilma Lino Gomes (2002), “Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra”, pois sintetizam diálogos pautados nos pressupostos e posicionamentos de gênero, raça e classe na dinâmica cultural da sociedade, ações e rituais que apontam uma categoria que:

[...] passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres e homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (Louro, 2003, p. 16).

No Brasil podemos verificar que o conceito de raça estabelece uma relação direta com a “cor”, o que ocasiona determinados conflitos em torno da identificação da população, gerando, com isso, muitas vezes, a dificuldade da afirmação identitária étnico-racial. Antônio Sérgio Guimarães (2003) assim analisa:

“Cor” não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a idéia (*sic*) de raça que orienta essa forma de classificação. Se pensarmos em “raça” como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na idéia (*sic*) de raça, podemos afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico, certamente não realista, no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social (Guimarães, 2003, p. 103-104).

No âmbito das relações raciais, observa-se que o lugar social destinado historicamente às pessoas de pele negra tem levado muitas mulheres dessa cor a se posicionarem como incapazes. Os estereótipos cultivados têm disseminado ainda mais uma cultura que coloca a mulher negra em um lugar de inferioridade na relação com pessoas de pele clara. É evidente que o racismo contra a figura feminina negra permanece. Nesse aspecto, Bell Hooks (2019, p. 240) defende que:

[...] ao olharmos e nos vermos, nós mulheres negras nos envolvemos em um processo por meio do qual enxergamos nossa história como contramemória, usando-a como forma de conhecer o presente e inventar o futuro; e acrescenta ainda: [...] que todas as tentativas de reprimir o nosso direito – das pessoas negras – de olhar produziram em nós um desejo avassalador de ver, um anseio rebelde, um olhar opositor. Ao olhar corajosamente, declaramos em desafio: ‘Eu não só vou olhar. Eu quero que meu olhar mude a realidade’ (Hooks, 2019, p. 240).

Por conseguinte, é fundamental respeitar e reforçar a vigência do olhar da mulher negra que foi e ainda é negada, excluída, objetificada, silenciada e desumanizada; assimilar que sua experiência é distinta e particular. Dessa forma, ao ressaltar e abranger mulheres negras no processo de criação proporcionamos a emergência de novas representações, ponderando passado, presente e futuro. Há uma demanda de se construir novas narrativas para mulheres negras, mas também muito a ser desestruturado, há muito a ser dito para além da dor, do racismo.

Ferreira (2002), em relação à questão da internalização de valores, crenças e estereótipos quanto ao negro, afirma que:

Em função do processo de desvalorização da pessoa negra, os afrodescendentes tendem a introjetar a visão dominante de mundo branco, visto como superior. Em decorrência, tendem a desvalorizar o mundo negro ou assumirem como insignificante para suas vidas o fato de serem afrodescendentes (Ferreira, 2002, p. 75).

Em síntese, o olhar do outro manifesta uma importância determinante na construção da identidade. Assim, o olhar do outro serve para classificar as pessoas, ou seja, agrupá-las de

acordo com as suas características, nesse caso, a de ser negro/a. E vai além disso: o olhar do outro unifica um valor a essa categorização; logo, o olhar discriminatório incorpora um valor negativo ao indivíduo ou grupo pormenorizado. Esse olhar intervém pontualmente na maneira como as pessoas negras se percebem, pois o indivíduo se estabelece a partir desse olhar, ou seja, ele o internaliza.

Para Ribeiro (2017, p. 85), obviamente, “numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto de opressão, [enquanto] pessoas brancas vão [experienciá-lo] do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão [mesmo participando da luta contra ela]”.

Assim, é necessário reverter o quadro da consolidação das práticas discriminatórias destinadas aos grupos que fogem do padrão eurocêntrico, principalmente direcionadas aos/as negros/as. Dessa forma, entendemos que:

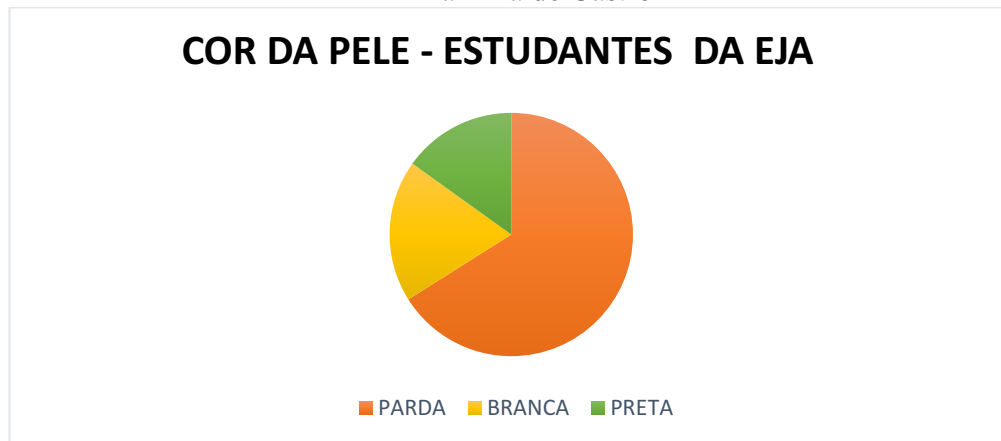
O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias (*sic*) e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2005, p. 52).

Por fim, vale salientar que o racismo existe e deve ser encarado e suprimido, sendo de fundamental importância edificar estratégias, ações e conhecimentos quanto ao impacto do racismo na construção da identidade das pessoas negras no Brasil. Esse embate é primordial para se construir uma sociedade equânime e que tenha como princípio norteador o respeito à dignidade humana e o desempenho pleno da cidadania. Dessa forma, é pertinente relatar que, segundo o Censo IBGE⁸ de 2022, a cor da pele é assim classificada: Branco – é quem se declara branco e possui características físicas historicamente associadas às populações europeias. Pardo – se refere a quem se declara pardo e possui miscigenação de raças, com predomínio de traços negros. Preto – é a pessoa que se declara preta e possui características físicas que indicam ascendência predominantemente africana.

A seguir, o Gráfico 1 detalha os dados referentes à cor da pele das/os estudantes da EJA na escola investigada nesta pesquisa.

⁸ Informações encontrada em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/que-categorias-o-censo-ibge-utiliza-para-raca-e-cor>

Gráfico 1 - Cor da pele dos(as) estudantes matriculados(as) na EJA na Escola Municipal Emília Mila de Castro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (Junho 2022).

Com base nas informações anteriores, podemos verificar que entre os/as estudantes da EJA, da Escola Emília Mila de Castro, 66% se autodeclaram pardos⁹, 15% pretos e 19% brancos. Assim, somam 81% de jovens e adultos autodeclarados negros (pretos e pardos), número significativo presente na escola em questão, o que nos leva a ponderar que a realidade observada apresenta alguns alertas para o campo da pesquisa educacional e para os formuladores de políticas públicas em educação, no sentido de incluir as relações entre a EJA, a juventude e as relações étnico-raciais em suas problemáticas.

Nessa perspectiva, o crescente número de jovens negros/as que se insere atualmente na EJA exige um olhar voltado para essa realidade. Assim, Joana Passos assinala que:

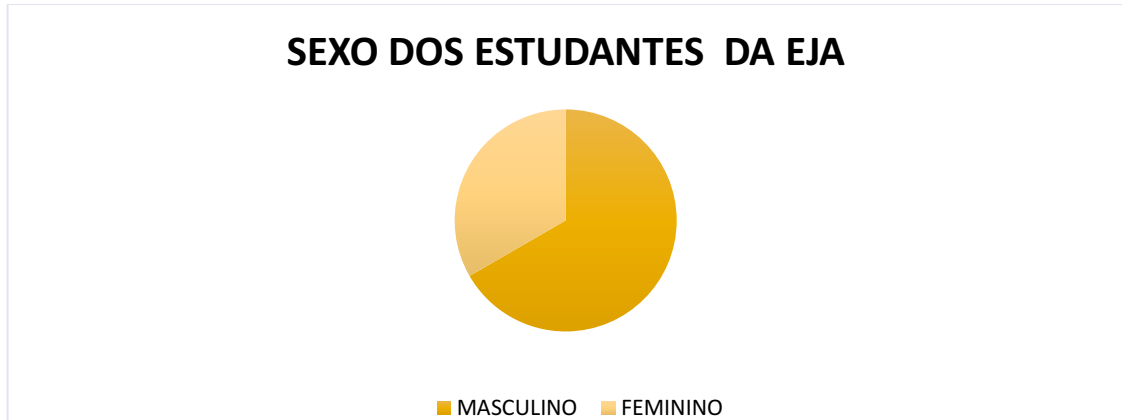
Estudar a relação entre jovens negros e EJA significa a possibilidade de dar visibilidade a um segmento social, apesar da discriminação e da exclusão social que sofrem, criando e recriando estratégias para resistir. Significa olhar para uma modalidade de ensino que historicamente tem se traduzido numa política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza. E, ainda, significa mergulhar na cultura da EJA com seus ritos e suas políticas e na cultura dos jovens negros, ouvindo sobre nossas práticas docentes e conhecendo aspectos da história da educação brasileira que têm sido pouco ou nada relatados (Passos, 2005, p. 54).

Pode-se inferir que estudar a relação entre jovens negros e EJA implica alguns dos desafios que a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos tem de lidar atualmente, isto é, um universo distinto no que diz respeito à especificidade socioeconômica do/a seu/sua educando/a, a questão geracional, o pertencimento étnico-racial, as vivências culturais e as

⁹ É necessário esclarecer que a cor da pele dos pesquisadores foi registrada baseando nas informações presentes na certidão de nascimento de cada um.

perspectivas dos/as seus/suas alunos/as em relação à escola. Conforme o Gráfico 2, seguinte, pode-se observar o número representativo de alunos da EJA da escola pesquisada por sexo.

Gráfico 2 - Sexo dos(as) estudantes matriculados(as) na EJA na Escola Municipal Emília Mila de Castro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (junho 2022).

De acordo com do gráfico acima, percebemos que na escola Emília Mila de Castro, visitada, no que tange à EJA, predominam alunos do sexo masculino (67%); na sua grande maioria são homens com mais de 40 anos, embora também tenham jovens oriundas do ensino regular/donas de casa, mães e até avós, trabalhadoras, e que voltam às salas de aula após anos distantes. Estes sujeitos procuram as unidades escolares, na sua grande maioria, com o desejo de se alfabetizar ou concluir etapas da escolarização. Notemos que o número menor de mulheres pode indicar que muitas ainda estão amarradas ao machismo dos seus companheiros e também à tarefa árdua de cuidar dos filhos e da casa. A Tabela 5 detalha as informações desses/as estudantes quanto à cor e sexo, no ano letivo de 2022, na Escola Emília Mila de Castro.

Tabela 5 - Informações conforme registro de matrícula do ano letivo 2022

PARDA	BRANCA	PRETA
35	10	8

MASCULINO	FEMININO
35	18

Fonte: Secretaria da Escola Emília Mila de Castro (2022).

Os/as estudantes da EJA procuram as unidades escolares, na sua grande maioria, com o desejo de se alfabetizar ou concluir etapas da escolarização. Observamos que o número menor de mulheres pode indicar e refletir que muitas delas ainda estão envolvidas na cultura patriarcal,

amarradas ao machismo dos seus companheiros e também ao cuidado dos filhos e da casa, como mencionamos. Compreende-se que esses aspectos ainda são frequentes nos dias atuais, em que a evasão se mantém como maior desafio na EJA. Torna-se fundamental, assim, a consideração, reflexão e reestruturação de métodos para sanar esta questão, como parte essencial em um processo de planejamento em que se busca conhecer a realidade a ser trabalhada, para se evitar lacunas e oferecer resultados relevantes, significativos à sociedade.

Para entender a base histórica que deu sustentação à EJA no país é importante considerar a visão dos que lutam por uma educação de qualidade. Capucho esclarece que:

A identidade da EJA, em uma perspectiva democrática, firma a importância de uma prática pedagógica emancipatória e propulsora de transformações. Seus sujeitos são essencialmente cidadãos que não tiveram o direito à educação, e tantos outros assegurados em outras fases da vida. Portanto, a Educação em Direitos Humanos (EDH) na EJA não a descaracteriza, mas fortalece seu diálogo com a perspectiva inclusiva de educação (Capucho, 2012, p. 75).

Em suma, despertar no/a aluno/a atitudes e posturas relacionadas à motivação, determinação e integração ao contexto educacional reduziria os altos índices de evasão escolar consideravelmente. Esse direito está consagrado na Constituição, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e previsto nos Planos Nacionais de Educação (PNE). Toda a legislação brasileira ancora esse direito e, portanto, as escolas estão já há muito tempo desafiadas a garantir aos jovens e adultos o acesso e permanência apropriados.

No entanto, é preciso estruturar uma escola democrática comprometida com a qualidade das relações sociais em questão, tendo a incumbência de realizar a intervenção entre o conhecimento prévio das estudantes e o conhecimento formal, sistematizado, viabilizando formas de conexão com o conhecimento científico. Projeta-se, então, através da abordagem do tema em pesquisa, levar a comunidade escolar a ponderar sobre a importância do papel da escola e o poder que ela exerce sobre a sociedade local em que está inserida, a fim de direcionar este recurso na formação do caráter social da sua clientela.

Contudo, é possível identificar, por meio das informações seguintes, que a instituição Emília Mila de Castro tem o cuidado de propiciar um ambiente de aprendizagem de qualidade e eficaz, isso é perceptível em falas de educandas, uma vez que elas exprimem um conceito positivo referente à escolha da escola em que estudam na modalidade EJA: *“Porque já conhecia a escola e o meu cadastro era pra essa escola, porque é mais próxima da minha casa”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 08, setembro 2022).

Diante disso, nota-se que a referência de ter uma escola que atende a modalidade EJA próximo de casa é constante e importante nos depoimentos dos estudantes, pois permite que eles se sintam capazes e seguros em se dirigir até a escola sem a companhia de outros, fundamental para o desenvolvimento da autoestima e crescimento social. Além disso, as características atribuídas à escola em pesquisa são positivas e de qualidade, por ser uma escola de excelência, por ter colaborado com a educação dos filhos, irmãos e, agora, dos pais e avós; ser uma instituição próxima da residência das estudantes também representa mais um ponto positivo e faz com que seja escolhida entre as demais instituições que atendem a modalidade EJA, como no depoimento a seguir: *“Porque é perto da minha casa e meus irmãos estudaram aqui, as professoras são boas, ensinam a gente”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 03, setembro 2022).

Assim, é essencial uma postura de profundo respeito e carinho por parte das estudantes em relação às educadoras e demais funcionários, pois no espaço escolar sentem-se valorizadas nas turmas da EJA, há o reconhecimento dos saberes e experiências advindos de suas práticas cotidianas, os quais são validados e, muitas vezes, ressignificados – motivos pelos quais escolheram a escola.

De acordo com Cury (2002, p. 249), a história do direito à educação escolar é semelhante à luta por uma legislação protetora dos trabalhadores da indústria nascente, pois, em ambos os casos, foi no século XIX que se lançaram as bases para os direitos sociais como integrantes da cidadania.

Desse modo, a escola é um instrumento de acesso à cultura, produzida de forma sistemática e intencional pelos poderes públicos ou pela sociedade; transforma-se, assim, a educação em um processo igualmente sistemático e intencional de formação humana, conforme a ideia expressa pela estudante nº 10, da EJA, em setembro de 2022: *“EJA é uma possibilidade que a pessoa acha para continuar estudando. No meu caso se não tivesse a EJA estaria fora da escola”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 10, setembro de 2022).

Perante o exposto, é certo que o direito à educação escolar e a democracia são garantidos pela legislação, que dispõe que o estado deve garantir a igualdade de oportunidades – para que não haja desigualdades: o direito à educação é uma parte da herança cultural, pela qual o cidadão se torna capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos que permitam maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. O direito à educação é uma oportunidade de crescimento da cidadania, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

2.2 Percurso Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Na época da colonização do Brasil somente as classes médias e altas tinham acesso ao conhecimento nas poucas escolas que existiam, os filhos recebiam atendimento escolar em casa, não havia a necessidade de alfabetizar jovens e adultos, a classe pobre era desfavorecida, não tinha nenhum acesso à escola e quando ocorria era de forma indireta. Conforme Ghiraldelli Jr. (2006, p. 24), a educação brasileira teve seu início a partir da vinda dos jesuítas para o Brasil, cujo interesse era difundir o catolicismo pelo mundo, iniciado, aqui, a partir da catequização dos povos indígenas. Nas palavras do autor:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil – 1808-1821 (Ghiraldelli Jr., 2006, p. 24).

Na história da EJA no Brasil verificamos que não havia, à época, desde 1759, com a expulsão dos Jesuítas, ação do governo quanto ao desenvolvimento de políticas educacionais que viessem atender esse público.

A primeira constituição Brasileira foi outorgada em 1981, após a proclamação da independência. E em seu artigo 179, salientava que a “instrução primária era gratuita para todos os cidadãos” (Brasil, 1981), mesmo assim nem todos tinham acesso, principalmente a classe pobre. Soares (2002, p. 8) cita que:

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.

Já nos anos 1930, a partir do governo de Getúlio Vargas, com a criação do regime militar chamado de “Estado Novo”, houve o interesse de organizar a educação de forma a atender as demandas do setor produtivo, forte naquela época pelas políticas de substituição de importação, dadas a partir da necessidade de organização do Estado frente às consequências da Primeira Guerra Mundial. A constituição de 1934, embora tenha sido mais progressista no que se refere à educação, perdeu espaço para a nova constituição de 1937, que tirava do Estado a responsabilidade para com a formação educacional no país. Ghiraldelli Jr. (2006, p. 78) destaca que:

A constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público.

A constituição de 1937, favorecendo o ensino profissionalizante, teve o intuito de capacitar os jovens para trabalhar nas indústrias, sem interesse de transmitir o conhecimento científico, de modo que a educação seria para poucos, pois o povo, sem educação, estaria suscetível ao que lhe era imposto.

Surge na época do regime militar o movimento de alfabetização “MOBRAL”, no intuito de erradicar o analfabetismo no Brasil. O método adotado pelo Mobral era o de ler e escrever, o que combinava com os ideais do precursor da educação de jovens e adultos Paulo Freire, educador que sempre lutou pelo fim da educação elitista, por uma educação libertadora e democrática a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas. Segundo Aranha (1996, p. 209):

experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra.

Paulo Freire se preocupava com formação crítica dos/das educandos/as, porque a base da sua metodologia era o diálogo. O Mobral usava cartazes, fichas, família silábica, porém não se baseava no diálogo. Nesse sentido, pode-se inferir que o diálogo e sua ausência no Mobral, como método de ensino de jovens e adultos, era a principal característica que o diferenciava do método de Paulo Freire, ao mesmo tempo que se limitava à formação crítica do aluno, que aprendia a ler e escrever destituído de uma visão de mundo crítica e interventora; sua pretensão era, portanto, formar sujeitos aptos a consumir e adaptados às novas formas de produção.

O projeto MOBREAL permite compreender bem esta fase ditatorial porque passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas (Bello, 1993, p. 38).

Somente no século XX é que a educação de jovens e adultos obteve uma considerável valorização e, durante muitos anos, as escolas noturnas eram os únicos meios de alfabetização,

constituíam-se em espaços informais, pois quem sabia ler e escrever transmitia aos que não sabiam, depois de um dia árduo de trabalho, o que exigia esforço por parte dos/das estudantes.

O crescimento da industrialização atraiu aos centros urbanos migrações da zona rural, os que migravam tinham a expectativa de melhorar a qualidade de vida e precisavam ser alfabetizados, o que demandou o crescimento das escolas de alfabetização de jovens e adultos.

Na década de 1940 foi lançada a campanha de alfabetização em três meses, visto que ser alfabetizado era condição para participar de eleições e isso contribuiu para a criação de escolas de EJA. A primeira iniciativa, por parte do governo federal em parceria com o Ministério da Educação e Saúde, ocorreu em 1947, com a primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), para a alfabetização do público jovem e adultos das cidades e do campo, durante um período de três meses (Almeida; Corso, 2015).

A Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) tinha o objetivo de oferecer instrução para os jovens e adultos, para que estes pudessem se desenvolver nos aspectos sociais e econômicos.

As companhias nacionais também tinham um importante papel social, enquanto instrumento político, pois o analfabetismo entre jovens e adultos passou a ser considerado uma consequência da sociedade desigual e com poucas iniciativas do poder público (Haddad; Pierro, 2000).

[...] À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (Haddad; Pierro, 2000, p. 6).

Durante o regime militar (1964 a 1985) surgem as primeiras propostas pedagógicas de alfabetização do educador Paulo Freire, considerado um marco histórico da educação de jovens e adultos. A finalidade do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) era erradicar o analfabetismo no país em um período não superior a dez anos (Beluzo; Toniosso, 2015). Sobre a sua importância:

O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas (Bello, 1993 apud Silva; Araujo, 2016, p. 3).

No entanto, em 1985 o projeto foi extinto devido ao seu fracasso, que teve como um dos principais fatores o despreparo por parte dos educadores do projeto.

[...] Uma das causas do fracasso do MOBREAL no seu trabalho de alfabetização do jovem e do adulto brasileiros está relacionada aos recursos humanos: o despreparo dos monitores a quem era entregue a tarefa de alfabetizar. Tratava-se de pessoas não capacitadas para o trabalho em educação, que recebiam um “cursinho” de treinamento de como aplicar o material didático fornecido pelo MOBREAL e ensinavam apenas a mecânica da escrita e da leitura, portanto, não alfabetizaram [...] (Sauner, 2002, p. 59 apud Cunha et al., 2020, p. 12).

Na década de 1970, destaca-se, no país, o ensino supletivo, uma campanha de alfabetização e educação continuada para jovens adultos que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados na idade certa. A campanha funcionava em Centros de Estudos Supletivos (CES), respaldada pela Lei Federal nº 5692/71, que reformulou as diretrizes de ensino fundamental e médio do país.

Os objetivos para o supletivo eram os seguintes:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos (Brasil, 1971).

Nos anos 1980, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), através do Decreto nº 97.219/88, que ofertava apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização existentes (Vieira, 2004 apud Miranda; Souza; Pereira, 2016, p. 3) A fundação tinha como objetivo erradicar o analfabetismo muito presente nesse público, tendo um modelo administrativo semelhante ao extinto MOBREAL (Vieira, 2004 apud Miranda; Souza; Pereira, 2016, p. 7).

Em 1990, houve a extinção da Fundação Educar, sendo que a Educação de Jovens e Adultos foi descentralizada, passando a responsabilidade aos municípios, mesmo que ainda continuasse havendo intervenção do estado. O governo, nesse período, ainda tentou criar o

Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAIC) no governo Collor, mas com o *impeachment* ele foi deixado de lado por Itamar Franco.

No ano de 2003, o Governo Federal criou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), um programa suplementar, que tem como característica sua adesão voluntária. O objetivo do PBA era a erradicação do analfabetismo através de universalizações do Ensino Fundamental e alcançar alunos de 15 anos ou mais (MEC, 2001, p. 01).

Sobre os objetivos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA):

Art. 1º. O Programa Brasil Alfabetizado tem por objetivo a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais. Art. 2º. O Programa atenderá, prioritariamente, os Estados e Municípios com maiores índices de analfabetismo, considerando o Censo Demográfico de 2000, da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Art. 3º. A atuação da União para o cumprimento do objetivo do art. 1º far-se-á por meio de ações de assistência técnica e financeira, na forma deste Decreto. § 1º A atuação da União dar-se-á prioritariamente na forma de apoio aos Estados, Distrito Federal e Municípios, que venham a aderir ao Programa, em regime de colaboração, observando-se as seguintes diretrizes: I - a base territorial para a execução das ações do Programa é o Município; II - os alfabetizadores deverão ser majoritariamente professores da rede pública da educação básica; III - a formação dos alfabetizadores, o monitoramento da execução e a avaliação do Programa, bem como a assistência técnica para a elaboração do Plano Plurianual de Alfabetização referido no art. 4º, poderão ser realizados pelo sistema público de educação básica ou por entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, incluídas instituições de educação superior, nos termos deste Decreto; [...] (Brasil, 2007).

No ano 2006, foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Jovens e Adultos, um programa educacional brasileiro, com o intuito de integrar o profissional à educação básica na modalidade de Educação de Jovens e adultos.

Já em 2007 o Ministério da Educação (MEC) aprovou a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em que todas as modalidades de ensino passaram a fazer parte dos recursos financeiros destinados à educação. É importante salientar que o/a jovem ou adulto/a analfabeto/a ou em processo de alfabetização é, antes de tudo, um ser atuante no seu meio social e ao se reinserir na escola almeja uma melhora na qualidade de vida. De acordo com Lemos (1999, p. 25):

Os adolescentes e adultos procuram a escola, inicialmente, motivados pela expectativa de conseguir um emprego melhor, ou então são levados pelo desejo de elevação da autoestima, da independência e da melhoria de sua vida pessoal, como, por exemplo, dar bons exemplos aos filhos, ajudá-los em suas tarefas escolares. Em síntese, pode-se inferir que o maior motivo da procura da escola é a necessidade de fixação de sua identidade como ser humano e ser social.

Dessa maneira, a função social da escola é disponibilizar metodologia de ensino adequada às necessidades e limitações específicas desse público, tornando a educação algo acessível e possível de acontecer, independentemente da idade, pois são pessoas que não tiveram infância, ou tiveram uma infância frustrada, têm vergonha de si mesmas e possuem complexo de inferioridade diante da sociedade que as oprime e discrimina (FREIRE, 1987).

Em 2008, a EJA passou a fazer parte das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e ficou reconhecida como de Direito Público. A LDB 9394/96 transferiu a nomenclatura do Ensino Supletivo para EJA.

Em 2010, os Estados brasileiros seguiram o exemplo, como o Governo da Bahia, que lançou o Todos Pela Alfabetização (TOPA), de maneira que o próprio censo do Programa Brasil Alfabetizado percebeu um grande progresso na alfabetização nos Estados e municípios e ainda com formação continuada e qualificação de educadores para criação de profissionais e material específico para esses programas.

Além disso, em 13 de julho de 2016, por meio do Decreto nº 5.840, o programa foi ampliado e recebeu outra nomenclatura – PROEJA –, conforme texto do próprio decreto:

Art. 1º. Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto. § 1º. O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2016).

Portanto, conforme as pesquisas realizadas no decorrer do projeto, percebe-se que a escolha do tema é atual e de grande importância para a atualidade, pois a realidade brasileira, quanto ao analfabetismo entre jovens e adultos, é latente. Sendo assim, todos os programas mencionados no decorrer do estudo procuraram suprir a lacuna educacional existente entre o público jovem e adulto, proporcionando-lhes a oportunidade de frequentar uma escola e serem alfabetizados.

Ao estudarmos a temática que versa sobre o conceito de educação, temos a oportunidade de rever conceitos já criados a partir das reflexões diárias e repensar como podemos conduzir essa discussão nos espaços de formação. Assim, a modalidade EJA, ensino concebido na educação básica e articulado ao mundo do trabalho, cogita sobre as contradições da organização deste na sociedade, bem como as possibilidades de superação das condições adversas no início do processo educacional, escolar. Para mais, considera prioritariamente que a EJA não pode ser refletida de forma fragmentada do mundo do trabalho. É válido compreender que o crescimento

de uma educação formal está justamente correlacionado com a mudança do perfil de mercado de trabalho. E essa conexão entre organização social e a escolaridade nunca foi tão forte, pois modernamente a empregabilidade só é garantida por intermédio da escolaridade. Dentro dessa concepção, é visível que o retorno dessa população à escola não evidencia apenas uma busca para o desenvolvimento de conhecimentos para conseguir emprego ou uma posição favorável, mas, acima de tudo, para se manter no trabalho atual. Inclusive, é notório que passa também pela restauração de um direito a eles negado, ou seja, o direito a uma escola de qualidade e a constatação da igualdade de todo e qualquer ser humano para aproximar-se do contexto real, social e simbolicamente importante. No entanto, não se pode trocar a noção de reparação pela de suprimento, pois é inevitável que seja um padrão educacional que gere situações pedagógicas apropriadas para atender as demandas de aprendizagens específicas de alunos jovens e adultos.

Para Martins (2004, p. 13), o conceito de educação sofreu influência do nativismo e do empirismo. O primeiro era entendido como o desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador apenas exteriorizá-las, e o segundo era o conhecimento que o homem adquiria através da experiência.

Nesse sentido, Martins (2004) explana que a educação, na condição de processo de ensino aprendizagem, traz em seu cerne uma contribuição no aspecto do desenvolvimento das potencialidades, bem como da necessidade de experiências e estímulos para a evolução da mesma, que tem suas várias vertentes de assimilação. No olhar pós-moderno, alguns educadores defendem que o processo educacional se apresenta não somente nas escolas e que esta não é a única responsável pela educação, pois a educação tem uma dimensão muito maior do que meramente ensinar e instruir, o que significa dizer que o processo educacional não se atrela e nem se limita a um processo sistemático do fazer, mas com grandes possibilidades de interação.

Contemplando o conceito de educação como meio de despertar para uma nova visão de mundo, um processo de perpetuação da cultura e uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, Brandão (2000, p. 73) afirma:

Educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento.

De acordo com Aranha (2006), a educação não consiste apenas na aquisição desse saber cultural, mas num processo de constante ruptura e de reorganização do velho. Indivíduo e educação estão imbricados aos demais fenômenos, como os sociais, os históricos e os culturais.

A educação pode, então, ser entendida como elemento integrado à sociedade e “não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto e, portanto, a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica” (Aranha, 2006, p. 32).

Em sintonia com este mesmo pensamento, respeitando a pluralidade da educação, Carvalho (2008, p. 19) assim explana:

Em qualquer nível em que se exerça, a educação deve empenhar-se em concentrar esforços sintonizados na construção de saberes universalistas que não neguem nenhuma forma de diversidade, na formação de pensadores indisciplinados, capazes de enfrentar os desafios do conhecimento e criar novas formas de entendimento do mundo a serem viabilizadas e planejadas para a incerteza dos tempos futuros.

Diante disso, entende-se que não se separa o sujeito do objeto, das coisas, da natureza. Busca-se superar a fragmentação para ampliar a complexidade na formação do indivíduo, afinal a educação auxilia a pensar qual o tipo de pessoa que gostaria de se tornar e, mais do que isso, constitui e legitima o ser. “Isso significa que a educação não deve ser separada da vida nem é a preparação para a vida, mas é a vida mesma” (Aranha, 2006, p. 32).

Portanto, a educação é um direito social garantido pela constituição, sozinha ela não tem o poder de modificar a sociedade, sem ela o significado de civilização ficaria esquecido, visto que o indivíduo se reconhece sujeito da coletividade, quando é inserido num processo formativo que tem a função não só de compartilhar informações, mas de constituir cidadãos autônomos capazes de desenvolver-se cognitivamente, historicamente, culturalmente, afetivamente e socialmente. Dessa maneira, é de suma importância que o processo educacional na EJA vise aos jovens estudantes que anseiam por uma educação democrática, pelo compromisso com a formação humana e a garantia do bem-estar de maneira equânime.

2.3 Histórico da Educação e caracterização da EJA em Guanambi-Bahia

Segundo Ariel (1999, p. 57), a primeira escola primária de Guanambi começou a funcionar por volta de 1928, de propriedade da professora e escritora Enedina Costa de Macêdo. Em 1957 foi fundada a Escola Primária “São Lucas”, transformada em Ginásio no ano de 1959 e, mais tarde, foi criada a “Escola Normal São Lucas” (Figura 4), mantida pela associação dos amigos da cidade.

Figura 4 - Escola Normal São Lucas



Fonte: O Popular Classificados – Por Dário Cotrim – Escola São Lucas/Ginásio São Lucas.

Em 1970, os dois estabelecimentos particulares foram doados ao governo estadual, numa junção dos esforços da sociedade de Guanambi, representados pelos deputados Manoel Novaes (federal) e Vilobaldo Neves Freitas (estadual). Criou-se, então, o Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho (Figura 5), sendo, na ocasião, o prefeito de Guanambi Jonas Rodrigues da Silva e o governador Luís Viana Filho, que também, à época, tiveram a oportunidade de inaugurar a represa de Ceraíma, junto ao Ministro de Minas e Energia daquele período, Mário Andreazza. Por muitos anos, tal colégio se manteve como exemplo educacional na região.

Figura 5 - Fachada atual do Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho, após a junção da Escola Normal e do Ginásio São Lucas



Fonte: Fotografia realizada através do celular da pesquisadora (2023).

Segundo a Secretaria da Educação do Estado (Portal da Gestão Escolar), Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), Mapa de Classes, é importante ressaltar que o

Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho também atende turmas da modalidade EJA (PROEJA) desde 2004, com a nomenclatura “Supletivo” (Aceleração I e Aceleração II). Para mais, o Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho¹⁰ oferta, desde de fevereiro de 2011, turmas integradas ao Tempo Formativo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), nos turnos vespertino (2 turmas) e noturno (9 turmas), totalizando 139 estudantes do PROEJA, como descritos adiante, no Quadro 1:

Quadro 1 - Distribuição de alunos PROEJA conforme eixo/etapa

Eixo VII- Educação de Jovens e adultos – Tempo Formativo III – EJAF3VESTVIAA – 9 estudantes - Vespertino.
Etapa VI - EJA – Tempo Formativo II: Terceiro segmento _ TFS3VESF2E6A _ 9 estudantes – Vespertino.
Etapa VI – EJA – Tempo Formativo II: Terceiro segmento _ TFS3NOTF2E6A_ 17 estudantes Noturno.
Etapa VI – EJA – Tempo Formativo II: Terceiro segmento _ TFS3NOTF2E6B_ 7 estudantes Noturno.
Etapa VI – EJA – Tempo Formativo II: Terceiro segmento _ TFS3NOTF2E6C_ 9 estudantes Noturno.
Etapa VI – EJA – Tempo Formativo II: Terceiro segmento _ TFS3NOTF2E6D_ 9 estudantes Noturno.
Eixo VII- Educação de Jovens e adultos – Tempo Formativo III – EJAF3NOTTVIAA – 10 estudantes - Noturno.
Eixo VII- Educação de Jovens e adultos – Tempo Formativo III – EJAF3NOTTVIIB – 16 estudantes - Noturno.
Eixo VII- Educação de Jovens e adultos – Tempo Formativo III – EJAF3NOTTVIIC – 16 estudantes - Noturno.
Eixo VII- Educação de Jovens e adultos – Tempo Formativo III – EJAF3NOTTVIID – 21 estudantes - Noturno.
Etapa VI – EJA – Tempo Formativo II: Terceiro segmento _ TFS3NOTF2E6E_ 16 estudantes Noturno.

Fonte: Portal da Gestão Escolar/Secretaria da Educação do Estado/Mapa de Classes: Emitido em: 24/07/2023.¹¹

É necessário mencionar que o contexto de surgimento do PROEJA é o da procura constante da universalização da educação básica, de alargamento das possibilidades de qualificação profissional e de perspectivas de subsistência dos estudos em nível superior para os indivíduos que tiveram, em algum momento de sua vida, seja ele breve ou longo, a escolaridade impossibilitada, suspensa, o que, por si só, reduz as chances de melhor integração na vida social do indivíduo e a sua incorporação no mundo do trabalho.

¹⁰ NTE 13 - Sertão Produtivo: Praça Manoel Novaes, 324, Centro, Guanambi, Bahia.

¹¹ Disponível em: https://sigeduc.educacao.ba.gov.br/sigeduc/ensino/relatorios/form_...

Para mais, destaca-se também o Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP)¹² em Saúde e Gestão, conforme ilustra a Figura 6, seguinte.

Figura 6 - Fachada atual do CEEP



Fonte: Imagem registrada pelo celular da pesquisadora (2023).

Desde de fevereiro de 2011, o CEEP oferece turmas do PROEJA. Assim, no 2º semestre de 2022 havia 13 classes/turmas, totalizando 196 estudantes do PROEJA, como demonstra, a seguir, o Quadro 2:

Quadro 2 - Distribuição dos alunos PROEJA conforme módulos

Módulo I – Técnico Administração – ADMNOTADMA - 13 estudantes.
Módulo V _ Técnico em Administração _ ADMNOTADMA2V - 20 estudantes.
Módulo I – Técnico em Serviços Jurídicos – SERVNOTSERVA - 12 estudantes.

¹² NTE 13 - Sertão Produtivo: Avenida Santos Dumont, SN, Guanambi, Bahia.

Módulo II _ Técnico em Administração _ ADMNOTADMA2II - 19 estudantes.
Módulo V _ Técnico em Gerência em Saúde_ GERENOTGEREB2 - 13 estudantes.
Módulo III _ Técnico em Gerência em Saúde_ GERENOTGEREA2III-15 estudantes.
Módulo III _ Técnico em Segurança do Trabalho _ SEGUNOTSEGUA-17 estudantes.
Módulo III _ Técnico em Serviços Jurídicos _ SERVNOTSERVA2III -11 estudantes.
Módulo V _ Técnico em Serviços Jurídicos _ SERVNOTSERVA2V -11 estudantes.
Módulo II – Técnico em Serviços Jurídicos _ SERVNOTSERVA2II - 13 estudantes.
Módulo II _ Técnico em Serviços Jurídicos _ SERVNOTSERVB2 - 16 estudantes.
Módulo II _ Técnico em Gerência em Saúde _ GERENOTGEREA2II -23 estudantes.

Fonte: Portal da Gestão Escolar/Secretaria da Educação do Estado/Mapa de Classes: Emitido em: 24/07/2023.¹³

Em suma, o PROEJA corresponde a um expressivo desenvolvimento na oferta do Ensino Profissional na Rede Estadual de Ensino para os Jovens e Adultos em Guanambi-BA, provendo cursos que se destinam à formação profissional para jovens e adultos que já realizaram o ensino fundamental, mas não possuem o ensino médio, e almejam conquistar uma formação profissional mais rápida, com qualidade, em diferentes áreas: Administrativa, Saúde, Jurídica e Segurança do Trabalho.

É pertinente rememorar e abordar ainda que, para Ariel (1999, p. 109), na história do município de Guanambi muitas foram as cidadãs que contribuíram para a formação do lugar, tornando-a a cidade da transformação e da educação. Dentre incontáveis guanambienses que fincaram raízes nesse município e enfeixaram de acontecimentos as páginas de nossa história, temos as professoras, mulheres públicas e históricas que contribuíram de maneira encantadora com a Educação do município de Guanambi, dentre elas: Maria Regina das Neves Freitas, Josefina Teixeira de Azevedo, Dulina Dalva Pereira de Oliveira, Maria Lúcia Porto Silva Nogueira, Enedina Costa de Macedo.¹⁴

Assim, segundo Ariel (1999, p. 63), em 30 de abril de 1999, muitos foram os progressos, as conquistas, uma delas, foi a inauguração do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, pelo governador Paulo Souto e a prefeita Sizalta Donato, tornando parte de uma rede estadual de colégios com o mesmo padrão físico e educacional, existente até os dias atuais.

¹³ Disponível em: Site: <https://sigeduc.educacao.ba.gov.br/sigeduc/ensino/relatorios/form...>

¹⁴ A educadora Enedina Costa de Macedo nasceu em Guanambi em 1917. Fez o Curso Normal Pedagógico na cidade de Caetité, diplomando-se em 1939 como professora primária. Fundou em Guanambi, em 1940, um Curso de Alfabetização. Exerceu o Magistério no Grupo Escolar Getúlio Vargas de 1942 a 1970, onde foi diretora por duas vezes: 1949-1951 e 1952-1955. A professora foi homenageada também com o seu nome em uma escola municipal de Guanambi. A escola fica localizada na Avenida Tiradentes, no Bairro Araújo, que atende a modalidade EJA.

Para a BMCG (2020, p. 22), sobre a educação, Guanambi também tem se destacado como sede de instituições públicas e privadas de ensino, ofertando, atualmente, além da Educação Básica, uma gama de cursos superiores a estudantes de várias partes do país. Na última década, foram assentadas no Município instituições de ensino superior, tanto privadas quanto públicas, que têm ampliado o rol de cursos de graduação e pós-graduação.

O Campus XII da UNEB está localizado no Loteamento Ipanema, s/n, no bairro de Ipanema, em Guanambi, e conta com o Departamento de Educação (DEDC). Foi o décimo segundo a ser implantado pela instituição para o cumprimento da missão de produzir, difundir, socializar e aplicar o conhecimento nas diversas áreas do saber.¹⁵

Guanambi pertence ao território de identidade Sertão Produtivo, que é composto por 19 municípios. A população urbana representa cerca de 80% do total. Em relação às atividades econômicas, tem-se a administração pública, o comércio varejista e a mineração como destaques. Possui grande potencial para a produção de energia eólica e para o setor agropecuário.

Quanto à rede pública, Guanambi conta com um campus avançado da Universidade do Estado da Bahia, ofertando cursos de graduação em Administração, Pedagogia, Enfermagem, Educação Física e, recentemente implantado, o curso de Bacharelado em Direito, criado através da Resolução 1549/2022, publicado no Diário Oficial do Estado. O Campus XII da UNEB oferece também o curso de pós-graduação: Especialização em Educação do Campo.¹⁶

Já o campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) localiza-se na Zona Rural, S/N, Distrito de Ceraíma, com dependência Administrativa Federal, cumprindo as etapas do Ensino Médio, nas modalidades: Curso Técnico Integrado: Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química, Tecnologia em Agroindústria e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.¹⁷

Em relação às instituições privadas, destaca-se a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR EaD), Guanambi-BA - I (3130) U, uma instituição de ensino superior particular, localizada em Avenida Pedro Braz dos Santos, Nº 350, Caixa Postal 133, Belo Horizonte, Guanambi-BA. Credenciada ao Ministério da Educação (MEC), a faculdade tem como principal objetivo oferecer educação de qualidade, voltada para a formação e o desenvolvimento profissional dos seus alunos. Por meio do ensino a distância oferta os cursos

¹⁵ Texto retirado de: [Portal.uneb.br/campus-guanambi/](https://portal.uneb.br/campus-guanambi/),

¹⁶ Texto encontrado em: <https://portal.uneb.br/campus-guanambi/>

¹⁷ Texto retirado de: <https://www.ifbaiano.edu.br/guanambi/2023/02/10>

de graduação em Serviço Social, Pedagogia, Administração, Biologia, Letras, Geografia, Arquitetura, Matemática, História, Pedagogia, Direito, Engenharia etc.¹⁸

O município conta também com o Centro universitário privado: Unidade Original do Centro Universitário dos Guararapes (UniFG), localizado no campus São Sebastião: Avenida Pedro Felipe Duarte, n. 4911, São Sebastião, e as estruturas de serviços e ambiente de aprendizagem, como Clínica Universitária, Laboratório de Análises Clínicas, Clínica Veterinária, Farmácia Universitária, Centro de Atendimento à Comunidade e Fazenda Universitária. O Centro Universitário UniFG foi fundado em 2002 em Guanambi, cidade localizada no sertão produtivo do sudoeste baiano. Iniciando sua trajetória como Faculdade de Guanambi, foi alçada à categoria de Centro Universitário em 2017, com nota máxima pelo MEC. Com sua estrutura, atende mais de 6 mil alunos, oriundos de dezenas de municípios situados nas microrregiões da Serra Geral, Médio São Francisco, Oeste e Sudoeste da Bahia e o extremo Norte de Minas Gerais. A UniFG Guanambi atende de forma presencial, oferecendo vários cursos de graduação (Administração, Direito, Ciências Contábeis, Biomedicina, Farmácia, Nutrição, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia, Engenharia Civil, Gestão da Tecnologia da Informação, Estética e Cosmética e Medicina) e cursos de pós-graduação.¹⁹ Há também a FIP Guanambi, situada na Av. Gov. Waldir Pires, 215. Instituição privada de Ensino que oferta o curso de Medicina.²⁰ Vale ressaltar que o crescimento das instituições de Ensino Superior, com diversos cursos de Licenciatura, possibilitou a formação de professores e professoras que atuam no Sistema de Ensino de Guanambi e outros municípios do Território, com destaque para o Campus XII da UNEB, como pioneira nesse processo.

Para a Base Municipal Curricular de Guanambi – BMCG (2020, p. 32), a educação é um direito social, garantido pelas legislações nacionais e de oferta obrigatória pelo poder público, conforme prevê a Constituição Federal (CF) de 1988:

Desde o processo de redemocratização vivenciado pelo nosso país, na década de 1990 até os dias atuais, o contexto educacional, especialmente na esfera pública, tem passado por mudanças significativas. A busca pela garantia do acesso de todos os cidadãos à escolarização, à educação formal, foi um passo importante desde a promulgação da Carta Magna, especialmente num contexto em que a escola era para poucos. Equalizado o acesso, a atenção se volta à necessidade de garantir uma trajetória educacional regular, que culmine no efetivo aprendizado dos educandos. É nesse contexto que hoje tratamos do direito à educação, sobretudo, pelo viés do direito à aprendizagem. Isso significa que o Estado, além de ter o dever de ofertar educação para todos, é também responsável por assegurar políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos.

¹⁸ Texto retirado de: <https://www.educamaisbrasil.com.br/unopar/campus/guanambi>

¹⁹ Texto retirado de: <https://www.centrouiversitariounifg.edu.br/unidades/guanambi/>

²⁰ Texto retirado de: <https://www.t4h.com.br/instituicoes-de-ensino/fip-guanambi/>

Em conformidade com o Sistema de Gestão Escolar (SGE), emitido em 2022, sobre a Educação Básica ofertada, relativa à rede pública municipal, sob a administração da Secretária da Educação Lajucy Donato, foram matriculados, até abril de 2022, o total de 12.519 alunos na Educação Básica em Guanambi-Bahia.

Como afirma Freire (2002), não há como falar sobre Educação de Jovens e Adultos sem relacionar os saberes dos sujeitos à sua realidade, pois eles já possuem um saber construído no fazer do dia a dia e, portanto, a escola deve reconhecer esses saberes da experiência e trabalhar em consonância com os saberes científicos para que a aprendizagem seja significativa e prazerosa. A estudante nº 02 da EJA elucida esse tipo de aprendizagem quando afirma que a *“escola é maravilhosa e é perto da minha casa, eu sinto muito bem aqui”* (Depoimento de estudante da EJA, nº 02, setembro de 2022).

Para mais, na visão dos estudantes, a escola é muito importante, pois sem os estudos entendem que não conseguirão conquistar tudo que desejam na vida, então, retornam à escola, buscando recuperar o tempo perdido e para obter novas vitórias e conquistas propostas pela sociedade. Nesse sentido, vejamos como a EJA foi tratada ao longo do tempo no município de Guanambi, de acordo com o Plano Municipal de Educação:

A EJA, no segmento fundamental, está assegurada na Rede Pública Municipal de Guanambi, desde 2004, por meio do projeto organização das Classes de Aceleração de Educação de Jovens e Adultos, nº 14/2004 de 15 de dezembro de 2004. Nesse projeto, esse campo de ensino é denominado Aceleração I e Aceleração II, compreendendo respectivamente ao primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental. Até então o município atendia às pessoas, adultas e ou idosas, cadastradas no sistema regular de ensino, e no censo escolar como alunos do Ensino Fundamental (PME, 2020, p. 100).

De acordo com a BMCG (2020, p. 459), a Rede Municipal de Ensino criou, em 2013, uma nova Matriz Curricular para a Educação de Jovens e Adultos em consonância com a Lei nº 9394/96 e a Resolução do CNE/CEB nº 01/2000. Esta foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Guanambi, prevalecendo o currículo composto por Estágios correspondentes ao 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e por eixos temáticos e áreas de conhecimento, que contemplavam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma parte diversificada, articulada aos saberes da vida cidadã. Por isso, compreende-se que: *“EJA é uma coisa pra gente que não sabe ler e escrever. É ser gente”* (Depoimento da estudante da EJA, nº 04, setembro de 2022).

Diante desse cenário, concluímos ser importante a apresentação de novas práticas pedagógicas que cumpram as proposições originárias das transformações sofridas pela EJA,

que vivencia o aparecimento de um novo perfil de aluno – vindo em busca da escolarização, do resgate social quando repulsado pela escola regular, que não lhe deu possibilidades de condições legítimas de direito, no tempo idade/série – destituído de refúgio e de compreensão, excluído daquele espaço educativo.

Assim, em conformidade com a matriz curricular, a nomenclatura para substituir as classes de aceleração foi chamada de EJA I, compreendendo os estágios 1 e 2, referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e EJA II, compreendendo os estágios 1 e 2, referente aos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse movimento, no ano de 2016 foi construída pelo coletivo de professores/as da EJA a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Guanambi. Essa proposta teve como objetivo orientar o/a professor/a na construção de sua prática pedagógica, não trazendo receitas prontas, mas fomentando a reflexão e o desenvolvimento no percurso para qualificação do processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva da autonomia docente. Nesse aspecto, é importante mencionar:

Os eixos interagem com temas e, estes, por sua vez, com os conteúdos programáticos, sendo que conforme as referidas diretrizes: “[...] essa transversalidade garante que mesmo mantendo-se o ponto de vista específico de cada campo de conhecimento, os eixos temáticos, os temas e os conteúdos abordam aspectos do campo comum, numa tessitura coletiva dos saberes” (Juiz de Fora, 2011, p. 19).

Portanto, entendemos que os conteúdos não são impostos, mas devem ser trabalhados de acordo com os resultados da avaliação diagnóstica de cada sujeito e necessidades formativas, a fim de que a aprendizagem seja realmente significativa para os sujeitos envolvidos:

Educar pessoas jovens e adultas abrange procedimentos específicos a essa faixa etária, que respeitem e valorizem suas especificidades e diversidades. Nesse sentido devemos associar seus saberes aos conhecimentos historicamente construídos. Atualmente estou trabalhando com a turma da EJA I, ESTÁGIO 3. Desenvolvo as atividades tendo como referência a Base Curricular Municipal de Guanambi, a qual foi construída pelo coletivo de professores da EJA. As unidades são trabalhadas por meio de temáticas sendo elas: I Unidade: Eu no mundo: histórias de vida, identidade, projetos de vida e meio ambiente. II Unidade: Eu para o mundo: trabalho e as tecnologias; III Unidade: Eu e o mundo: direitos, saúde e qualidade de vida (Depoimento de educadora da EJA, setembro de 2022, grifo nosso).

Deste modo, é significativo que professoras/es valorizem e incentivem as/os estudantes a buscarem a conclusão dos estudos. Educadoras/es, como mediadoras/es deste processo, devem aplicar metodologias de ensino específicas e contribuir para o alargamento dos saberes de seus alunos e alunas, comprazendo seus anseios e necessidades em seus contextos de vivências. Ressalta-se, aqui, também, a necessidade de formação docente específica, voltada à EJA, assim como técnicas e metodologias que colaborem para a continuação destes/as

educandos/as na escola, viabilizando estudos que promovam uma análise crítica e contextualizada dos conteúdos retratados em sala de aula.

Conforme a Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos, no que se refere à Lei nº 9394/96 e a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, a estrutura curricular está organizada em segmento I, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e segmento II, para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Cada segmento compreende os estágios 1 e 2, como já indicado.

Os sujeitos educandos/as têm o período de um ano para darem conta dos dois estágios. Contudo, constatamos que esse período é insuficiente para a maioria dos/as alunos/as que procuram a escola para se alfabetizar. Nesse sentido, a Rede Municipal de Ensino acrescenta mais um ano à sua matriz curricular, oportunizando aos sujeitos mais tempo de escolarização e construção de vínculos com os seus pares, fortalecendo a sua autoconfiança e autoimagem enquanto sujeitos de possibilidades de aprendizagens e de direitos humanos que, no percurso da história, foram-lhes negados.

O acréscimo de mais um ano tem em vista desenvolver o processo de alfabetização e letramento dentro de uma proposta curricular pensada como esses sujeitos aprendem, o que desejam aprender, o que esperam da escola. Com base nessas e em outras escutas, serão desenvolvidos projetos de ensino aprendizagem de acordo com as demandas vindas deles e de possíveis problemáticas sociais. Só assim o letramento seria possível. A Tabela 6, seguinte, detalha as escolas que oferecem a EJA e o quantitativo de matriculados em 2022.

Tabela 6 - Escolas que atendem a modalidade da EJA em Guanambi-Bahia e número de alunos (as) matriculados (as) no ano letivo de 2022

Nome da escola	Número de alunos (as) EJA I	Número de alunos (as) EJA II
Colônia Agrícola – Rural - Distrito de Ceraíma	18	_____
Emília Mila de Castro – Urbana/Sede	22	31
Enedina Costa – Urbana/Sede	28	132
Josefina Teixeira – Urbana/Sede	_____	174
Maria Regina Freitas – Urbana/Sede	17	71
Pedro Barros Prates – Urbana - Distrito de Mutãs	28	55
Total		576 alunos (as)

Fonte: Censo Escolar (2022).

A EJA possui particularidades que necessitam ser entendidas no contexto geral. A formação das estudantes que procuram essa modalidade de ensino deve ser compreendida como uma escolarização diferente da que ocorre nas turmas regulares. As estudantes não são indivíduos sem história e sem conhecimento algum, elas trazem consigo as vitórias e frustrações de anos de vida que precisam ser levadas em consideração, conforme expressou a Educanda nº 08 da EJA: *“Porque quero aprender mais, descobrir coisas novas, aí eu me sinto importante e também conheço muitas pessoas”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 08, setembro de 2022).

As educandas da EJA são pessoas que, em sua grande maioria, moram em comunidades humildes, em bairros mais simples e/ou periféricos. São “analfabetas” funcionais, porém, sabem “se virar”, e vão levando a vida e vibrando por cada conquista. Assim, ao observar os números presentes na tabela anterior, percebe-se que o resultado da quantidade de matrículas nas escolas citadas depende da realidade da população nos seguintes pilares: a situação de sobrevivência, a instituição fica próxima da sua moradia, tem transporte público, o apoio e incentivo dos familiares. Essa modalidade de ensino é marcada por uma série de acontecimentos e ações que vem, ao longo das últimas décadas, fortalecendo-a no interior da Educação básica. Considera-se a relevância da Educação de Jovens e Adultos não só para a aquisição da leitura e da escrita, mas principalmente para o desenrolamento cognitivo dos sujeitos incluídos, expandindo o modo de ver o mundo, com criticidade, podendo, assim, ter a sua própria opinião, de acordo com seu contexto, o que favorece uma sociedade mais justa.

Para Soares (1998, p. 39), letramento “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Segundo a autora, essa ação de ensinar a ler e escrever também se dá em outros espaços e não é privilégio só do espaço escolar.

Ainda na concepção da autora, “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (Soares, 1998, p. 47). Assim, os/as professores/as têm à sua disposição variedades de textos com diversos gêneros textuais que circulam no cotidiano das pessoas e para os sujeitos da EJA despertam o prazer pela leitura e escrita. Torna-se, portanto, interessante trazer esses textos para o contexto da sala de aula, de modo que os/as alunos/as possam interagir com suas experiências e construir novos saberes, ou seja: *“EJA é para aprender as coisas da vida, aprender escrever os nomes, aprender a ler, saber o nome dos hospitais, das escolas, os mercadinhos”*. (Depoimento da educanda da EJA, nº 06, setembro de 2022). Nessa perspectiva, destacamos as contribuições de Paulo Freire para a

educação, pois, para ele, o diálogo liberta e gera conhecimentos capazes de transformar a sociedade.

A priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, a valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores (Freire, 2000, p. 82).

Desse modo, a atual Base Municipal Curricular da EJA da Rede Municipal de Guanambi está alicerçada em princípios freirianos, pois cremos que por meio do diálogo, do respeito aos saberes dos/as educandos/as, associados ao contexto educacional vivenciado pelos sujeitos, o/a professor/a encontrará subsídios para, juntamente com os/as alunos/as, construir caminhos que produzam aprendizagem significativa, libertadora e crítica.

Diante do que temos construído no campo da Educação de Jovens e Adultos no município de Guanambi, imbuídos de grande compromisso e desafios presentes no contexto atual, convidamos todos/as gestores/as escolares, professores/as, alunos/as pesquisadores/as e militantes na modalidade da EJA para sermos protagonistas na era da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), buscando meios de reinventar, resistir e (re) existir sempre no ato do esperar freiriano, para que os sujeitos alunos/as da EJA tenham acesso a uma educação que realmente seja crítica, de qualidade e libertadora.

Com base na tabela 6, apresentada anteriormente, é compreensível que nem todas as Escolas ofertem a modalidade EJA, porém é imprescindível alcançar esses indivíduos, fornecendo condições para que eles possam estudar próximo às suas residências, considerando as suas especificidades e interesses como modo de respeito ao seu direito, apesar de haver uma necessidade de constituir a EJA nessas instituições, sendo fundamental que o município crie políticas públicas concernentes aos jovens, adultos e idosos dessa educação.

A aproximação e a permanência dos educandos jovens, adultos e idosos na escola é um direito garantido no artigo 206, no inciso I da CF de 1988. Nessa conjuntura, o município de Guanambi deve contar com a participação dos órgãos colegiados da Educação engajados na definição de prioridades, neste caso, a consumação de turmas da EJA em outras Escolas, visto que os Conselhos são produtos de diálogo, sistematizados por sujeitos sociais, para estabelecer interação construtiva com o poder público e definir prioridades (Freitas, 2006).

Nessa construção, espera-se que, de fato, o município efetive o direito à educação das pessoas que ainda não são assistidas, com auxílio do Conselho Municipal de Educação, de Alimentação Escolar, Conselho do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)

e Conselho das Unidades Escolares. Esses conselhos precisam estar organizados, sendo assim, entendemos que essa investigação educacional corresponde

À área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando ao objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (Luck, 2013, p. 25).

Com isso, o município de Guanambi dispõe da participação do Ministério da Educação (MEC), dando apoio no desenvolvimento do Plano de Ações Articulado (PAR), com vistas a fortalecer a atuação na resolução de problemas apresentados pela gestão escolar e professores. Portanto, cabe ao município investir na formação dos profissionais escolares que atuam na modalidade, favorecendo procedimentos absolutamente democráticos e suporte na tarefa de superar o grande número de jovens e adultos que desistem de estudar.

Na tentativa de amenizar a situação daqueles sujeitos que não se matricularam na EJA, ou que se encontram sem nenhuma instrução de alfabetização, Gadotti (2011, p. 47) destaca:

Eliminar o analfabetismo em sua origem exige que o sistema público de ensino seja capaz de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental. É necessário oferecer escola pública para todos, adequada à realidade onde está inserida, para que seja de qualidade. Neste sentido, ela deve ser democrática pela gestão participativa, que integre a comunidade e os movimentos populares na construção e definição de sua identidade.

É oportuno ressaltar, nesta investigação, que o acesso à Escola não chegou ainda para todos, pois em inúmeras comunidades existe a Escola, mas não oferta a modalidade de educação básica EJA e, quando há oferta, esta é interrompida em razão da “suposta evasão”. Nesse caminho, cabe aos Gestores, aos professores analisarem suas ações no espaço escolar a fim de auxiliar na confirmação desse acesso e possivelmente estabilizar a estadia escolar dos sujeitos educandos, com sucesso.

3 “MULHERES NEGRAS, POUCO ESCOLARIZADAS”: LETRAMENTO E PRÁTICAS DOCENTES NA EJA

Por ser uma questão pertinente ao desenvolvimento do ser humano, a leitura é essencial e fundamental ao público da EJA, principalmente quando boa parte dos sujeitos retorna às salas de aula apenas para uma simples certificação, sem propósitos maiores que os levem a um conhecimento mais amplo: “*EJA é para aprender um pouco mais, é ter liberdade, aí não precisa de ninguém lendo pra você*” (Depoimento da educanda da EJA, nº 02, setembro de 2022).

A leitura na Educação de Jovens e Adultos no Brasil se destaca por favorecer nas educandas e educandos o despertar de um pensamento crítico que os conduza a almejar uma nova concepção de vida e um novo olhar sobre o mundo, pois a falta de leitura poderá causar-lhes um enorme fracasso como alunos/as e, conseqüentemente, um fracasso na condição de cidadãos/cidadãs. Magnani (2001, p. 11) mostra que “a falta de hábito de leitura tem sido apontada como uma das causas do fracasso escolar do aluno e, em consequência, do seu fracasso enquanto cidadão”. Nas palavras da autora, observa-se como a insuficiência da leitura prejudica o empenho educacional do aluno e, por conseguinte, prejudica seu êxito como cidadão. A esse respeito, Martins (2007, p. 25) ainda ressalta que “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. Entende-se, no entanto, que o domínio da leitura afirma ao homem sua inserção integral na sociedade, apoderando-se de conhecimentos necessários à sua formação como cidadão.

Paulo Freire (2013, p. 13) assevera que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que nos leva a destacar que o desenvolvimento da leitura suscita uma sucessão de conhecimentos, retratados nas circunstâncias cotidianas e traz benefícios instigantes para os indivíduos. A leitura auxilia no desenvolvimento do aprendizado, prospera o vocabulário e também concede que as pessoas entendam e expressem suas considerações de forma crítica.

Então, pode-se concluir que a prática da leitura traz benefício e crescimento para a vida pessoal e profissional, para a expansão interpessoal da linguagem, ou seja, para a forma de escrever e produzir texto. Por fim, a aplicabilidade da leitura colabora para a formação da inteligência humana, motivo pelo qual sua função inicial na escola deve ser implementada, num processo para criar formadores de avaliações críticas e leitores/leitoras significativos. Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por terem contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos.

Grossi (2008, p. 03) assegura que:

[...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade.

Ademais, decifrar a leitura reflexiva é necessário e representa um caminho, estratégia para assimilar a realidade. Em síntese, dada a sua relevância, a leitura deve ser promovida e relacionada ao dia a dia dos sujeitos, congruente aos jovens e adultos.

Segundo Pereira (2006, p. 21), o educador

Precisa empenhar-se em fornecer variadas oportunidades, quer dizer, provocar situações diversas, em que a leitura se faça necessária por diferentes – e reais – motivos. Para cada tipo de leitura – por prazer, para estudar, para buscar uma informação rápida ou para saber o que ocorre no mundo – utilizamos determinadas estratégias. São estratégias que variam de um leitor para outro ou mesmo de um objetivo para outro: para obtermos o sinônimo em um dicionário ou para ler um poema utilizamos estratégias diferentes.

Família e escola são pontos de apoio, ou seja, a leitura não se resume a regras e explicações de um texto pronto e acabado ou a interpretação de códigos que procuram traduzir uma realidade distante e incompreensível. Na visão de Bandeira (2015, p. 13),

Família e escola são pontos de apoio ao ser humano, ambas precisam afinar seus discursos e aproximar os objetivos. Quanto melhor for a parceria entre as duas instituições, mais positivos serão os resultados na formação do educando. Vida familiar, vida escolar e sociedade são indissociáveis.

Para tornar o mundo um lugar melhor é necessário que se integre uma política de incentivo à leitura e a inclusão de novos leitores à educação, porque somente através do incentivo à leitura é que serão conquistados resultados efetivos para a educação. Em nossa pesquisa, conversamos com uma mãe de aluno da escola investigada, especificamente sobre o ato de ler – trata-se de uma mulher negra, católica, 48 anos, dona de casa; conforme seu relato/diálogo²¹, ao receber a primeira tarefa de casa do ano letivo do aluno B, ela pediu ajuda à vizinha para responder. No outro dia, ao deixar o filho na escola, explicou para a professora: *“Não sei se a tarefa está correta, pois pedi ajuda uma vizinha; porque sou analfabeta, professora, e não sei ler, preciso da ajuda de pessoas que conheço para fazer as tarefas do filho B”*. Por tudo isso, pode-se afirmar que:

²¹ Diálogo realizado entre mãe e professora, em março de 2021.

[...] é fundamental que as políticas de incentivo à leitura se descolem da mera organização de feiras ou da criação de bibliotecas e salas de leitura. O mais urgente é investir em material humano, com a formação de mediadores e bibliotecários capazes de semear o prazer da leitura por todo o país. Mediadores são os instrumentos mais eficientes para fazer da leitura uma prática social mais difundida e aproveitada (Linard; Lima, 2008, p. 09).

A prática de ler é estruturada com base em um dinamismo que é individual e social ao mesmo tempo, pois ouvir histórias é para quem sabe e também para aquele que não sabe ler. O formador deve entender e compreender as complexidades particulares de cada aluno e deve, ao mesmo tempo, aguçá-lo, para que, assim, ele possa desenvolver suas destrezas e habilidades, estimulando a leitura como um processo de libertação da criatividade e da consideração crítica do cidadão; como manifestado pela educanda nº 01, da EJA: *“Porque gosto muito de estudar, vontade de aprender a ler é muito grande, entender as coisas”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 01, setembro de 2022).

Em visto disso, o ensino da leitura e da escrita deve ser inspirado por toda a sociedade, mas a escola toma o encargo principal nessa tarefa, atribuindo aos/às docentes o trabalho de chamar a atenção dos/das discentes para a leitura e a escrita, de maneira a articular ideias e pensamentos. Professores/as têm, então, papel de mediadores/as do conhecimento. Segundo Martins (1984, p. 34),

A função do educador não seria precisamente ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

A alfabetização de adultos e a pós-alfabetização incluem esforços no propósito de uma precisa compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, os vínculos com o contexto de quem fala, de quem lê e escreve, portanto da relação entre a leitura do mundo e leitura da palavra.

A educação é concebida como agente de transformação social e crescimento pessoal que viabiliza a todos os que têm acesso à escola o aprendizado sistematizado, organizado e elaborado, objetivando compor o parecer autossuficiente e emancipado. Por essa lógica, mostra-se essencial produzir oportunidades iguais para todos, a fim de alcançar uma sociedade mais justa. Entretanto, não é o que se percebe no contexto educacional brasileiro. Ponderar sobre a Educação de Jovens e Adultos torna-se considerável por exigir uma perspectiva distinta, uma educação que atenda também aos excluídos e marginalizados, tanto do sistema educacional quanto da sociedade, pois se percebe, ao longo da história, que os sujeitos da EJA são os

mesmos de sempre, os pobres, desempregados, negros. Enfim, “são jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais” (Arroyo, 2005, p. 29).

As estudantes envolvidas na pesquisa reconhecem o significado da EJA, conforme é possível verificar na fala da Educanda nº 10, quando afirma que: “*EJA é uma possibilidade que a pessoa acha para continuar estudando. No meu caso se não tivesse a EJA estaria fora da escola*” (Depoimento da educanda da EJA, nº 10, setembro de 2022).

É fundamental entender quem são esses/essas jovens e adultos/as para proporcionar um trabalho educativo mais acessível, direcionado às suas necessidades e especificidades. Eles/elas devem ser vistos como alunos/as com direito de se apropriarem daquilo que é a função da escola: a socialização do saber sistematizado, garantido a todos. Como observa Freire (1996, p. 15), “uma das tarefas precípua da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.

Por esse ângulo, o ensino da leitura e da escrita (letramento) não pode ser concebido como algo estático e mecânico, em que o alfabetizando memoriza as letras e os sons sem compreender o sentido do texto, e sim como um processo criador e cultural para que entenda sua utilização e função na sociedade para formação de cidadãos letrados.

De acordo com a sua postura profissional, política e acadêmica, muitos professores entendem que aprender a ler e a escrever só faz sentido se o/a aprendiz for capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de transformação da realidade e de tomada de consciência do papel que cada um/cada uma exerce para a formação de uma sociedade melhor e mais igualitária. Esse pressuposto vem ao encontro da ideia de letramento, na sua dimensão social. Segundo Soares (2006, p. 72), “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Nesse sentido, o letramento, como conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita, está inserido numa abordagem de educação sociocrítica, que, de acordo com Libâneo (2005, p. 13), “convergem na concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas”. Assim, uma pessoa alfabetizada é capaz de ler e escrever, já uma pessoa letrada consegue fazer uso da leitura e escrita em seu contexto social. Por isso,

Letramento aqui é entendido como produto de participação em práticas sociais que usa a escrita como sistema simbólico e tecnológico. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativa, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento, pois nela é

impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (Brasil, 2001, p. 23).

Seguindo essa compreensão, entende-se que os benefícios do processo ensino aprendizagem num panorama do letramento acontecem quando professores e professoras se relacionam com seus/suas alunos/as e conseguem vivenciar o seu cotidiano:

A minha sala de aula é de uma turma de alfabetização – 1º ano, procuro desenvolver atividades variadas com jogos, brincadeiras que envolvam a leitura e a escrita. Isso, porque, os alunos das turmas da EJA em que eu já trabalhei sentem dificuldades em participar das atividades inovadoras como: filmes, palestras, debates, entre outras; busco contornar as dificuldades, abordando atividades mais tradicionais que envolvam a escrita e a leitura, pois os alunos consideram e reforçam a concepção de que escola é lugar de ler e escrever (Depoimento de educadora da EJA, nº 01, setembro de 2022).

Em consideração ao depoimento da educadora, percebe-se que os educadores que atuam na modalidade da EJA possuem, em sua prática pedagógica, uma grande responsabilidade, pois é indispensável que contenham e contemplem as histórias de vida dos sujeitos, os saberes e as experiências vivenciadas pelos estudantes, para, então, planejar e desenvolver as atividades nas salas de aula. Tais atividades devem ser planejadas de maneira simples, com poucas solicitações, abordando o letramento, leitura de palavras no quadro branco, nos cartazes, ditados de palavras e seu registro no caderno; entre outras atividades, estratégias em que os estudantes se sintam confiantes em participar; pois fazem parte dos seus costumes, das suas vivências.

Daí esta dissertação apresenta um estudo caracterizado como pesquisa bibliográfica com a finalidade de discutir as questões de gênero e a importância de trabalhar com jovens e adultos a partir da ideia de letramento, da alfabetização social e pessoal. Para tanto, apresentaremos algumas definições de Gênero e reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) identificando seus sujeitos e suas concepções, a fim de analisar a importância de práticas diferenciadas que atendam às mulheres como sujeitos de pesquisa sobre o retorno às escolas, visto que elas não puderam estudar quando mais novas, no tempo determinado pelo sistema educacional. Quanto às concepções sobre a importância e necessidade da leitura, observa-se nos depoimentos que a modalidade EJA ainda é uma educação compensatória que oportuniza recuperar o tempo perdido, conforme uma entrevistada revela em sua fala: *Porque eu não sabia nada de escola. Eu queria muito aprender a ler e estou aprendendo. É muito bom quando chega o “talão” de luz ou de água e eu já sei o que é e também para aprender a ler as mensagens do celular* (Depoimento da educanda da EJA, nº 05, setembro, 2022).

Por isso, é fundamental que o processo de ensino e aprendizagem seja construído em bases sólidas, de modo que os sujeitos interajam, se encontrem e possam se sentir parte desse espaço, reconhecendo-se como cidadãos ativos que conhecem e exercem seus direitos e deveres, que tenham autonomia e significância nos estudos.

Nessa conjunção, uma das estudantes participantes da pesquisa enuncia: *“Não estudei quando era nova e me ajuntei com meu “ex-marido” muito nova, com 11 anos; casei, aí tive que cuidar da casa, do marido, dos filhos. O meu esposo proibia, não me deixava estudar. Eu separei e então, comecei a estudar”* (Depoimento da educanda da EJA, nº08, setembro de 2022). Nos relatos da estudante da EJA, constata-se que a mulher foi educada, preparada para ser boa filha, logo, ser boa esposa, sempre disposta a servir e obedecer aos comandos, regras do pai e ou do marido. Em várias circunstâncias, o pai proibia a filha de ir para a escola, para mantê-la nas tarefas de casa. Observa-se que as filhas, principalmente das camadas desfavorecidas, em nossa sociedade, ainda são educadas, preparadas para cumprir o papel de futuras mães e esposas zelosas nos trabalhos domésticos.

Na visão de Arroyo (2007, p. 23), na maioria das causas da evasão escolar a escola tem o costume de atribuí-la à desestruturação familiar, ao professor/a e ao aluno/a, que não têm responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra. Sabemos que a escola atual precisa estar preparada para receber e formar estes jovens e adultos que são frutos dessa sociedade injusta, e para isso são urgentes os esforços de governadores, gestores e professores dinâmicos, responsáveis, criativos, que sejam capazes de inovar e transformar a sociedade, a escola, a sala de aula em um lugar atrativo e estimulador.

À vista disso, a escola tem um papel social essencial quando se trata de potencializar vínculos sociais, desenvolver habilidades físicas e cognitivas e de tornar o aluno um agente social. No entanto, existem percalços e negações diárias do direito à educação que aumentam a probabilidade de os jovens não darem continuidade aos estudos, provocando, assim, uma luta constante para manter as turmas da EJA vivas, presentes e constantes.

Assim, é fundante afirmar que sonhar é uma parte importante da vida, que as pessoas necessitam acreditar nos sonhos, ter aspirações, esperar e que a educação é o meio pelo qual podemos realizar esses anseios. Assim, diretoras, coordenadoras, professoras, demais funcionários, todos unidos, em prol da oferta de uma educação de qualidade, poderão contribuir para a concretização plena da vida cidadã e de suas potencialidades.

3.1 Motivação, Aprendizagem e Autoestima na EJA

A motivação é o conceito central para a compreensão do comportamento humano, é a mola real que faz as pessoas se movimentarem com entusiasmo e também desempenhar suas habilidades da melhor maneira e com mais ânimo; a motivação não se observa diretamente nas pessoas, mas podemos percebê-la por meio do seu comportamento.

A motivação é o principal elemento que contribui para uma aprendizagem significativa, com ela o indivíduo torna-se receptivo a novas informações, com possibilidades de desenvolver da melhor maneira possível suas habilidades, visando ingressar no competitivo mercado de trabalho e conquistar qualidade de vida satisfatória.

No que se refere a essa questão, Maria Aparecida Côria-Sabini (2000, p. 83) contribui com a seguinte assertiva: “motivação é a força propulsora da conduta. É a condição interna que ativa o indivíduo e o predispõe a emitir certas respostas”. Na fala da Educanda nº 08 é possível perceber essa “força propulsora de conduta”, quando expõe o que a mobiliza para retornar a uma sala de aula: *“Porque quero aprender mais, descobrir coisas novas, aí eu me sinto importante e também conheço muitas pessoas”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 08, setembro 2022).

Com o estímulo adequado, a aluna passa a acreditar que tem verdadeiras chances de mudar seu destino, outrora marcado pela barreira da falta de conhecimento e qualificação adequada, nascendo, assim, a possibilidade de uma transformação de vida. A motivação incita o indivíduo a ter um objetivo e atingir uma meta, seja ela para conseguir um bom emprego ou concluir os estudos – todas possíveis de alcançar. A motivação é um dos principais fatores determinantes do modo como uma pessoa se comporta. O/a aluno/a precisa ser motivado/a para desenvolver suas competências e habilidades de maneira que sua aprendizagem seja significativa; portanto, cabe ao professor desenvolver atividades e conteúdos diversificados e motivadores, essas ações tornarão suas aulas agradáveis para o aluno, preservando a sua permanência em sala. Perante a discussão acima, vejamos o comentário de uma das educadoras da turma da EJA:

Atuo na sala em uma turma do 2º e 3º ano, busco trabalhar com atividades que contemplem, compreendem e respeitem os sujeitos da EJA, pois retornam para escola depois de um dia cansativo e intenso. Além disso, alguns vem de ônibus, da zona rural. Então, a necessidade de trabalhar o que eles mais gostam que é a leitura e a escrita, de forma simples, criativa e didática (Depoimento da educadora da turma da EJA, nº 02, setembro 2022).

É notório que a exclusão da vida escolar se configura como um aspecto marcante desses alunos, por isso mesmo faz-se necessário entender que, em suma, o êxito no meio educacional nem sempre está sob o domínio dos discentes e, a partir dessa perspectiva, a escola, neste caso todo o corpo docente, deve atuar de forma ativa para enriquecer o processo de ensino/aprendizagem, ou seja:

cabe à escola, e por consequência aos seus atores sociais, empreender as ações didático-pedagógicas tal qual se desenham ao longo da história e, como componente adicional, resultante dessa realidade de evasão, proceder a um sem número de movimentos no espaço escolar que visem à “motivação” constante desses sujeitos à permanência na escola (Pedrali; Rizzati, 2013, p. 2).

O incentivo é um fator importante para o desenvolvimento das atividades dos alunos no ambiente escolar, na relação com outros processos cognitivos: capacidade de atenção, concentração, processamento de informações, raciocínios e resoluções de problemas. Nessa linha de pensamento, Libâneo (1994, p. 111) explica que

“a motivação influi na aprendizagem e a aprendizagem influi na motivação”, de forma que na prática de sala de aula o que leva jovens a perderem o interesse e o gosto pelo estudo? Isso acontece porque muitas vezes a sequência dos objetivos e dos conteúdos transmitidos não são percebidos pelos mesmos e as aulas geralmente não são atrativas, não se ligam aos conhecimentos experiências que estes possuem.

Na subseção seguinte, apresentaremos os referidos temas em diálogo com os teóricos que embasaram o estudo em relação a considerações clássicas sobre a aprendizagem de adultos. É importante e necessário um olhar minucioso aos processos identitários e de desenvolvimento pessoal e para propostas pedagógicas que valorizem as experiências de vida, o resgate do desejo de aprender e a autoestima desses sujeitos.

Nessa direção, tratar sobre a autoestima dos alunos da EJA torna-se uma necessidade no âmbito escolar, pois a maioria dessas alunas possui autoestima baixa por vários fatores, sentem-se discriminadas na sociedade por não terem tido a oportunidade de estudar na idade ideal e porque a falta do conhecimento as excluiu do mercado de trabalho, influenciando-as a serem pessoas desmotivadas e com baixa estima por si mesmas:

É, eu vim para escola para não ficar sozinha, para ter com quem conversar e para aprender mais coisas e ficar mais esperta, ter mais sabedoria (Depoimento da educanda da EJA, nº 09, setembro de 2022).

Não, balançando a cabeça repetiu: Não. Não, nunca pensei em desistir. Porque eu acho bom estudar, isso melhora a cabeça da gente e é bom também porque conversa com as pessoas (Depoimento da educanda da EJA, nº 05, setembro de 2022).

A baixa autoestima precisa ser trabalhada de maneira diferenciada, agregando valores significativos que possam favorecer um bom desenvolvimento dos alunos da educação de jovens e adultos. Cabe ao/à professor/a estimular seus alunos e alunas a serem questionadores/as e pesquisadores/as, com essas ações o educador contribuirá para os alunos aumentarem a confiança, o amor próprio e a autoestima. Em situações de exclusão e falta de oportunidades, decorre o insucesso escolar, que reforça, quase sempre, a baixa autoestima da aluna e, quando retorna à escola, está fragilizada, insegura e desmotivada, sentindo-se incapaz de aprender. De acordo com Brandão (1991), “baixa autoestima é a nossa incapacidade ‘momentânea’ de acreditarmos em nós mesmos. Nessa situação, nós achamos incapazes de realizar o que queremos e que somos inferiores aos outros”.

Nessa linha de pensamento, uma das educadoras participantes da pesquisa declara:

No dia a dia na turma da EJA é necessário discernimento, sabedoria para lidar com o pouco material que é disponibilizado para ofertar aulas mais significantes e que representam a realidade dos estudantes (Depoimento de educadora da EJA, nº 04, setembro de 2022).

Assim, a sala de aula deve ser o lugar onde a professora saiba criar um clima favorável que estimule as alunas a pesquisarem e questionarem; cabe à educadora empreender ações para trabalhar de maneira satisfatória, promover a autoestima dos alunos e mudar a situação, buscando meios de fazê-los acreditar em si mesmos.

Isto posto, o vínculo afetivo entre professora e aluna pode favorecer diversas trocas no ensinar e no aprender, já que essas duas figuras se encontram dentro da sala aprendendo e trocando informações, tal situação é respaldada e verídica na fala da estudante “*Pra aprender a ler. Pra conhecer o mundo. No início é difícil, mas vale a pena. E aqui na escola tem com quem conversar, contar causos...*” (Depoimento da educanda da EJA, nº 04, setembro de 2022). Logo, podemos analisar que o despertar da afetividade das alunas é a chave para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, pois esta interação desenvolve habilidades, fortalecendo os laços entre professoras e alunas, a fim de que estas se tornem mais confiantes para alcançar seus objetivos e ter sucesso, como resultado da relação. Por isso,

A autoestima passa a ser vista também em uma perspectiva cultural/intercultural como uma questão que se relaciona ao *éthos* das comunidades, dos grupos sociais e/ou dos indivíduos. Por conseguinte, é razoável supormos que o conceito de autoestima se apresenta suscetível a mudanças diante dos impactos do letramento, se considerarmos este como sendo a condição que assume aquele que aprendeu a ler e escrever. Implícita neste conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais,

culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la (Soares, 2004, p. 17).

A educação é um dos mais importantes instrumentos gestores de mudança, através dela as estudantes conseguem compreender melhor a si mesmas, reforçam o amor próprio, a autoestima, familiarizam-se com o mundo em que vivem, além disso notam a presença do desenvolvimento e das suas conquistas a partir de suas especificidades. A educação promove transformações nas estudantes, tornando-as politizadas e participativas dos meios político-sociais, consumando os seus direitos como cidadãs dentro da sociedade em que estão inseridas, corporificando melhorias na qualidade de vida. Nesse sentido, ao alfabetizar-se, as educandas aprendem o conhecimento, não de forma a repetir palavras, mas de maneira construtiva e significativa, aprendizagem duradoura e para a vida.

Para Libâneo (1990, p. 13 -14),

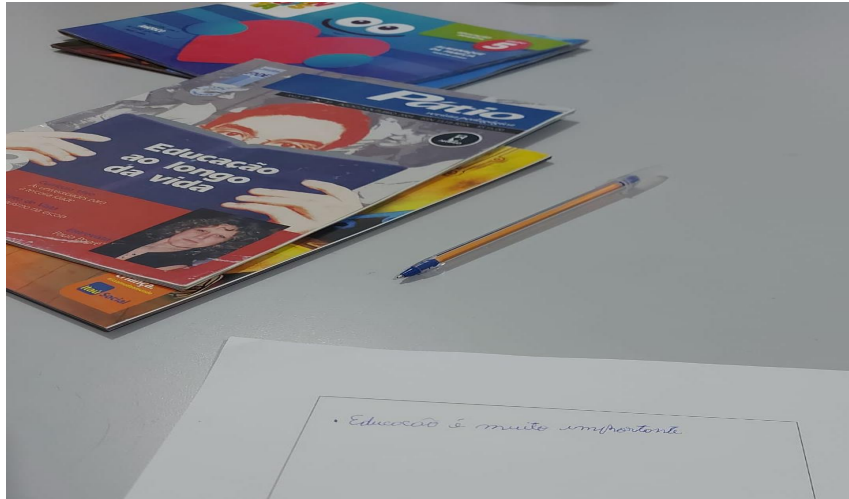
Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. A sala de aula deve ser um lugar democrático, de troca de ideias, de acúmulo de conhecimentos e de liberdade, além do professor saber trabalhar de maneira satisfatória, aumentando a autoestima dos alunos.

Contudo, a educadora deve ser um agente motivador para proporcionar uma aprendizagem expressiva a fim de que as alunas possam interagir com o meio, podendo, assim, modificá-lo no que for necessário, consoante suas percepções. Reafirmamos, então, que a autoestima é de extrema relevância para a aprendizagem, pois através desta o indivíduo se valoriza, descobre ser capaz de adquirir conhecimento e desperta interesse por novas experiências, respeitando sempre as particularidades.

3.2 Delineando Concepções de Práticas no âmbito da EJA

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 1996, p. 39).

Figura 7 - Imagem de revistas com o título sobre a Educação



Fonte: Fotografia realizada através do celular da pesquisadora, com a autorização da direção escolar (2022).

A foto acima foi registrada durante a entrevista com uma estudante da turma da EJA na sala dos professores. Nesse registro, notamos a presença do livro literário, revistas educacionais, caneta e uma folha branca com a seguinte frase: “Educação é muito importante”, que foi escrita pela aluna. É fundamental esclarecer que a estudante escreveu de forma espontânea, queria mostrar o quanto já sabe, o quanto aprendeu na escola, o quanto estava satisfeita com a sua evolução. Além do mais, conforme a epígrafe, assim acontece na prática educacional, é preciso repensar as especificidades da educação de jovens e adultos como um dos caminhos prováveis para responder à questão investigativa desta pesquisa, ou seja, a seguinte indagação: por quais motivos as mulheres retornam às turmas da EJA na fase adulta, do município de Guanambi -BA e quais atitudes podem contribuir para a permanência das educandas nas Escolas da EJA? Uma pesquisa com esse teor será capaz de estabelecer dados e possibilitar a quebra de protótipo de que quem procura a escola busca apenas o certificado e a conclusão formal dos estudos, como podemos analisar: *“Porque quero aprender mais, descobrir coisas novas, aí eu me sinto importante e também conheço muitas pessoas”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 08, setembro 2022).

Por considerar a educação prática e teoria social, sobretudo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a gestão escolar representa um compromisso político que requer conhecimento da dimensão histórica dos processos e das suas diferentes concepções de estudo por compreender que a vida humana está em constante movimento dialético, entre teoria e prática e, como processo, afeta a criação e transformação da realidade social, incluindo a própria subjetividade.

A prática educativa é, segundo Libâneo (1994, p. 21), “[...] parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social. [...] No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem – sociais, políticos, econômicos, culturais – que precisam ser compreendidas pelos professores”.

Para analisar as práticas gestoras e das educadoras no espaço escolar, vamos nos deter em fontes coletadas junto às mesmas. Uma educadora assim se expressa: *EJA, oportunidade de estudo para jovens adultos e idosos; Educação como direito; Modalidade de educação básica que assegura a continuidade dos estudos e a esperança em alcançar um espaço no mercado de trabalho*” (Depoimento de educadora da EJA, nº 04, setembro de 2022).

Desta maneira, o aumento da escolaridade é primordial para a reflexão e consciência do papel imprescindível da mulher na busca e conquista, a cada dia, dos seus direitos e seu espaço na sociedade. De tal modo, as estudantes da EJA entendem que somente com os estudos terão melhoria no setor social e poderão colaborar para o aumento da renda familiar.

Em razão da relação indissociável entre teoria e prática, é importante considerar o que aponta Pimenta (2005, p. 84), ao explicitar que “a atividade docente é práxis e, como tal, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social”. A práxis significa atividade que comporta no interior de si mesma o seu resultado.

Nesse sentido, a Gestora e a professora escolar precisam se configurar como agentes de uma práxis transformadora, fazendo uma reflexão crítica sobre sua atuação com as educandas da EJA: *“EJA é uma modalidade de ensino, para aqueles que não conseguiram alcançar, concluir o ensino regular na idade certa, então oferece-se essa modalidade para esse público. É necessário que ofereçamos esse ensino com qualidade e empatia”* (Depoimento da gestora, nº 02, setembro de 2022).

Logo, não é suficiente conhecer as educandas, mas também escutá-las nas suas variadas histórias de vida, para, assim, ajudá-las a interpretar o mundo que as cerca, com vistas a transformá-lo de acordo com o que a escola tem para oferecer. Diante da responsabilidade de todos/as os/os participantes da EJA, é fundante ofertar e solidificar a prática da leitura para o que seja gratificante e útil no cotidiano das mulheres estudantes, *“Para aprender as coisas da vida, aprender escrever os nomes, aprender a ler, saber o nome dos hospitais, das escolas, os mercadinhos”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 06, setembro 2022).

Nessa perspectiva, Freire (1987), em suas considerações sobre a essência da educação como prática libertadora, nos aponta a práxis como a união da ação e reflexão, numa dimensão dialógica que imprime o sentido da palavra verdadeira para transformar o mundo. O autor

destaca a práxis como “interação radical” entre ação e reflexão. Estas duas dimensões solidárias da palavra, se sacrificadas, ainda que em parte, tornam a reflexão em ‘palavrear’ e a ação em mero ‘ativismo’.

Portanto, “[...] as práticas sociais e as relações humanas, no contexto educacional, fundamentadas pelos princípios da administração compartilhada, geram participação, busca de autonomia, consenso, solidariedade, sensibilidade e humanização” (Lima, 2007, p. 57).

Nessa mesma direção, Marx (1986) afirma que os Educadores precisam ser educados, esclarecendo, então, que o papel da transformação social não pode se concentrar em uma parcela da sociedade que teria a função de moldar os demais. Destarte, a revolução não acontecerá através de uma atividade, ou relações sociais dualistas. Ela precisará se unificar, de modo que todos os agentes sociais deverão ser partícipes ativos do processo da práxis revolucionária. É neste prisma que também a gestão escolar precisa se utilizar de práticas revolucionárias, inovadoras e democráticas no espaço escolar que fortaleçam a permanência dos jovens e adultos na Escola.

Diante do exposto, conclui-se que o desenvolvimento de práticas democráticas no espaço escolar seja capaz de contribuir para a permanência dessas educandas, e esse será o diferencial nas Escolas da EJA, que conduzirá dialeticamente as Gestoras a tal relação, a partir de uma consciência crítica para novas práxis e ações transformadoras, assim relatado e validado na fala da gestora nº 01: *“EJA pra mim é acima de tudo a garantia do direito dos jovens e adultos. Direito de aprender, o direito à educação, que foi negado lá atrás [...]. Para mim é uma oportunidade de recuperar aquele tempo perdido”* (Depoimento da gestora, nº 01, setembro de 2022).

Nesse sentido, o exercício da gestão escolar requer posicionamento, pois os desafios não podem ser reduzidos a meras ações conservadoras. E a relação dialética é uma característica necessária à realização da práxis transformadora, porque toda atividade humana possui o caráter dialético, além disso as Escolas apresentam, em seu dia a dia, sujeitos capazes de transformar a realidade tendo em vista a melhoria de vida.

A prática da gestão escolar na EJA, numa perspectiva libertadora, democrática, da autonomia, será capaz de aproximar o/a educando/a de ações coletivas no espaço da Escola. Portanto, tornam-se relevantes ações das práticas gestoras visando articular a participação dos sujeitos educandos dessa modalidade, convivendo com as diferentes formas de pensamento, ou seja, a diversidade pensando no acesso, no sucesso da aprendizagem e da permanência do/a educando/a na Escola.

Nessa dimensão, é necessário que tenhamos nas escolas a oferta dessa modalidade, gestoras e educadoras que encorajem as educandas, trazendo para sua prática ações e situações que visem promover a autonomia desses sujeitos no cotidiano escolar, que contribuam para sua permanência na Escola. A Educadora nº 3 afirma:

Educar pessoas jovens e adultas abrange procedimentos específicos a essa faixa etária, que respeitem e valorizem suas especificidades e diversidades. Nesse sentido devemos associar seus saberes aos conhecimentos historicamente construídos. Atualmente estou trabalhando com a turma da EJA I, ESTÁGIO 3. Desenvolvo as atividades tendo como referência a Base Curricular Municipal de Guanambi, a qual foi construída pelo coletivo de professores da EJA. As unidades são trabalhadas por meio de temáticas sendo elas: I Unidade: Eu no mundo: histórias de vida, identidade, projetos de vida e meio ambiente. II Unidade: Eu para o mundo: trabalho e as tecnologias; III Unidade: Eu e o mundo: direitos, saúde e qualidade de vida (Depoimento de educadora da EJA, nº 03, setembro de 2022, grifo nosso).

Desse modo, no que concerne ao depoimento acima, os matriculados nas turmas da EJA são classificados e divididos em etapas de acordo com o tempo de estudo/de ensino; assim, identificados como estágios. Verifica-se, também, que o ensino é dividido em 3 unidades letivas, abordando temáticas referentes à identidade, relação social e outros saberes pertinentes, no decorrer do processo educativo.

Para mais, entende-se que as práticas das gestoras e educadoras necessitam ocorrer através de ações concretas que possibilitam um diferencial, que considera e respeita as especificidades dos sujeitos, educandas da EJA, atuando de forma democrática e participativa. Para Nascimento (2008, p. 76), “As práticas gestoras assumem papel de ‘mediação’ entre os meios e os fins educacionais, estando fortemente imbricadas com as dimensões políticas e pedagógicas que não podem ser separadas justapostas de forma absoluta”. Acrescenta que:

A gestão escolar assume importante papel de mediação, tanto em termos administrativos, quanto em termos pedagógicos, ao implementar ações, interações mútuas e múltiplas entre pessoas, grupos, fenômenos e elementos que ocorrem dentro da organização escolar, com o propósito de atingir os fins educacionais (Nascimento, 2008, p. 152).

Nascimento (2008) ainda pontua o exercício da gestão de uma Escola pública como exigência para tomadas de decisões sobre situações inesperadas e imprevistas que emergem no cotidiano, revelando a complexidade de processos que não se enquadram facilmente em prescrições normativas emanadas dos órgãos superiores.

Tomar decisões sobre situações inesperadas e imprevistas requer da gestão escolar equilíbrio, sabedoria, sensibilidade e inteligência, pois esta tem diante de si uma modalidade de

ensino que apresenta características marcantes e específicas, como, por exemplo, a diversidade dos seus sujeitos. Por isso, tornam-se imprescindíveis práticas gestoras no espaço escolar que permitam enfrentar diferentes situações, muitas vezes conflituosas, o que requer um olhar sensível e apurado sobre as situações que ocorrem no dia a dia escolar.

As educandas da EJA enxergam a Escola como lugar que representa espaço para exercitar a cidadania, por isso a gestão, na medida do possível, deve abrir esse espaço para o diálogo na problematização da reflexão-ação-reflexão, a fim de possibilitar aos/às educandos/as espaço de vivências e acolhimento, visto que a Escola é lugar para alegrias, tristezas, dores, amores, desconstrução e construção.

Nessa direção, Freire (1991, p. 75-76) assim enfatiza:

Na medida em que nos afirmamos na prática democrática da participação, estaremos nos afastando cada vez mais, de um lado, das práticas elitistas, antidemocráticas, de outro, das não menos antidemocráticas práticas basistas. Bem sei que não é fácil encarar projetos ou viver a participação popular como programa de governo e como ideal político. Não é fácil, sobretudo, pelas tradições autoritárias que precisamos superar o que não se pode fazer no puro discurso contraditado por práticas autoritárias.

Essa ampla visão de prática democrática apontada por Freire expressa reflexões na concepção de educação, por isso cabe à Gestora escolar incorporar o sentido político que tem a educação. Sendo assim, o desejo de investigar o objeto de estudo, as práticas gestoras no espaço escolar, se justifica por compreendermos um cenário em que as Gestoras têm demandas que ultrapassam a sua carga horária e seus fazeres educacionais. Um exemplo disso é o fenômeno da desistência, que permeia a EJA e foge do seu alcance, exigindo meios e procedimentos para entender essa modalidade e potencializar práticas na gestão capazes de reverter essa situação da “evasão” que, nesta pesquisa, compreendemos como desistência em decorrência das situações geradas pela vida e pelo trabalho, para construir um espaço escolar com sujeitos que se afirmam desejosos por permanecer nele e continuar os estudos básicos.

Assim, abordar a desistência da estudante da EJA significa, também, tratar de práticas gestoras que possam contribuir para que essa desistência seja superada com base em olhares diferenciados para esses sujeitos, pela compreensão e valorização da sua trajetória de vida. Arroyo (2007, p. 46) enfatiza que:

Os índices de abandono na EJA, que tenta se escolarizar ainda que com tímidas flexibilizações, refletem que nem com um estilo escolar mais flexível eles e elas conseguem articular suas trajetórias escolares. Os impasses estão postos. Como equacionar o direito à educação dos jovens e adultos populares e o dever do Estado?

Ao pensar em práticas gestoras que atendam as especificidades dos educandos da EJA, faz-se necessário compreender o fenômeno da desistência, sem culpabilizar as educandas, pois são vários os fatores que provocam seu afastamento, com a interrupção da sua trajetória educacional, resultando na chamada “evasão escolar”. Para Freire, os educandos não evadem da Escola, isto é, não saem porque querem, mas são expulsos dela. A gestão escolar, muitas vezes, com suas práticas, acabam criando barreiras, uma série de obstáculos que, articulados, dificultam não só a chegada das educandas à Escola, mas, também, a sua permanência nela.

Dessa forma, o fenômeno da “desistência” escolar continua presente nas turmas da EJA, provocando a curiosidade em pesquisar essa questão no âmbito da gestão escolar. Para tanto, a nossa intenção é compreender as implicações nas práticas gestoras no espaço escolar como possibilidades para a permanência dos educandos da EJA, as quais estão ligadas também às práticas gestoras instituídas na Escola, como a cultura da repetência e a forma como são tratados esses sujeitos, na medida em que vão sofrendo inúmeras repetências e desrespeitos das suas experiências, conseqüentemente seus sonhos vão perdendo o sentido e eles acabam desistindo da Escola.

No âmbito da gestão escolar, há que se reconhecer que é preciso ter um olhar mais específico, uma vez que estamos tratando de uma modalidade da educação básica em que os educandos possuem características extremamente peculiares e que dependem de medidas eficazes que contribuam de forma decisiva para a superação desses entraves. Nesse sentido, revela-se indispensável observar os princípios defendidos pelo artigo 206, inciso I e VII, da Constituição vigente, e art. 14 da LDB 9394/96, que definem as normas da gestão democrática para o ensino público.

A gestão escolar, ao refletir com a comunidade educacional sobre as decisões que poderão ser tomadas para enfrentar esse fenômeno, encontra-se diante de um desafio, sendo a gestão essencialmente responsável pelo desenvolvimento dessas ações, pois a função social da Escola é também promover o acesso, dando as devidas condições do sucesso e da permanência escolar para todos. Como enfatiza Freire (2008, p. 130), trata-se de compreender a “educação como um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação”; portanto, é essencial que o Gestor ultrapasse as concepções conservadoras, sendo necessária a busca da parceria com a comunidade escolar e local, e órgãos colegiados, para, assim, desenvolver um trabalho coletivo e alcançar os objetivos da educação.

A EJA é, portanto, uma modalidade de ensino que possui funções, objetivos e propósitos diversificados. Sua influência no currículo se vivifica na proporção do direito à educação continuada, ao longo da vida.

Em consonância com Libâneo (2011, p. 381), “o exercício de práticas de gestão democráticas e participativas a serviço de uma organização escolar que melhor atenda à aprendizagem dos alunos requer conhecimentos, habilidades e procedimentos práticos”. Portanto, as práticas gestoras são ações conjuntas que, ao serem vivenciadas e materializadas no cotidiano escolar, podem resultar em modelos significativos em que essas práticas tanto podem inserir o educando na EJA como podem expulsá-lo da Escola. Sendo assim, considera-se que o comprometimento do Gestor escolar com a qualidade da educação da Instituição que ele gerencia requer ações que busquem as causas da desistência e superação dos problemas, no intuito de contribuir para a permanência das educandas na EJA.

Desse modo, “não há gestão, nem docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2020, p. 25). Por conseguinte, Freire esclarece que trabalhar na alfabetização de jovens e adultos é manifestar na prática uma série de possibilidades nas quais os próprios alunos diligenciam na construção dos seus saberes, assimilam e praticam no dia a dia. “[...] o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (Freire, 2020, p. 53). Cada educanda tem uma história singular, conforme nos mostra a fala seguinte: “*Iniciei a estudar com 10 anos, numa escola perto da roça, mas fiquei pouco tempo. Com 13 anos eu comecei a trabalhar. Mas nesse período aprendi a escrever o meu nome*” (Depoimento da educanda da EJA, nº 10, setembro de 2022).

Constata-se, por meio das interpelações sobre a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), o quão imprescindível é essa modalidade para a sociedade. Favorecer uma nova conjuntura para aqueles que, por muito tempo, experienciaram com a isenção, além de viverem em desvantagens e vários aspectos devido à falta de estudos e conseqüentemente de conhecimentos, significa propiciar a oportunidade de reproduzir a própria história.

Neste contexto, torna-se compreensível a importância dos valores sociais e da diversidade cultural e singular, além de atingir o objetivo de ser alfabetizado dentro da modalidade EJA. Em suma, os jovens e adultos, que possuem uma experiência de vida, veem a escola de forma célebre, diferentemente das crianças e jovens do ensino regular em idade escolar.

Para mais, na seção seguinte, iremos abordar os aspectos sobre o letramento escolar, a aprendizagem e motivação em permanecer em uma das escolas públicas do município de Guanambi-BA, que se estende a todas as outras instituições que atendem as turmas da EJA.

3.3 Letramento: Práticas de Leitura na Escola

Todo indivíduo pode ser considerado letrado, mesmo que não seja alfabetizado. Ainda que não tenha aprendido a ler e a escrever convencionalmente, ele pode, mediante a ajuda de outra pessoa, utilizar a escrita para se comunicar, sabendo, por exemplo, da estrutura de uma carta, mesmo que não saiba escrevê-la. Um dos propósitos primordiais das pessoas que ingressam na EJA é adquirir a habilidade da leitura, como nos informou uma aluna: “*Para aprender as coisas da vida, aprender escrever os nomes, aprender a ler, saber o nome dos hospitais, das escolas, os mercadinhos...*” (Depoimento da educanda da EJA, nº 06, setembro de 2022).

No seu dia a dia, saber qual é o ônibus certo que deve “pegar”, saber o valor do dinheiro, saber distinguir a mercadoria pela marca são ações que permitem às pessoas a liberdade de expressão, de decisão, de pertencimento, devido aos seus conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, conhecimentos obtidos na experiência (conhecimento de mundo), que devem ser valorizados e reconhecidos.

Muitas pessoas acreditam que uma pessoa letrada é uma pessoa alfabetizada, entretanto, letramento é algo amplo, que se efetiva por meio de influências sociais. Já alfabetização está relacionada a uma pessoa que domina a leitura e a escrita, conforme nos ensina Soares (2010, p. 24):

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulários e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Apesar de alfabetização não ter a mesma finalidade que letramento, um complementa o outro, porquanto a alfabetização acontece concomitante ao letramento, uma vez que o ser humano somente compreenderá um texto e terá habilidade na escrita se tiver um conhecimento de mundo que proporciona a interpretação, e esta contribuirá para facilitar a compreensão da

leitura e desenvolver uma escrita coerente e adequada para o tema proposto. Como afirma Freire (2005, p. 79), “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Sendo assim, pode-se dizer que o letramento é um processo de inserção e participação na cultura escrita. Como conceitua Kleiman (1995, p. 18-19): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos [...]”. Isso nos leva a crer que o domínio formal da leitura e escrita contribui para o desenvolvimento educacional do ser a partir do reconhecimento de suas práticas sociais.

A propósito dessa compreensão, Tfouni (2010, p. 96) esclarece-nos que o indivíduo letrado e alfabetizado é mais poderoso, ou seja, tem mais oportunidade e condição de adentrar em melhores caminhos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional do que um indivíduo letrado e não alfabetizado, visto que a inserção em uma sociedade letrada não lhe garante formas iguais de participação.

Muitas pessoas acreditam que haja um sujeito que “possivelmente não possui letramento”, ainda assim não pode ser considerado iletrado, na acepção antônima de letrado, pois, como também ressalta Tfouni (2010, p. 24), este não chega ao “grau zero”, devendo-se considerar o nível de letramento de cada um. A autora ressalta, ainda, que: “Do ponto de vista do processo sócio histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’, sem que com isso se pressuponha sua inexistência” (Tfouni, 2010, p. 23).

Até uma criança que nunca foi à escola, que não sabe ler nem escrever pode ser considerada letrada, uma vez que ela, ao ver imagens em um livro, pode fazer a sua interpretação. Também pode haver pessoas que estudaram, logo sabem decodificar as palavras, todavia, apresentam grandes dificuldades para interpretar textos, como também para escrever. Dessa maneira, percebe-se que há diferentes tipos de letramento, os quais estão ligados às necessidades e exigências de uma sociedade e de cada ser humano no seu meio social. Soek, Haracemiv e Stoltz (2009, p. 40) confirmam essa ideia:

O letramento não se restringe ao aprendizado automático e repetitivo dos códigos convencionais da leitura e da escrita ensinados tradicionalmente nas escolas, mas denota o trabalho com seus diferentes usos na sociedade, na vida cotidiana. Assim, o letramento não acontece apenas dentro das classes de alfabetização. Ele acontece antes e durante a alfabetização e continua para o resto da vida.

O letramento não acontece apenas na escola, acontece na família, na igreja, na comunidade, no trabalho, no entanto, cabe à escola aprimorar os conhecimentos dos educandos

com relação à leitura e a escrita. Saber ler e escrever um montante de palavras não é o bastante para se tornar apto a fazer leituras diversificadas e, muito menos, compreendê-las.

Proença Filho (2007, p. 75-77) lembra que para Bakhtin o indivíduo é influenciado pelo contexto histórico-social. Ele mostra a importância do conhecimento de mundo e como este interfere no nível de compreensão do texto, na leitura. Assim, as pessoas, ao escreverem seus textos, veiculam várias informações obtidas através das inúmeras experiências, conhecimentos adquiridos no local onde vivem e com as pessoas com quem têm contato, por isso, quando as pessoas leem um texto devem buscar informações sobre o autor, a época, dentre outras estratégias que possibilitem um melhor entendimento. De acordo com os PCN (1997, p. 53):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Ao ler um texto é fundamental que o/a leitor/a não despreze nenhuma possibilidade que o/a ajude a compreendê-lo, desde o gênero textual, no qual está inserido, até a maneira como o escritor planejou transmitir sua mensagem. No contexto da leitura, é perceptível na rotina das turmas da EJA o quão essencial é o ato de ler: *“Porque gosto muito de estudar, vontade de aprender a ler é muito grande, entender as coisas”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 01, setembro de 2022).

Desta forma, a educação de jovens e adultos (EJA) tem o intuito de contribuir através da leitura e da escrita para a formação dos indivíduos, visto que o ensino se concentra na qualidade e respeito às pessoas que buscam aumentar o seu nível de escolaridade, porque aumenta as possibilidades de inserção social, a exemplo do mercado de trabalho.

As alfabetizadas jovens e adultas, mesmo que, por algum motivo, não frequentaram a escola regular, sabem conviver com diferentes gêneros textuais, como, por exemplo: documentos, propagandas, rótulos etc. Além disso, ao iniciarem o processo de alfabetização, elas já apresentam diferentes conhecimentos sobre o mundo letrado. Por isso, os profissionais que atendem à educação de jovens e adultos devem conhecer a realidade dos/das educandos/as para que estes se sintam entusiasmados/as por estarem estudando e buscando informações para ampliar seus conhecimentos.

Além do mais, espera-se da educadora um olhar cuidadoso a respeito das questões que norteiam a relação docente, discente e conhecimento, levando em consideração as experiências

de cada aluna, que, por sua vez, podem, em muito, contribuir com a sua própria formação. Como evidencia Freire (1996, p. 23),

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os contam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Uma professora que sempre reavalia a sua metodologia, que busca informações constantemente para melhorar o seu nível de ensino, está capacitada para ensinar uma turma, principalmente da EJA, pois esta requer muito mais das docentes, devido a sua clientela ser diversificada e que, muitas vezes, deixou de estudar por diversos motivos, como: falta de interesse, condições financeiras, dentre outros; e, posteriormente, observando a importância, tanto na área de trabalho quanto para aprimorar seus conhecimentos, voltam a estudar. Nesse âmbito, Lemos (1999, p. 25) assim propõe:

Os adolescentes e adultos procuram a escola, inicialmente, motivados pelas expectativas de conseguir um emprego melhor, ou então são levados pelo desejo de elevação da autoestima, da independência e da melhoria de sua vida pessoal, como por exemplo, dar bons exemplos aos filhos, ajudá-los em suas tarefas escolares etc. Em síntese, pode-se inferir que o maior motivo da procura da escola é a necessidade de fixação de sua necessidade como ser humano e ser social.

Por isso, a educadora deve respeitar e aproveitar o interesse das/os educandas/os para capacitá-las/os de acordo com seus conhecimentos prévios, proporcionando reflexões/debates de acordo com os assuntos apresentados pelo currículo escolar. Segundo Freire (1996, p. 22), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim, fica claro que o desenvolvimento educacional do ser humano depende muito da maneira como a docente transmite e possibilita uma interação e reflexão na sala de aula, permitindo que os estudantes formem/criem seus conceitos.

Para facilitar a compreensão da amplitude do desenvolvimento dos sujeitos, há urgência para que o/a docente consiga envolver as áreas do conhecimento com a real necessidade dos/das educandos/os; que coopere para tornar o/a estudante independente nas relações sociais em seu espaço e transformador do conhecimento. A validação da vivência e especificidade do educando desta esfera de ensino torna-se fundante no intuito de poder estimular a confiança daquele que está engajado a aprender e que tem na educação, talvez, a único instrumento para poder modificar sua condição como cidadão/cidadã na conjuntura do cenário vigente. Partindo desse pressuposto, quando se fala em leitura, correntemente, relacionamos as que realizamos através

de jornal, revista, livro de romance, entre outras, no sentido de simples decodificação de letras. Será que a leitura é absolutamente só isso? Não, ela requer do leitor muito mais do que decodificar as letras e as palavras, necessita das experiências e conhecimentos prévios, os quais oportunizam a compreensão, como nos mostra a opinião de uma de nossas entrevistadas, nesta pesquisa: *“Pra aprender a ler. Pra conhecer o mundo. No início é difícil, mas vale a pena. E aqui na escola tem com quem conversar, contar causos”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 04, setembro de 2022).

A importância da leitura na Educação de Jovens e Adultos no Brasil se evidencia por provocar nesses/nessas educandos/as o estímulo a um pensamento crítico que os/as conduza a buscar um novo horizonte de vida e um novo olhar sobre o mundo, pois a falta de leitura acarreta um enorme fracasso enquanto aluna/a, como resultado um fracasso enquanto cidadã/o.

Em consequência disso, uma pessoa sendo alfabetizada a partir da utilização de textos/palavras do seu contexto de origem pode ler o mundo, de fato; caso contrário, os sujeitos apenas letrados não serão capazes de protagonizar no meio externo, o seu meio social. Se, por meio da leitura, expandimos nossos conhecimentos, visitamos novos mundos e trocamos novas experiências, em um intercâmbio de informações, convivência e busca de saberes, entendemos que recorrendo aos textos que lemos estabelecemos contato com outras culturas e outras formas de pensar. Nada amplia mais a habilidade verbal que a leitura. Através dessa atividade intelectual percebemos o uso e o funcionamento da língua. Portanto, ler implica adquirir a possibilidade de ampliar a visão de mundo.

A leitura é uma fonte de conhecimento em todas as extensões e em todos os níveis de ensino. E, principalmente, um instrumento de alargamento social que viabiliza o combate às desigualdades sociais. Por consequência, sua obtenção torna-se urgente em turmas da EJA, em que alunos e alunas, excluídos/as do Ensino Normal, retornam às salas de aula para conquistar sua certificação básica. Assim, podem alcançar outras oportunidades de ensino e emprego.

Todavia, apesar da leitura ser uma “mina” contínua de conhecimento, boa parte da população não admira ou não tem interesse em praticá-la. Eis uma grande barreira enfrentada por professoras de todas as disciplinas. A nova geração de alunas que acolhemos no dia a dia em sala de aula não se sente aguçada a ler, consideravelmente aquelas que são alunas da EJA. Nessa concepção, Matta (2009, p. 70) acrescenta que:

A constatação de um fracasso generalizado com relação ao ensino de leitura na escola é, entretanto, inegável. Por isso, é urgente para nós todos, professores de jovens e adultos, entendermos que a leitura deve significar uma possibilidade real da inserção dos nossos alunos no mundo da informação e conseqüente conhecimento para um

efetivo exercício da cidadania, pois a possibilidade de intervenção na realidade se faz pelo domínio que a condição de leitor oferece aos sujeitos.

À vista disso, o fracasso da leitura, lamentavelmente, é algo que está presente na vida escolar, como referido pela autora supracitada. Não obstante, esta questão está sendo bastante discutida, propriamente para mudar este fato e suscitar nas educandas uma nova visão a respeito da leitura e o quão imprescindível ela é na vida do ser humano.

A leitura é essencial para o crescimento educacional do ser, mas trata-se de formar um/a leitor/a eficiente, que entenda além do que está escrito, com a capacidade de verificar elementos implícitos, afirmando relações entre o texto que está lendo e outros já lidos, conscientizando-se de que um texto pode ter diversas percepções. Ler, portanto, não é uma tarefa fácil, reivindica muita dedicação e uma prática permanente envolvendo diferentes textos.

Nessa situação, a prática da leitura apodera-se de um papel crucial na construção e legitimação das identidades sociais, orientando o sujeito a um parecer crítico diante das conjunções que ocorrem na sociedade, adaptando o indivíduo na sua forma de ser e agir, nos seus valores, crenças, sentimentos e preconceitos. No tocante a isso, afirma Hall (2001, p. 21):

uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

Por este ângulo, os/as alunos/as devem ser vistos/as não como iguais, mas como diferentes, visto que a sociedade moderna é marcada pela diferença e é nessas diferenças ou por meio delas que estruturamos nossas identidades. Nesse aspecto, Silva (2011) compreende que antes de tolerar, respeitar e admitir essas diferenças, é preciso esclarecer como elas são ativamente elaboradas, significa estimular alunas e alunos a questioná-las. Para este autor, “a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (Silva, 2011, p. 92).

Quando o/a professor/a leva para sala de aula textos que deslumbram as discentes e busca métodos que chamem a sua atenção, mesmo aquelas que não se interessam pela leitura ficam curiosas e têm vontade de fazê-la. Assim, percebe-se que quanto mais o/a professor/a utiliza metodologias satisfatórias à realidade de seus/suas alunos/as, dedica-se a estimular o gosto pela leitura e compreensão do texto, mas estes se entusiasmam e se dedicam. A leitura em sala de aula deve ser sensibilizada, versada para fazer com que os alunos ampliem sua

capacidade de criticar, de preservar seu ponto de vista e de argumentar. Como salienta Schwartz (2012, p. 156),

Para ler, o aluno precisa de informações para refletir. O desenvolvimento de estratégias de leitura pode ser estimulada de diversos modos. Um deles é fornecendo pistas para antecipar o que está escrito. Para tal, pode-se utilizar o texto com imagens. Esse texto pode ser constituído de jornais, revistas, livros ilustrados, cartazes. O professor mostra uma foto de um estádio de futebol cheio e pergunta: “O que pensam que está escrito aqui?”

Ademais, o/a professora/a deve ter em mente as experiências socioculturais de cada aluna, envolvendo-se com a pluralidade, para que a estudante se identifique nesse contexto. Para tanto, faz-se necessário saber quem é esse indivíduo, onde e como vive e qual o seu histórico de vida. Logo, como afirma Carrano (2008, p. 114),

A compreensão dos processos de socialização contemporânea dos jovens pode contribuir para o diálogo intergeracional no cotidiano escolar. Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos. Dito de outra forma, torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização.

Este autor acentua, em suas palavras, que é essencial aprofundar no universo social dos alunos, visto que, à medida que os/as professores/as forem se introduzindo no contexto social, terão mais domínio para dialogar e possibilitar um ambiente que favoreça um enriquecimento de conhecimentos, pois o indivíduo vive em permanentes transformações, as quais são influenciadas pelo seu meio social, viabilizando, assim, um ser com várias identidades, dependendo do ambiente no qual se encontra.

Em face do posicionamento das identidades dos indivíduos, Hall (2001) especifica que o sujeito é multifacetado e descentrado, isto é, não possui uma, mas várias identidades, as quais a todo o momento estão sendo produzidas e reproduzidas, conseqüentemente, o educador deve levar em consideração estas identidades dos educandos para simplificar o desenvolvimento da aprendizagem, especialmente em conexão com a leitura.

Contudo, a leitura constitui-se como a prática de ver, observar, criticar e extrair o conceito de algo, abrindo espaços, muitas vezes, para o desenvolvimento do mundo imaginário, possibilitando conhecer universos desconhecidos, e está ligada diretamente ao desenvolvimento cognitivo, social, crítico, linguístico e social dos indivíduos.

Além disso, contribui, de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma. Nas palavras de uma estudante: “*Para aprender as coisas da vida, aprender escrever os nomes, aprender a ler, saber o nome dos hospitais, das escolas, os mercadinhos...*” (Depoimento da educanda da EJA, nº 06, setembro de 2022).

Dessa forma, a escola tem o papel de ensinar o/a educando/a a buscar o conhecimento, a sempre apreender os aspectos básicos de matérias que serão utilizados durante toda a vida, e também é responsável por educá-los/as para a sociedade. Assim, nota-se que o objetivo da EJA é bastante parecido e se relaciona de forma positiva com o objetivo da escola, da educação, uma modalidade necessária para o desenvolvimento e o processo de formação humana, social, do respeito às experiências, à autoestima e conhecimentos adquiridos ao longo da vida das discentes, complementando com valores, saberes novos, saberes técnicos e específicos disponibilizados nas escolas públicas.

4 MULHERES NEGRAS E OUTROS SUJEITOS DA EJA: INTERSECÇÕES DE GÊNERO, CLASSE E RAÇA

Pensar a Educação de Jovens e Adultos nos remete a pensar no público que frequenta essa modalidade de ensino, considerando todo o contexto em que está inserido. A esse respeito, Paiva argumenta:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (Paiva, 1983, p. 19).

A descrição das características de alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos oportuniza o entendimento das razões pelas quais uma pessoa retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua carreira escolar nessa fase da vida, o que é absolutamente específico. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos e alunas Jovens e Adultos/as retratam tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. O perfil dos alunos da EJA é contemplado por trabalhadores/as, desempregados/as, donas de casa, jovens, idosos/as e portadores de necessidades especiais. São discentes com diferenças culturais, éticas, religiosas e de credo, mas que estão na sala de aula para um objetivo comum, que é adquirir conhecimento, para melhorar sua qualidade de vida. Deve-se salientar que, para esses/as alunos/as, a escola deve ser um ambiente de sociabilidade, de transformação social, de edificação de conhecimentos e que, juntamente com o/a professor/a, podem tornar o espaço escolar harmonioso, pelas suas experiências de vida e por suas maneiras diferentes de ver e vislumbrar as coisas.

Parece-nos que não ter concluído a escolaridade obrigatória em idade própria torna-se uma condição de identificação desse público e provoca desgosto e desejo de superar muitas outras dificuldades, a exemplo do que nos informa a Educanda nº 09, da EJA: *“É, eu vim para escola para não ficar sozinha, para ter com quem conversar e para aprender mais coisas e*

ficar mais esperta, ter mais sabedoria” (Depoimento da educanda da EJA, n° 09, setembro de 2022).

É importante destacar que outro elemento marcante é a necessidade de garantir condições de escolarização apropriadas frente às demandas do mundo do trabalho às quais os/as estudantes se vinculam. A nossa sociedade é escolarizada, tanto os pobres quanto os ricos necessitam da participação no espaço educacional (escolas), ou seja, dependem de instituições escolares para estabelecerem o que é autêntico e o que não é, para esclarecerem o percurso do mundo que devem seguir. Socialmente, nos é imposto o reconhecimento do domínio do saber sistematizado. O saber conquistado na escola é sempre mais preciso, declarado autêntico diante de outros tipos de saberes. O conhecimento que o ser humano adquiriu com familiares não abrange e nem alcança a mesma validação do que o de um/uma estudante que frequentou corretamente o chão da escola.

A esse respeito, torna-se fundamental uma breve problematização sobre a expressão idade apropriada, presente na legislação brasileira para se referir a uma característica do público da EJA. Segundo Di Pierro (2005, p. 1118), ela sinaliza os resquícios da concepção compensatória de educação de jovens e adultos que “[...] inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência”. Em concordância com a autora, o paradigma em questão precisa de análise crítica, uma vez que não há na literatura científica fundamentos que sustentem a tese da existência de uma idade apropriada para aprender. Di Pierro (2005, p. 1120) salienta, ainda, que:

[...] a educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado [...], mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, perguntando quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente.

É importante que qualquer modalidade de ensino conheça o perfil dos seus alunos para ter condições de ofertar uma educação voltada à realidade daqueles sujeitos. Considerando que a escola não é o único espaço de aprendizagem, os espaços formativos são diversos, uma vez que a formação informal se dá nos mais variados espaços (família, igreja, associações, sindicatos de bairros, entre outras), os jovens, adultos e idosos, em sua maioria, participam desses espaços construindo saberes e aprendizados que vão além do espaço escolar.

As experiências vivenciadas na família, na comunidade, na participação social e no trabalho conferem ao ser humano saberes fundamentais que influenciam seu meio, sua cultura e permitem a construção de biografias únicas, ricas, complexas e completas. O reconhecimento da singularidade e do potencial transformador dos

conhecimentos construídos nas trajetórias não escolares é ponto de partida para a construção de novos saberes potencialmente transformadores da escola e dos conhecimentos por ela produzidos (Fundação Vale, 2014, p. 15).

É importante compreender que os espaços formativos são diversos, são variados, além do espaço escolar, como família, igreja, associações, sindicatos de bairros, entre outros, onde geralmente os jovens, adultos e idosos também participam, adquirem e transferem saberes.

Nesse cenário, procuramos relacionar a realidade das alunas, seus desejos, sonhos e principalmente seus propósitos dentro das salas de aula, objetivos de estarem ali mesmo com tantas situações adversas.

4.1 Intersecções de gênero, classe e raça

De acordo com Moreira (2015, p. 13), autora das *Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*, “A equidade de gênero é um dos fatores que contribui para a cultura da paz e para a promoção dos direitos humanos em diálogo constante com os atravessamentos escolares”. A desigualdade de gênero permanece categoricamente na sociedade atual, mesmo que determinados traços do passado já tenham sido extintos. Os atentados violentos contra os direitos das mulheres (violência física, desrespeito, indiferença, repressão de seus méritos, necessidades, perspectivas, anseios) ainda estão muito presentes no contexto, no dia a dia. Por isso, são indispensáveis as discussões sobre esses pontos, a urgência em conter a dominação masculina na sociedade, nas casas, no trabalho, na academia, nas roupas. Sem tais discussões, corre-se o risco de imobilizar ou regressar nas melhorias, na evolução já conquistada.

Beauvoir (1970) destaca a inexistência de identidade de grupo, que impede as mulheres de se reconhecerem e lutarem por espaço. A autora ainda afirma ser biológica e não um momento pontual da história humana essa divisão de sexos:

[...] a mulher sempre foi, senão a escrava do homem ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado handicap. Em quase nenhum país, seu estatuto legal é idêntico ao do homem e muitas vezes este último a prejudica consideravelmente. Mesmo quando os direitos lhe são abstratamente reconhecidos, um longo hábito impede que encontrem nos costumes sua expressão concreta (Beauvoir, 1970, p. 14).

Apesar da situação exposta, ressalta-se a questão econômica, que interfere de modo significativo no contexto. Beauvoir (1970, p.14), com efeito, afirma: “economicamente,

homens e mulheres constituem como que duas castas; em igualdade de condições, os primeiros têm situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores possibilidades de êxito que suas concorrentes recém-chegadas”.

Beauvoir (1970, p. 15) denuncia que os homens possuem todas as vantagens: ocupam na indústria, na política etc. maior número de lugares e os postos mais importantes. Além dos poderes concretos que possuem, revestem-se de um prestígio cuja tradição a educação da criança mantém: o presente envolve o passado e no passado toda a história foi feita pelos homens. No momento em que as mulheres começam a tomar parte na elaboração do mundo, esse mundo é ainda um mundo que pertence aos homens.

Nota-se que a mulher ocupa posição muito peculiar. Como se pode vislumbrar, há muito tempo o sujeito mulher é desacreditado na sociedade para exercer algumas funções, e quando se questiona o porquê desse fato são apresentadas explicações (sendo menos significantes hoje) de que sua biologia físico-psicológica não lhe permite realizar certas atividades, pois são consideradas “sexo frágil”. De acordo com esses argumentos, essas funções devem ser designadas aos homens, supostamente mais capazes e fortes.

Dias (2001, p. 157-164) ressalta que a posição de inferioridade relegada à mulher decorria das próprias características da família, pois era mister a manutenção da autoridade do varão (função de pai ou de marido) com a finalidade de preservação da unidade familiar. Só em 1932 é que a mulher adquiriu o direito à cidadania, quando foi admitida a votar, e somente em 1962, por meio do chamado Estatuto da Mulher Casada, teve implementada sua plena capacidade. Diante disso, compreende-se que a sociedade mudou, em consequência o direito também, direitos antes considerados inadequados e mesmo inexistentes são agora acessíveis a todos os cidadãos, independente do gênero a que pertençam.

Logo, pretendemos, nesta subseção, apresentar aspectos relevantes das relações entre gênero, educação, jovens e adultos; o lugar que as mulheres ocupam encontra-se, muitas vezes, na conjunção das relações de poder, de sexo, de raça, de classe. Dessa maneira, o incentivo principalmente à equidade de gênero mostra-se um dos fatores que contribui para a cultura da paz e para a promoção dos direitos humanos, em diálogo constante com os atravessamentos escolares. Abordamos aqui o relato de um homem, estudante da EJA, 65 anos, negro, que fez parte da pesquisa, respondeu ao questionário de entrevista e contou um pouco sobre a sua relação com a esposa e os estudos/educação. O diálogo com o estudante G demonstra, através das palavras, atitudes que desmistificam o machismo, situações de diferenças abusivas nas relações entre homens e mulheres:

Estudei até a 3ª série, com mais ou menos 11 ou 12 anos, depois parei... leio e registro o meu nome com muito orgulho, esforcei bastante e ainda busco aprender um pouco mais. Ai parei de estudar e fui trabalhar nas roças para ajudar a minha mãe. Logo depois, casei, tive 3 filhos (2 mulheres e 1 homem; todos formados), ajudei na criação de forma autônoma e como pude, pois, trabalhei como motorista por muito tempo e viajava muito, ficava dias fora de casa, da família, apesar de ter trabalhado muito tempo como motorista; ajudei minha mulher a tomar as melhores decisões em respeito aos nossos filhos, a nossa família, sempre apoiando. Além disso, a minha esposa é professora ainda hoje, ela está como diretora de uma escola do município de Guanambi-Bahia, sempre a incentivei a buscar novos conhecimentos, queria que ela sempre estivesse atendida às mudanças e a evolução do mundo. Fiquei mais de 40 anos fora da escola, retornei porque precisava espaiar a cabeça (risos) (Depoimento de estudante da EJA, 2022).

O depoimento deste estudante permite confirmar que a mulher vem ganhando força dentro da sociedade nos últimos anos, visto que houve avanços nas conquistas, se compararmos ao passado. Progressivamente, a luta por direitos iguais prospera, ensejando que sejam respeitadas, tanto pessoal como profissionalmente. Ao mesmo tempo, o homem ganha espaço para poder se incluir no meio doméstico e no cuidado dos filhos, sem que seja afamado menos viril por isto. Mas, apesar do movimento próspero citado, a observação de dados mostrou como ainda existem pensamentos imobilizados e vistos como normais, que potencializam essas antigas concepções e se concretizam em objetos que se estendem aos futuros homens e mulheres adultos.

Por esse motivo, é necessário que desde cedo aprendamos a quebrar este tipo de paradigma, enfrentar a desvalorização, a exclusão e, especialmente, a violência que se configura contra as mulheres. O padrão comportamental, desde cedo introjetado nas crianças, gera concepções e atitudes de empatia entre as diferenças.

No discernimento social entre os sexos, entende-se que são os atributos que constituem a identidade do feminino e do masculino; as mulheres são ensinadas a serem femininas e submissas e os homens são policiados na manutenção da masculinidade. É possível reiterar que os homens são educados a reprimir suas emoções, não explanando afetividade e aplicando o poder e a agressão como instrumentos para se autodeterminarem como machos, enquanto as mulheres são preparadas para apresentar fragilidade, submissão, sensibilidade. Daí vem a violência doméstica marcada pelas estruturas do passado, na convicção de que a mulher, ao se casar, passa a ser posse do esposo, e esse, por sua vez, pode tratá-la como desejar, uma vez que a manifestação da violência doméstica não tem vínculo com as diferenças biológicas entre homens e mulheres, entretanto, com os tais papéis sociais fortalecidos por ponderações patriarcais que são retratados e/ou reproduzidos nas famílias. Essa situação fica patente na expressão de educanda nº 08, da EJA: “Não estudei quando era nova e me ajuntei com meu ‘ex

marido' muito nova, com 11 anos; casei, aí tive que cuidar da casa, do marido, dos filhos. O meu esposo proibia, não me deixava estudar. Eu separei e então, comecei a estudar” (Depoimento da educanda da EJA, n° 08, setembro de 2022).

A promoção da equidade de gênero torna-se um objetivo imediato e constante em todos os espaços sociais e tende à busca de incluir diferenças de modo geral, desenvolver a tolerância no convívio entre as pessoas, podendo, ainda, minimizar ou fazer desaparecer relações de poder, relações abusivas entre homens e mulheres de todas as idades.

A escola é uma das instituições sociais encarregadas do processo de socialização das crianças, dos adolescentes e dos jovens. No entanto, também os adultos envolvidos nos processos de escolarização – professores, estudantes e comunidade escolar –, por meio das relações nesse universo, aprendem e inventam modos de ser homem e de ser mulher. Isso porque os processos de socialização são contínuos. A escola é espaço de formação humana, de humanização, pela transmissão/apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, possibilitando a compreensão e a transformação da realidade.

A abordagem de gênero na escola precisa contribuir para esse processo de humanização, sendo fundamental “romper com as ideias cristalizadas e construídas na sociedade, formando um ser humano consciente das relações sociais a que está submetido, principalmente considerando esse ser humano no período da adolescência” (Maia et al., 2012, p. 152).

Nessa conjunção, perpetua-se a necessidade de discussões, pesquisas e estudos da concepção historicamente estruturada em relação ao gênero. Os estudos de gênero surgiram no campo das ciências sociais a partir da década de 1970, e se constituem como um campo de pesquisa interdisciplinar cujo objetivo é compreender as relações de gênero no mundo social. Na discussão de identidade de gênero e sexualidade, Grossi (1998, p. 5-12) pontua que:

[...] em linhas gerais, gênero é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual. Gênero serve, portanto, para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado [...] gênero é um conceito que remete à construção cultural coletiva dos atributos de masculinidade e feminilidade (que nomeamos de papéis sexuais); que identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura determinada [...].

A diferença dos sexos firmada em uma estrutura agrupada em masculino e feminino, traz impasses se baseada em atributos: forte/fraco; grande/pequeno; acima/abaixo; dominante/dominado. Essas discordâncias são classificadas concedendo ao eixo masculino o favoritismo do que é considerado como positivo, superior e melhor, quem manda e quem

obedece. Em virtude desses pilares, notamos essa diferença na fala em destaque: “*Nunca estudei, morava longe da escola; meu pai não deixava estudar, dizia que era pobre, que precisava de dinheiro, que tinha que trabalhar pra comprar as coisas pra dentro de casa*” (Depoimento da educanda da EJA, nº 04, setembro 2022). Em razão disso, ao criarem obstáculos, essas categorias são opressoras e tradicionalmente construídas.

A divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas [...] ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado [...] em todo o mundo social, e em estado incorporado, nos corpos e nos hábitos dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (Bourdieu, 1999, p. 17).

Para Hérítier (1996, p. 288), “o indivíduo não pode ser pensado sozinho: ele só existe em relação”, em socialização com os pares, “nunca redutível ao puro biológico”. Basta que haja relação entre dois indivíduos para que o social já exista e que não seja nunca o simples agregado dos direitos de cada um de seus membros, mas um arbitrário constituído de regras em que a filiação (social) não seja nunca redutível ao puro biológico.

O termo “gênero”, na sua acepção gramatical, designa indivíduos de sexos diferentes (masculino/feminino) ou coisas sexuadas, mas, na forma como vem sendo usado, nas últimas décadas, pela literatura feminista, adquiriu outras características: enfatiza a noção de cultura, situa-se na esfera social, diferentemente do conceito de “sexo”, que se situa no plano biológico, e assume um caráter intrinsecamente relacional do feminino e do masculino²².

Na gramática, gênero é compreendido como um meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado mais do que uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que permite distinções ou agrupamentos separados (Scott, 1995, p. 3).

A partir da necessidade e urgência de mudanças que a sociedade vinha solicitando, as mulheres feministas passam a ver possibilidade de visibilizar suas causas. Com esse intuito, o primeiro inciso do artigo 5º da Constituição Federal trata do que chamamos de “igualdade de gênero”:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

²² Texto escrito por Maria de Fátima Araújo. Doutora em Psicologia Social pela USP/SP; Professora da Universidade Estadual Paulista/ UNESP; Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Violência e Relações de Gênero” (CNPq). Rio De Janeiro, Vol.15, N.2, p. X-Y, 2003. ISSN 0103-5665. 41 *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, Vol. 17, N. 2, p. 41-52, 2005.

- I - Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
- II - Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;
- III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;
- IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;
- V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem.

Sendo assim, prevê que todas as pessoas, independentemente de seu gênero, são iguais sob a ótica da Constituição. Isso quer dizer que todas e todos devem ter os mesmos direitos, oportunidades, responsabilidades e obrigações. Esse inciso é tão importante que é considerado um direito fundamental, indispensável à cidadania, à sociedade e ao Estado brasileiro (Do Amaral Madureira; Branco, 2015). Dessa forma, o modo como se comportam homens e mulheres em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que impõe prescrições a cada gênero. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar²³ etc. Conforme o gênero, também há imposições sobre modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades. A identidade de gênero está além da constituição da mulher em termos biológicos, mas inclui aspectos sociais, históricos e culturais.

Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais (Louro, 1997, p. 1).

Por muito tempo, o acesso à educação foi dificultado às mulheres, às crianças, aos/às jovens e adultos/as negros/as, pois inúmeros são os condicionantes que alavancaram e/ou levaram tais mulheres a terem que abdicar da escola no tempo dito “adequado”. Além do acesso à educação ter sido restringido às mulheres, crianças, jovens e adultos negros, pois não havia uma preocupação sobre o convívio desses sujeitos na escola, as práticas educativas que existiam eram relacionadas com a posição social que aquele sujeito exercia.

Vale lembrar que de 1500 a 1827 a educação brasileira era permitida somente a homens. A presença da mulher em espaços educacionais era quase inexistente. Mulheres brancas, negras,

²³ Texto *Gênero e sexualidade na perspectiva da diversidade sexual* (Oliveira, 2016). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

indígenas, ricas ou pobres, de qualquer faixa etária, eram proibidas de estudar. A única alternativa para mulheres escaparem do analfabetismo eram os conventos.²⁴

Consequentemente, no início do século passado, muitas mulheres que queriam estudar, aprender, ter mais conhecimento ouviam frequentemente que o estudo era um desperdício de tempo. No Período Colonial, a educação para meninas era feita no lar e voltada especificamente para as atividades domésticas. Somente em meados do século XIX as mulheres começaram a integrar o sistema de ensino, mas ainda bem lentamente, pois os colégios destinados a meninas eram particulares. Por essa razão, muitas meninas que não tinham condição financeira para estudar permaneceram fora da escola. A educação feminina no Brasil teve início com colégios particulares em meados de 1867 e foi apenas em 1880 que as mulheres puderam ingressar no sistema de ensino público. Contudo, o gosto pela leitura foi responsável por introduzir a mulher no mundo das letras, sendo o hábito decisivo para a sua educação²⁵.

Por muito tempo na história no Brasil, a mulher foi relegada ao papel de dona de casa, mãe, esposa, cozinheira, impedida, dessa forma, de conquistar alguns direitos trabalhistas. Foi somente na Constituição de 1934 que a mulher conquistou a igualdade salarial e a assistência médica durante a gravidez. Na constituição de 1988, a presença das mulheres no mercado se tornou totalmente firmada pela lei. Desde então, milhões de mulheres deixaram seus lares e partiram para as indústrias. Somente em 24 de fevereiro de 1932, foi assegurado no Código Eleitoral o voto feminino, embora ainda tivesse restrições sobre o direito ao voto, sendo assegurado apenas às mulheres casadas, com autorização dos maridos, e para viúvas com renda própria. Em 1934, o voto feminino era estendido às mulheres solteiras e viúvas que exerciam trabalhos remunerados. As mulheres casadas tinham que ter autorização dos maridos para votar²⁶.

Nessa direção, segundo Scott (1990, p. 14), “o gênero é uma estratégia pela qual as feministas começaram a encontrar uma voz teórica própria, além de aliados científicos e políticos. É nesse espaço que gênero é uma categoria útil de análise”. A autora argumenta a favor do uso do gênero como categoria de análise ao defender o conceito como forma de compreender os diversos modos de interação social e humana. Scott sustenta o gênero como aquilo que nos permite interrogar como a diferença sexual funciona nas relações sociais.

²⁴ - Texto divulgado em: Como começou a trajetória da mulher na educação? <https://www.colegiopliniote.com.br/mulher-na-educ>. Por Tati Andrade/ Informações retiradas de: A trajetória de exclusão da educação feminina no Brasil <https://blogueirasfeministas.com> > 2017/09/04 > a-trajetória...

²⁵ Informações encontradas em: *Como começou a trajetória da mulher na educação?* Disponível em: <https://www.colegiopliniote.com.br> > mulher-na-educ. Acesso em: 05 mar. 2022.

²⁶ Texto retirado do site: Após 90 anos da conquista do voto feminino, ALMT conta... Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br> > mídia > texto > visualizar

Entendemos, assim, que o conceito de gênero está diretamente ligado às mulheres, suas lutas e inquietações, visto que se faz necessário esse conceito para rever as discriminações sofridas pela distinção entre homens e mulheres.

Assim, a existência de gêneros é a manifestação de uma desigual distribuição de responsabilidade na produção social da existência. A sociedade estabelece uma distribuição de responsabilidades às pessoas, sendo que os critérios desta distribuição são sexistas, classistas e racistas. Do lugar que é atribuído socialmente a cada um dependerá a forma como terá acesso a própria sobrevivência, como sexo, classe e raça, sendo que esta relação com a realidade comporta uma visão muito particular.

A tentativa de construir o ser mulher subordinado, ou melhor, como informa Saffioti (1992), como dominada-explorada, vai ter a marca da naturalização, do inquestionável, já que seria dado pela natureza. Todos os espaços de aprendizado, os processos de socialização vão reforçar os preconceitos e estereótipos dos gêneros como próprios de uma suposta natureza (feminina e masculina), apoiando-se sobretudo numa determinação biológica. A diferença biológica transformou-se em desigualdade social e tomou uma aparência de naturalidade.

As relações de gênero refletem concepções de gênero internalizadas por homens e mulheres.

Eis porque o machismo não constitui privilégio de homens, sendo a maioria das mulheres também suas portadoras. Não basta que um dos gêneros conheça e pratique atribuições que lhes são conferidas pela sociedade, é imprescindível que cada gênero conheça as responsabilidades do outro gênero (Saffioti, 1992, p. 10).

O “quem somos” vai se formando por intermédio dos relacionamentos com os outros, com o mundo dado. Cada indivíduo desempenha as relações sociais, estruturando uma identidade pessoal, uma história de vida e um propósito de vida. Neste dinamismo, o fato de pertencer a um gênero ou outro, ser menino ou menina, também se submete às referências iniciais no mundo. O ato de educar tornou-se uma atividade desafiadora. É preciso pensar em métodos de ensino/aprendizagem que oportunizem o conhecimento integral do indivíduo. Como educadoras, devemos buscar estratégias para o progresso de um planejamento com a formação dos sujeitos ponderados, participantes e dinâmicos, capazes de conceber seus saberes a partir do conhecimento visto em sala de aula e das vivências habituais e frequentes. A educação precisa analisar criticamente paradigmas tradicionais, reconsiderar seus tempos e metodologias a fim de subsidiar as transformações da sociedade atual.

Em suma, o depoimento da estudante da EJA, nº 08, nos remete à concepção da busca constante no enfrentamento das desigualdades sociais, pois, contundentemente, a presença das

diferenças entre homens e mulheres é estruturante, visível: *“Não estudei quando era nova e me ajuntei com meu ‘ex marido’ muito nova, com 11 anos; casei, aí tive que cuidar da casa, do marido, dos filhos. O meu esposo proibia, não me deixava estudar. Eu separei e então, comecei a estudar”* (Depoimento da estudante da EJA, nº 08, setembro de 2022).

As mulheres, por estarem histórica e culturalmente relegadas ao espaço privado e incumbidas do trabalho doméstico, apontado como não produtivo e, portanto, não remunerado, foram, durante séculos, postergadas das principais expectativas de acesso à renda e a esfera do trabalho. Diversas são as transformações desenroladas na sociedade para ir mudando essa situação, a exemplo do favorecimento à escolarização e permanência das mulheres nas escolas, situação confirmada nas palavras de uma educanda: *“EJA é uma possibilidade que a pessoa acha para continuar estudando. No meu caso se não tivesse a EJA estaria fora da escola”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 10, setembro de 2022).

Importante refletir que a educação é um processo que envolve valores, objetivos e funções; é, desde a sua gênese, um fenômeno social, estando relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma determinada sociedade.

Se grande parte dos/as educandos/as da EJA é formada por jovens, vale fazer algumas observações sobre esses sujeitos. Há teorias que tentam categorizar, sistematizar e conceituar a juventude (o ser jovem) em variadas silhuetas, com relevos biológicos, biopsíquicos, educacionais, trabalhistas e políticos. Abramovay e Esteves explicam que:

[...] a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipo, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (Abramovay; Esteves, 2007, p. 21).

Considerando que o tema da pesquisa trata desses sujeitos, buscamos identificar como “as jovens estudiosas” da cidade de Guanambi reconhecem a importância da modalidade EJA, se conseguem perceber os pontos fortes e fracos, além de buscar constatar quais as motivações que as levaram a buscar tal modalidade.

Em suma, o/a jovem é um sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Ser Jovem é estar imerso em uma sociedade com processos transitórios, a partir de uma nova conjuntura familiar, política e social estabelecida. É, portanto, estar em meio a conceitos e formas amplas e diversas de leitura de mundo. Com o passar do tempo, novas descobertas, novas pesquisas, novos olhares foram tomando conta dos grupos e das comunidades.

Conclui-se que é preciso aprender a olhar a juventude e/ou o adulto entre os muros das instituições de ensino, respeitando a diversidade e auxiliando na construção dos saberes e no fortalecimento de sua identidade, porquanto nenhum tempo é “perdido”, pois cada tempo possui sua própria aprendizagem e deve ser valorizado.

Nesta linha de pensamento, a busca por definição sobre adultos abriu caminhos para a reflexão não somente da categoria abstrata “adulto”, mas a focalizar um grupo cultural específico: os adultos trabalhadores que frequentam a EJA, sujeitos e tema desta pesquisa. Diante disso, caracterizamos esses sujeitos adultos que são trabalhadores, excluídos da escola regular, inseridos no mundo do trabalho, em ocupações de baixa qualificação profissional e de baixa remuneração. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do jovem.

Para Oliveira (2001, p. 18), o adulto traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. Portanto, o amadurecimento na vida adulta envolve a capacidade de autogoverno, aceitação das limitações, responsabilidade, independência e autoconfiança.

4.2 Mulheres da EJA e seus Perfis

Após relatados os atributos que organizam a Escola lócus deste estudo, propomos, nesta subseção, apresentar os sujeitos investigados (Figura 8), no intuito de responder à nossa problemática relativa a educandas de uma das escolas do município de Guanambi-BA, que oferta a modalidade EJA.

Figura 8 - Participantes da pesquisa



Fonte: Fotografia realizada através do celular da pesquisadora, com a autorização da direção escolar (2022).

Para a coleta da produção de informações e ampliação desta pesquisa, a atividade foi realizada com dez educandas da Escola Municipal Emília Mila de Castro de Guanambi-BA, advindas da zona urbana e zona rural, provenientes do Tempo Formativo I da EJA I (alfabetização), da EJA II (2º e 3º ano) e da EJA III (4º e 5º ano) do Ensino Fundamental I, séries iniciais. Todas frequentam as aulas continuamente e mostraram-se acessíveis para participar da pesquisa. Os sujeitos envolvidos foram selecionados conforme as observações realizadas nas salas da instituição, em acordo com as professoras. Vale ressaltar que não se trata de qualquer jovem e ou de qualquer adulto, estamos caracterizando mulheres, educandas, jovens e adultas que apresentam peculiaridades entre elas, como histórias de vida similares, mas que não perderam as esperanças de concluir seus estudos. Essa situação é perceptível nas palavras da Educanda nº 04, da EJA: *“Nunca estudei, morava longe da escola; meu pai não deixava estudar, dizia que era pobre, que precisava de dinheiro, que tinha que trabalhar pra comprar as coisas pra dentro de casa (risos)”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 04, setembro 2022).

A pobreza, classe social baixa, a falta de condições mínimas e dignas de sobrevivência representam alguns dos principais fatores que afastam crianças, adolescentes e jovens da escola. A urgência em trabalhar para ajudar nas despesas da casa, para cuidar da parte financeira da família, leva os sujeitos a abandonarem os estudos. É nesse contexto que a garantia do retorno à educação, a escola, em especial nas turmas da EJA, como uma política pública que devolve o valor, o pertencimento dos indivíduos à sociedade, tem como objetivo a diminuição das desigualdades, o reparo de um período negligenciado, que interferiu no sucesso escolar e na promoção da possibilidade de viver de forma íntegra, justa, respeitável, melhorando positivamente a autoestima dos sujeitos.

De acordo com Arroyo (2007, p. 29), “desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais [...]”; oriundos das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, submetidos a precárias condições de produção da existência, historicamente destituídas dos direitos humanos essenciais”. Ou seja, a EJA reúne educandos e educandas que, na sua maioria, são deixados de lado e excluídos socialmente, mas, ainda assim, há um campo de esperança. Fizeram parte do Grupo focal dez educandas na faixa etária de 40 a 70 anos, mães, tias, avós; negras e pardas; que desempenham atividades de trabalho ou recebem um benefício social. Para Lopes e Amorim (2018, p. 108), “a educação é um ato inacabado haja vista que somos seres inconclusos e, constantemente, estamos ensinando e aprendendo ao mesmo tempo. Só ensina e aprende quem está aberto ao outro e, conseqüentemente, ao diálogo; e não por haver diálogo pautado na superioridade de um sobre o outro [...]”.

Dotada do sentido humanizador, a EJA acolhe esses sujeitos que não tiveram acesso à escola no passado, ou dela foram repelidos, reconhecendo que esses têm uma vida rica em aprendizagens a ser valorizada. Sendo assim, mesmo com toda a variância de faixa etária e de histórico de vida, corroboramos a ideia da adoção de uma proposta de prática pedagógica que não venha a ser mais um motivo de conflito entre professor e aluno. Numa sala de aula heterogênea, como ocorre na EJA, o/a professor/a deve propor uma prática pedagógica que agregue todas as redes de saberes, tecidas nos seus variados espaços/tempos e de experiências. Tais experiências exteriorizam uma característica essencial da Educação de Jovens e Adultos: o motivo de ter como objetivo a restauração de direitos postergados causa uma maior demanda de integração das políticas públicas. O estudante que regressa na juventude ou na idade adulta, na maior parte das vezes, encara situações de risco e vulnerabilidade social que não podem ser repugnadas.

Para completar as informações dos sujeitos envolvidos na pesquisa e que contribuíram bastante para o estudo, foi organizado o Quadro 3, com informações pertinentes:

Quadro 3 - Caracterização das educandas - participantes da entrevista semiestruturada

Educanda	Estado civil	Idade	Cor	Meio em que reside	Atividade que desempenha	Tempo Formativo/Eixo
Educanda 1	Viúva	54	Negra	Rural	Dona de casa aposentada	Eixo 1. Alfabetização - 1º ano

Educanda 2	Casada	59	Negra	Urbana	Vendedora de cocadas	Eixo 2 - 2º e 3º ano
Educanda 3	Casada	48	Negra	Urbana	Empregada do lar	Eixo 2- 2º e 3º ano
Educanda 4	Solteira	53	Negra	Urbana	Dona de Casa Aposentada	Eixo 1- Alfabetização- 1º ano
Educanda 5	Viúva	55	Negra	Urbana	Dona de casa Tem benefício	Eixo 1- Alfabetização- 1º ano
Educanda 6	Viúva	55	Negra	Urbana	Dona de casa Cuidados Netos	Eixo 3- 4º e 5º ano
Educanda 7	Viúva	66	Parda	Urbana	Dona de Casa Tem benefício	Eixo 2 – 2º e 3º ano
Educanda 8	Separada	45	Parda	Urbana	Catadora de recicláveis	Eixo 2- 2º e 3º ano
Educanda 9	Casada	Não soube	Negra	Urbana	Dona de casa	Eixo 2- 2º e 3º ano
Educanda 10	Separada	44	Branca	Urbana	Trabalha como ajudante geral em uma escola	Eixo 3- 4º e 5º ano

Fonte: Dados obtidos por meio da Entrevista semiestruturada com as alunas (2022).

Com base nas informações do quadro, verificamos que há: quatro viúvas, três casadas, uma solteira, duas separadas. Uma mora no espaço rural e nove no perímetro urbano. São seis as donas de casa, uma vendedora de cocadas, uma empregada doméstica (secretária do lar), uma catadora de recicláveis e uma trabalha como ajudante geral em uma escola. Ainda, uma não soube especificar a sua idade, afirmou que tinha que olhar nos documentos.

Assim, o perfil das alunas da Educação de Jovens e adultos denota uma visão de mundo sobre uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, o que é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricas em experiências vividas, as discentes das turmas de Jovens e Adultos configuram tipos humanos diversos. São mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos.

A diversidade que trazem esses novos atores sociais acena para o muito que ainda temos por discutir e entender, contrapondo expectativas de adultas e jovens, o desafio com a juvenilização na EJA para atender a diversidade marcada pela heterogeneidade das necessidades de aprendizagem, pelas motivações e pelas condições de estudo. “Destarte, uma outra relação entre conhecimento e vida se constitui por intermédios dos sujeitos em comunhão, freirianamente falando. Os espaços da Educação ganham outros sentidos, o sentido da vida, o sentido de vidas” (Costa; Evangelista, 2017, p. 62-63).

Nessa compreensão, a educação é um processo que engloba várias nuances, as quais devem auxiliar os sujeitos no avanço e desenvolvimento de suas experiências intelectuais, morais e emancipadoras. De acordo com Freire (2005, p. 34), “[...] a educação nessa perspectiva é aquela que tem que ser forjada com ele (oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”. Nesse entendimento, Arroyo (2005, p. 31) reflete que:

a EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo.

Em face das palavras do autor, a Escola, de certo modo, necessita apresentar iniciativas que se manifestem em relação aos desafios postos a essa modalidade, no sentido de afirmar aos sujeitos de direito uma educação de jovens e adultos que leve em consideração as vivências desses educandos no trabalho, na cultura e na diversidade, valorizando os documentos que reconhecem e reafirmam a EJA como uma modalidade da educação básica, sendo imprescindível para uma gestão escolar uma EJA de qualidade.

Diante disso, a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. Sabe-se que o papel docente é de fundamental importância no processo de reingresso do aluno no ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por isso, o/a professor/a desta modalidade de ensino deve, também, ser um/uma profissional especializado/a, capaz de identificar o potencial de cada aluno/a. O perfil do/a professor/a é muito importante para o sucesso da aprendizagem, pois esta se dá em conformidade com a motivação que os alunos constroem e grande parte desse processo depende dos incentivos e da habilidade docente. As docentes investigadas nesta pesquisa possuem em média 24 anos na docência, sendo, pelo menos, 10 anos na modalidade EJA; todas possuem a formação em Pedagogia e uma professora possui o mestrado em Educação de Jovens e Adultos. As professoras estão na faixa de 40 a 55 anos, todas do sexo feminino. Em suma, são educadoras sensibilizadas pela temática da Educação de Jovens e Adultos. Sobre essas profissionais e demais funcionários da escola, uma estudante descreve: *“Porque é uma escola muito boa, todo mundo fala, as professoras ensinam direitinho, aí é bom porque aprende mais. As pessoas que trabalham aqui são carinhosas e educadas”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 05, setembro de 2022).

Ao abordar a gestão escolar, não nos referimos apenas a controlar recursos e funcionários, mas também assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula. A gestão democrática é uma nova forma de administração que requer abrir a escola à comunidade, estimular o talento de cada membro da equipe, não perdendo de vista as metas educacionais, estar em sintonia com as mudanças sociais, criar um ambiente de amizade e entusiasmo e principalmente saber partilhar o poder de decisão.

Diante disso, Ferreira (2006, p. 29) afirma a necessidade de envolvimento na gestão de todos os que trabalham na escola, exigindo normas e práticas que promovam uma gestão participativa e uma cultura democrática, quer pela valorização de formas de participação representativa, quer, principalmente, pelo exercício indiferenciado e coletivo de funções de gestão, através de mecanismos de participação direta.

Contudo, as gestoras da escola pesquisada são descritas nos seguintes pontos: nome, formação profissional, cursos relacionados à EJA, tempo na Escola que atua, tempo na docência e tempo na gestão. A Gestora 1 é formada em Pedagogia/Especialização em: Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua na escola desde 1998, com 24 anos realizando e desenvolvendo a Educação pública. A Gestora 2 possui formação em Pedagogia/Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, além de Especialização em Gestão Escolar. Exerce o papel de professora na instituição desde 1998, atualmente está como vice-diretora, colaborando para o desenvolvimento significativo na Educação. É possível identificar, por meio das informações apresentadas, que todas as Gestoras possuem formação em nível superior. São todas da rede municipal de ensino e do sexo feminino.

A EJA é um campo diverso que atende os jovens, adultos e idosos e se configura em espaço de troca de experiências por abarcar sujeitos de direitos em contextos de igualdade, portanto, deve ser visto pelo viés das possibilidades e não reforçando as carências e marcas, como o discurso da “idade correta”.

Paulo Freire (1997) defende o conhecimento como uma forma de libertação do indivíduo, desse modo o docente precisa estar preparado e ter consciência de sua missão libertadora. “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (Freire, 1997, p. 95).

Enfim, como salienta Freire (1997), trabalhar a práxis educativa pautada na prática do pensar possibilita proporcionar aos alunos no processo de ensino aprendizagem uma aquisição de conhecimentos de forma crítica e reflexiva, ou seja, o poder transformador da educação, daí a necessidade de discutir, na próxima subseção, acerca dos aspectos históricos, políticos e

sociais da educação de jovens e adultos no espaço escolar, na perspectiva de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

4.3 Os desafios da Gestão Escolar na EJA: As Práticas Gestoras nas vozes das educandas, educadoras e gestoras

Neste subtópico, damos sequência às “andanças” desta dissertação, que se amparou no objetivo de investigar o retorno e permanência das mulheres negras, educandas da turma da EJA, em uma instituição pública que oferta a Educação de Jovens e Adultos no município de Guanambi-BA. Para realizar este estudo, efetivou-se um delineamento histórico reflexivo sobre a EJA, na perspectiva de análise das relações de classe e gênero, para auxiliar na compreensão do objeto de pesquisa. Em síntese, concluímos, aqui, a última seção, com os resultados das informações produzidas na pesquisa de campo.

Como dissemos na introdução desta pesquisa, a reflexão sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) avança a cada dia. Partindo desse pressuposto, torna-se fundante um olhar sensível, para perceber as especificidades dos jovens e adultos, além do mais, requer da comunidade escolar uma prática reflexiva, em constante processo de escuta e diálogo, buscando perceber as diferenças educacionais, no sentido de compreender a relação escola-sociedade, na tentativa de facilitar a construção dos saberes necessários para a realidade vivida.

Para mais, é necessário abraçar a Educação de Jovens e Adultos, de forma organizada e sistematizada, para fazer valer o esforço da mudança efetiva. Logo, é fundamental entender que as ações da gestão e das educadoras são essenciais para que as estudantes, ao retornarem à Escola, depois de anos fora dela, sejam acolhidas na condição de sujeitos de direitos capazes de desvelar o mundo.

Com base na opinião de uma das gestoras, podemos verificar o seguinte: *“EJA pra mim é, acima de tudo, a garantia do direito dos jovens e adultos. Direito de aprender, o direito à educação, que foi negado lá atrás [...]. Para mim é uma oportunidade de recuperar aquele tempo perdido”* (Depoimento da gestora, nº 01, setembro, 2022).

É certo que as condições de acesso e permanência dos sujeitos educandos da EJA envolvem as leis. Essas leis precisam ser respeitadas, amparadas e confirmadas para que as educandas, ao retornarem à Escola, percebam nas Gestoras, Educadoras e demais funcionários o acolhimento, a motivação e a confiança no seu desempenho. Arroyo (2007, p. 13) lembra que “[...] muitos dos educandos da EJA chegam com percursos truncados pela dificuldade de articular tempos de sobrevivência e tempos de escola”, pois, por muito tempo, foram

desrespeitados e ainda deixados à margem de um sistema opressor, que não respeita os sujeitos em suas especificidades. Todavia, a permanência das educandas do município de Guanambi na Escola justifica-se pela relação diferenciada que elas possuem com a comunidade escolar e com seus pares.

Nesse percurso investigativo, o incansável processo de estabelecer relações e compreensões sobre as informações obtidas no exercício de ir e vir versou sobre uma dinâmica de natureza dialógica que apresenta as vozes dos sujeitos, possibilitando a compreensão das implicações nas práticas para a permanência das educandas na EJA. Portanto, foi fundamental ter como princípio a escuta sensível, sustentada pela curiosidade epistemológica, a considerar nas Educandas, Educadoras e Gestoras, participantes desta pesquisa, as diferentes formas de concepções, percepções e expressões (Barbier, 2007).

Em conformidade com uma das educadoras: *“A EJA, modalidade da educação básica, garantida por lei, resultado da luta e conquista dos setores populares e movimentos sociais, refere-se aos processos educativos mais amplos voltados para a formação humana de seus sujeitos”* (Depoimento da educadora, nº 03, setembro 2022). Assim, constatamos que para realizar uma formação humana integral é imperioso reconstituir outras contingências do ‘que fazer pedagógico’. Especialmente na educação de jovens e adultos, EJA, essas discussões têm reproduzido a necessidade de realizar um ensino e aprendizagem aprimorado em práticas pedagógicas que enobrecem a história de vida dos/as educandos/as para que se assentem como sujeitos históricos e geradores de cultura.

Como já foi dito anteriormente, foram utilizados dispositivos para a produção de informações: a análise documental dos PPP’s da Escola, a Proposta Curricular da EJA, o Plano Municipal de Educação, o Grupo focal, a Entrevista semiestruturada com as educandas, Educadoras e Gestoras. A partir do material produzido por meio das entrevistas, foi possível identificar os temas centrais da investigação, tendo em vista contemplar os objetivos da pesquisa. A análise dos dados foi organizada com muito zelo, cautela e dedicação, abordadas em categorias, quais sejam: Educação de Jovens e Adultos; Mulheres negras, Permanência escolar na EJA; Gestão escolar na EJA; Letramento; Práticas gestoras na EJA e Autoestima. É importante esclarecer que, ao ouvir e transcrever as histórias, os diálogos da pesquisa, fomos surpreendidas pela emoção, “suspiros”, silêncios e risadas; momento especial, singular e muito delicado.

Sobre a categoria Educação de Jovens e Adultos, assimila-se que, com base nas falas dos sujeitos pesquisados, os pontos de vista, em parte, são congruentes. Ao apreciar os

resultados, verificou-se a possibilidade de fazer relações entre as convicções enunciadas pelas participantes da pesquisa, à luz dos teóricos que respaldam este estudo.

A categoria Permanência escolar na EJA revelou vestígios que permitem constatar as inquietações em relação a não permanência dos sujeitos da EJA na Escola, fenômeno este versado na pesquisa como um dos problemas a serem superados. Os subsídios dos sujeitos da pesquisa retratam possibilidades para a permanência do sujeito na Escola.

Partindo desse pressuposto, nota-se que a Gestão escolar na EJA é relatada como esfera a ser um ponto de investimento na ultrapassagem da problemática – a permanência do sujeito na EJA –, visto que, conforme os textos e análises das falas dos sujeitos, percebe-se que essa discussão é fundamental para que os sujeitos reverberem sobre uma concepção que se manifeste como forma de abranger os educandos, e todos que competem à Escola, numa caminhada coletiva.

A educanda nº 2 relata: *“É para aprender um pouco mais, é ter liberdade, aí não precisa de ninguém lendo pra você”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 02, setembro de 2022), mostrando que sofreu uma comum violação de um direito fundamental ainda na infância ou adolescência, daí porque a EJA deveria ter um lugar de prestígio na escola de Educação Básica, já que é tão importante e essencial para tais sujeitos, além disso, esse é um direito aos cidadãos com mais de 14 anos e que não tiveram acesso à escolaridade na “idade propícia”.

Assim, as práticas gestoras na EJA, neste estudo, revelam-se como oportunidades de cooperações dos sujeitos investigados na construção de uma EJA de qualidade, em que as práticas de gestão no espaço escolar deem condições não só de acesso seguro, garantido, mas que a permanência escolar seja o diferencial nas Escolas que ofertam a modalidade em questão no município de Guanambi-BA.

Por meio da técnica de análise interpretativa de Severino (2007), e inspirada por Amado (2017), pode-se elencar as unidades de registros no conjunto das informações produzidas em diálogo com os sujeitos participantes dos Grupos focais, o que, segundo Amado (2017), permite colher com mais rapidez as informações, possibilitando esclarecimentos das respostas e encontrar as subcategorias, assim como as Entrevistas semiestruturadas apresentadas no decorrer deste estudo. A realização da pesquisa com os sujeitos: Educandas, Educadoras e Gestoras da Escola Municipal Emília Mila de Castro significa uma estratégia para compreender, de fato, se as práticas da comunidade escolar contribuem, ou não, para a permanência dos educandos e, dessa forma, apontar, por meio da construção coletiva, orientações, com ações, para a Rede municipal de ensino de Guanambi-BA e, assim, auxiliar

as Gestoras do município na construção da educação de qualidade, visando ao sucesso das alunas da EJA e à melhoria, de forma subjetiva, da vida de jovens e adultos.

Dessa forma, as gestoras conceituam a EJA como modalidade de ensino em acordo com as leis que regem a educação no nosso país, tendo o art. 37/38 da LDB e o Parecer 11/2000 como regulamentação que reconhece a educação para jovens e adultos de maneira gratuita e obrigatória a todos os cidadãos, descrevendo teoricamente a EJA como uma modalidade de ensino por suas funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Ainda assim, as educadoras acrescentam seus conceitos de EJA: Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, uma modalidade de ensino criada pela grande necessidade de oferecer uma chance a mais na vida de pessoas que, por algum motivo, não tiveram acesso ao estudo; sua tarefa é estimular jovens e adultos, proporcionando-lhes acesso à sala de aula e o resgate da cidadania do indivíduo, bem como sua autoestima e o interesse em participar da sociedade.

Decerto que essa concepção é um desafio que ainda precisa ser incorporado à prática da maioria dos docentes que atuam na EJA, uma vez que Gadotti (2014) nos alerta que devemos integrar a EJA como uma modalidade da Educação Básica e (re) conceituá-la como um processo permanente de aprendizagem do adulto.

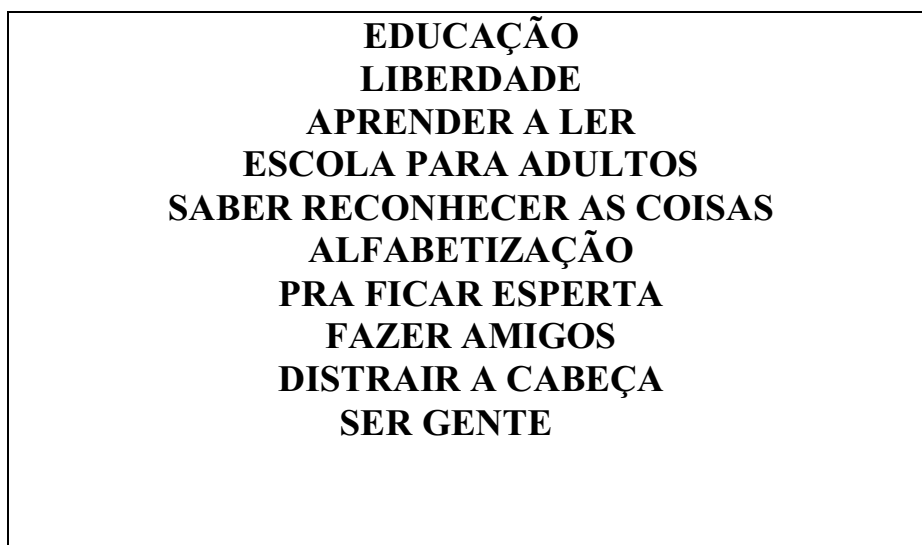
Partindo dessa conjuntura, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino em etapas, compreendendo o ensino fundamental e médio da rede escolar que atende jovens e adultos que não concluíram ou frequentaram o ensino regular em idade apropriada. Portanto, o presente trabalho teve como foco principal conhecer um pouco da realidade desses indivíduos, suas expectativas em relação à escolarização e, principalmente, os motivos que os fizeram abandonar a escola há tempos atrás e retornar, agora, além da concepção das turmas da EJA. Vale destacar, neste ponto, o que aconselha Paulo Freire (2019, p. 103), em *Pedagogia da Autonomia*:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. [...] Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência em classe.

Observamos, conforme a explicação do educador Paulo Freire, que a ação docente no chão da sala de aula das turmas da EJA deve ser um processo constante de observação por parte do/a educador/a no que se refere ao entendimento das alunas sobre se o que está sendo debatido em sala reflete em sua vivência e no seu desenvolvimento. De forma positiva é visto o espaço da EJA, conceituado tanto como ambiente de aprendizado quanto espaço de convivência. A

Figura 9, seguinte, ilustra como esse ambiente foi definido pelas estudantes em apenas uma palavra:

Figura 9 - Conceito de EJA em uma palavra, segundo as estudantes



Fonte: Elaborada pela pesquisadora por meio da Entrevista semiestruturada com as alunas da EJA (2022).

As informações obtidas na entrevista, com as falas das alunas da turma da EJA da Escola Emília Mila de Castro, mostram que elas concebem de forma positiva a EJA, reforçam que a modalidade é o pilar, a porta de entrada para a promoção da cidadania plena. Ademais, gera o impacto para além do aspecto formativo, abrange a correlação com as suas problemáticas sociais e isto se torna evidente no quadro de palavras, desenvolvido com as respostas sobre os aspectos mais benéficos que a EJA promove, girando em torno, majoritariamente, do conhecimento e da comunicação interpessoal, bem como a contribuição para a sua vida.

Por isso, o/a docente precisa construir com o coletivo de alunos/as metodologias peculiares, que possibilitem a esses sujeitos sair da invisibilidade e resgatar a sua história de vida. Nesse aspecto, é preciso reconhecer e respeitar o/a aluna/a da Educação de Jovens e Adultos, pois ele/ela procura a escola por acreditar que através do conhecimento terá mais oportunidade de conseguir emprego e melhorar suas condições de vida.

Gadotti (2014, p. 7) chama atenção para uma urgente questão de direito à educação que não deve terminar na chamada “idade certa”, mas que deveria estender-se até longos anos na vida de cada pessoa. Toda idade é certa para aprender. O referido autor nos remete a considerar que para aprender não tem idade, portanto, é necessário educar todos sem acepção de idades, credos, raças ou classe social. Um desafio constante, conforme confessa uma docente da EJA:

A dificuldade que sinto nas minhas aulas é de envolver e manter os alunos interessados, já que vão para escola depois de um dia de trabalho cansativo e intenso, além disso, alguns alunos saem do espaço rural. Contudo, manter a aula interessante já que tem poucos materiais (Depoimento da educadora da EJA, n° 02, setembro de 2022).

Nessa perspectiva, é importante salientar as dificuldades encontradas pelos sujeitos que saem do campo em direção à cidade em busca do conhecimento, do saber sistematizado são distintas e diversas: condições de locomoção, infraestrutura e acesso à internet. Assim, a parceria entre escola, professoras e gestoras é de fundamental importância, visando implantar projetos e atividades pedagógicas que beneficiem e que cativem os indivíduos do espaço do campo interessados nos estudos, oportunizando um lugar de direito e de permanência na escola.

Apesar das dificuldades, observa-se a importância do papel das educadoras na modalidade de ensino EJA, sendo agentes preponderantes no desenvolvimento daqueles que buscam uma segunda chance no caminho escolar, motivo pelo qual Freire afirma que “[...] na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”, e mais: como educador de adultos é preciso saber que “saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com esse saber” (Freire, 2020, p. 40, 61). Freire assim declara:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper (Freire, 1996, p. 98).

Em síntese, os estudos validam que a subsistência das desigualdades sociais está propriamente relacionada ao acesso escolar. O depoimento da educanda valida esta afirmação: “*Nunca estudei, morava longe da escola; meu pai não deixava estudar, dizia que era pobre, que precisava de dinheiro, que tinha que trabalhar pra comprar as coisas pra dentro de casa (risos)*” (Depoimento da educanda da EJA, n° 04, setembro de 2022).

Nas famílias de baixa renda, muitas vezes, crianças e adolescentes começam a trabalhar ainda muito cedo, assumindo a responsabilidade de auxiliar e/ou até mesmo manter a renda familiar, acarretando no impedimento ou permanência do acesso escolar em idade própria. Em vista do depoimento acima, ressalta-se que a educação é transformadora, abre caminhos, abre os olhos da alma e encoraja o ser humano. Freire (1993, p. 28) afirma que por meio da educação “o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa

realidade: é um ser na busca constante de ser mais e como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação”.

Desta forma, a escola tem o desafio de oferecer aprendizagem significativa, incentivando a participação e o interesse do aluno e construir uma educação de jovens e adultos comprometida com a formação humana, em suas concepções e seus processos pedagógicos. O Quadro 4, seguinte, lista as razões para as educandas da EJA retornarem à escola já adultas.

Quadro 4 - Motivo que fez as educandas retornarem à escola na fase adulta, na turma da EJA

Educanda 1	“Porque gosto muito de estudar, vontade de aprender a ler é muito grande, entender as coisas”.
Educanda 2	“Pra aprender a ler e fazer amigos”.
Educanda 3	“Gosto muito de estudar e quero aprender mais, aprender a ler, né”.
Educanda 4	“Pra aprender a ler. Pra conhecer o mundo. No início é difícil, mas vale a pena. E aqui na escola tem com quem conversar, contar causos...”
Educanda 5	“Porque eu não sabia nada de escola. Eu queria muito aprender a ler e estou aprendendo. É muito bom quando chega o “talão” de luz ou de água e eu já sei o que é e também para aprender a ler as mensagens do celular”.
Educanda 6	“Para aprender as coisas da vida, aprender escrever os nomes, aprender a ler, saber o nome dos hospitais, das escolas, os mercadinhos...”
Educanda 7	“Para aprender a ler, a escrever e fazer amigos, prosear e contar causos.
Educanda 8	“Porque quero aprender mais, descobrir coisas novas, aí eu me sinto importante e também conheço muitas pessoas”.
Educanda 9	“É, eu vim para escola para não ficar sozinha, para ter com quem conversar e para aprender mais coisas e ficar mais esperta, ter mais sabedoria”.
Educanda 10	“Porque quero aprender mais”.

Fonte: Dados obtidos por meio da Entrevista semiestruturada feito com as Educandas (2022).

Portanto, diante das respostas das educandas, listadas no quadro acima, compreende-se que a escola tem uma grande importância e responsabilidade na formação da/o cidadã/o, e também a finalidade de inserir as pessoas em um círculo social, bem como transferir o conhecimento e fornecer os conceitos básicos da vida em sociedade e fortalecer o vínculo de pertencimento, de ser gente, de ser cidadã/o.

4.4 Análise dos motivos que impediram as educandas em ter acesso à escola na idade apropriada

O abandono da escola é composto, então, pela conjugação de várias dimensões que interagem e se conflitam no interior dessa problemática, dimensões estas de ordem política,

econômica, cultural e de caráter social. Dessa maneira, o abandono escolar não pode ser compreendido, analisado de forma isolada porque as dimensões socioeconômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais, entre outras, influenciam na decisão tomada pela pessoa em abandonar a escola (Batista; Souza; Oliveira, 2009, p. 4).

A educação de jovens e adultos é uma modalidade que atende um grupo de sujeitos que abandonaram a escola de forma precoce, sujeitos que não tiveram a possibilidade de concluir o processo de escolarização no tempo regular. Apresentam idades, processos de aprendizagens e condições sociais diferentes. O conceito em torno desta modalidade é constituído por um processo de exclusão e desigualdade que marca grupos populares aos quais o direito à educação, de forma plena, é negado. Os motivos podem ser os mais variados que levam o aluno a abandonar a escola, podendo ser citados alguns desses motivos como: Situação econômica/Problemas financeiros; Moradia na zona rural; Marido não deixa a esposa ir para escola; Gravidez na adolescência.

As condições políticas, culturais e sociais desses sujeitos mostram a raiz da desigualdade que é marca da escola e de estudantes em condições precarizadas agudas. Com isso, percebemos a necessidade de uma prática educativa que pense esse sujeito e sua condição desvalorizada.

A situação econômica é outro fator que influencia fortemente o abandono escolar. Para ajudar os pais, que às vezes até proíbem filhos e filhas de continuar os estudos, ou mesmo para terem certa autonomia financeira, os estudantes começam a trabalhar sem ter concluído os estudos. *“Nunca estudei, morava longe da escola; meu pai não deixava estudar, dizia que era pobre, que precisava de dinheiro, que tinha que trabalhar pra comprar as coisas pra dentro de casa (risos)”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 04, setembro 2022).

Há aqueles que optam por conciliar as atividades laboral e escolar, mas, não conseguindo, decidem priorizar o trabalho e acabam abandonando a escola. O aspecto social tem o seu peso nessa questão. Além disso, a dificuldade para chegar à escola torna iminente a desistência de continuar os estudos.

É notório que a desigualdade social e a necessidade do jovem trabalhar para contribuir com o sustento da família são fatores preponderantes na decisão de abandonar a escola; é notório em muitas famílias: *Não estudei porque tive que trabalhar e casei cedo, aí não tinha vontade de estudar porque estava cansada*” (Depoimento da educanda da EJA, nº 09, setembro de 2022). Normalmente o/a aluno/a da modalidade de ensino em pauta frequenta o turno noturno e chega à escola exausto/a, depois de uma jornada de trabalho, muitas vezes, abusiva. O cansaço e o atraso na chegada à escola contribuem para a falta de concentração e de motivação para estudar. A solução para essas questões está longe do contexto escolar, porque

engloba problemas sociais que o país ainda não conseguiu superar. O combate à pobreza por meio de políticas sociais visa não apenas melhorar as condições socioeconômicas das camadas mais pobres da população, mas também assegurar que a criança e o adolescente tenham as mesmas oportunidades de educação que as camadas mais favorecidas.

Inicialmente, mencionamos o relato de uma das educandas, a fim de contextualizar a percepção a respeito dos impedimentos ao estudo quando mais jovens: “*Quando era nova não estudei, tive que trabalhar pra ajudar em casa. Depois casei com 16 anos, aí fui cuidar da casa, do marido e dos filhos. Só agora, já velha (risos) pude voltar para escola*” (Depoimento da educanda da EJA, nº 07, setembro de 2022).

As informações da pesquisa revelam que os motivos que impediram as educandas de ter acesso à escola na idade apropriada, para o coletivo dos sujeitos participantes do Grupo focal, têm ligação com duas subcategorias: começou a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família e/ou por ter formado família (casado, juntado, amasiado) muito cedo. Essas percepções são apontadas como fatores preponderantes que marcam a ausência na escola na idade apropriada e a busca pelo acesso às turmas da EJA.

Com base no levantamento, o impedimento escolar não tem uma causa única. Diferencia-se de acordo com a faixa etária, raça, gênero, região e realidade socioeconômica. Assim, quando perguntadas sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca terem frequentado a escola, essas jovens apontaram a necessidade de trabalhar para ajudar a família como fator prioritário. Em suma, os motivos para o trabalho precoce podem ser definidos como pobreza, necessidade de colaborar com os pais em atividades econômicas realizadas no domicílio, desejo dos pais de que trabalhem, necessidade de ganhar a vida por si mesmos, aliados à consideração de que é melhor trabalhar do que ficar ocioso. A maioria das crianças e adolescentes pobres é obrigada a alguma forma de trabalho para sobreviver, para ajudar a família. No caso das meninas, muitas vezes, a jornada de trabalho é dupla, ou seja, tanto saem para trabalhar como realizam os afazeres em casa.

Cabral (2008, p. 15) descreve que “a organização familiar é produto da organização histórica do ser humano. Isso porque, devido à necessidade de reprodução da espécie, eles acabaram encontrando diferentes formas de relação entre si”. O relato da educanda, a seguir, confirma a influência da organização familiar na trajetória das mulheres: “*Não estudei, aí depois tive filhos cedo. Fui cuidar dos filhos e não tive como estudar. Meus filhos estudaram, todos são formados. Aí agora, voltei pra escola*” (Depoimento da educanda da EJA, nº 05, setembro de 2022).

Vale ressaltar também a clara premissa elencada na construção social de que somente homens deveriam exercer cargos importantes, profissões importantes, restando às mulheres o cuidado com a família e/ou, no caso de mulheres de classe média, a possibilidade de atuar sendo professora. Para as mulheres pobres ainda determinavam que deveriam deixar a educação, pois o acesso era difícil, além disso deveriam cuidar da casa, dos filhos, do marido, também por preconceito acerca da perspectiva de que a mulher fosse letrada.

4.5 Retorno de mulheres negras à EJA: ocupação e permanência para alcance da autoestima e cidadania plena

O acesso do povo negro à escolarização, segundo os modelos oficiais, ocorreu muito tardiamente, entre o fim do séc. XIX e início do séc. XX, no período pós-escravidão. Até então, durante o período imperial, a proibição do acesso do povo negro à escola se justificava pela ideologia de que havia uma limitação cognitiva que o impedia de aprender, naquele tempo este tipo de aprendizado significava predominantemente a aquisição da leitura e da escrita. Estes obstáculos se deram inicialmente por meio legais: “Art. 69. Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vaccinados. § 3º Os escravos” (Brasil, 1854, p. 59).

Neste decreto, que faz parte da Reforma de Couto Ferraz, percebe-se que a referida Lei não citou escravas. Supõe-se que a palavra escravo abranja também as mulheres, conseqüentemente elas também estavam legalmente proibidas de frequentar as escolas, ou a invisibilidade da presença feminina era tão completa que nem mesmo foram consideradas. Em outro segmento da Lei, quando se refere às escolas específicas para o sexo feminino, cita-se que as meninas aprenderão as disciplinas de Aritmética e Gramática, porém incluem-se as atividades manuais. Isso significa que os trabalhos manuais seriam mais relevantes para o sexo feminino do que a aprendizagem das disciplinas de cunho mais “reflexivo”.

Ora, se a Lei explicita a exclusão dos escravos ao benefício da educação formal e afirma, em relação ao sexo feminino, que se beneficiaria com o aprendizado dos afazeres domésticos, pode-se concluir que essa Lei estava a serviço de atender as mulheres brancas, e prepará-las para casar. Isso nos faz compreender que as mulheres negras jamais poderiam ser contempladas, pois o seu processo de exclusão já estava legitimamente consolidado no Artigo 69, primeiro parágrafo. Ressalta-se, também, que essa Reforma não fazia nenhuma alusão à educação para pessoas adultas.

As Reformas educacionais pós-abolição também não contribuíram efetivamente para o acesso de ex-escravas e escravos. Na escola formal, estas barreiras e obstáculos, no entanto, vão além das questões legais. A discriminação racial e os preconceitos somaram-se como fatores que impediram e dificultaram tal acesso e permanência da população negra nas escolas. Conforme as palavras de Silva e Araújo (2005),

[...] deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização; porém, na realidade, negaram as condições objetivas e materiais que facilitassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico (Silva; Araújo, 2005, p. 71).

Assim, Leony (2013, p. 8) afirma que “durante séculos as mulheres estiveram submetidas à estrutura patriarcal [...] e começou a mudar no século XIX, quando a educação feminina começou a ser associada à modernização da sociedade, à higienização da família [...]”. Mesmo com essa mudança no século XIX, isso não garantiu uma participação efetiva das mulheres no sistema educacional.

Para Carvalho (1999, p. 22), “a incorporação da mulher no sistema educacional brasileiro é recente [...] nos últimos trinta anos que a mulher vem se beneficiando da lenta expansão e democratização do acesso à escola [...]”. As mulheres, historicamente foram sujeitos marginalizados socialmente, de maneira que garantias de direitos e participação efetiva na sociedade foram conquistas recentes. No que toca à educação, a situação não se difere.

Valle (2010, p. 36) observa:

Vale ressaltar que as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar, pelas condições financeiras ou indisponibilidade de vagas, ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: “mulher não precisa estudar”.

É interessante alinhar que, quando a população negra tem acesso à escola, essa inclusão não se dá como processo de reconhecimento do direito por parte do poder público, mas a fim de formar as massas para servir como mão de obra qualificada e para contribuir com o processo de industrialização. Esse acesso escolar é demarcado por práticas discriminatórias, tais como: a negação da religião, dos costumes e das crenças considerados inferiores, currículos descontextualizados e negação das histórias de vida. Estas práticas discriminatórias faziam com que a escola, apesar de pública, não reconhecesse e nem respeitasse a cultura trazida pelas classes populares negras nas escolas. Com essa constatação,

[...] deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização; porém, na realidade, negaram as condições objetivas e materiais que facilitassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico (Silva; Araújo, 2005, p. 71).

Estas práticas discriminatórias faziam com que a escola, embora pública, não reconhecesse e nem respeitasse a cultura trazida pelas classes populares negras. Nem mesmo houve tentativa de problematizar o lugar da educação das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana como perspectiva para a compreensão da sociedade atual, bem como das trajetórias dos sujeitos da EJA.

Diante disso, entende-se que são vários os motivos e objetivos do retorno à escola por parte das mulheres, algumas para adquirir conhecimento, garantir melhor emprego, ser contratada, não perder o emprego, conhecer novas pessoas, buscar melhores condições de vida para si e sua família. Leão (2006, p. 36) reforça que “a escola é uma experiência em que entram em ação valores, projetos de vida, expectativas [...]” e atenta ainda que “[...] a motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida”. Assim, no depoimento nº 05, a educanda relata: “*Não estudei, aí depois tive filhos cedo. Fui cuidar dos filhos e não tive como estudar. Meus filhos estudaram, todos são formados. Aí agora, voltei pra escola*” (Depoimento da educanda da EJA, nº 05, setembro de 2022). A volta à rotina escolar por parte das mulheres apresenta objetivos individuais e distintos, desta forma, os êxitos também serão distintos e individuais: “*Porque gosto muito de estudar, vontade de aprender a ler é muito grande, entender as coisas*” (Depoimento da educanda da EJA, nº 01, setembro de 2022).

Nesta mesma linha de raciocínio, especificamente as mulheres, quando voltam a estudar ou ingressam pela primeira vez, propiciam a si mesmas a chance da libertação de identidade, expressão, sentimento de sujeito ativo e emancipador. Sobre esta questão, Freire (1990 apud Rieger; Jesus, 2011, p. 167) salienta:

Mas a libertação das mulheres é a luta delas. Elas precisam criar sua própria língua. Tem de exaltar as características femininas de sua língua, apesar de terem sido socializadas para dissimulá-la e para encará-la como fraca e indecisa. No processo de sua luta, tem que usar sua própria língua e não língua dos homens. Creio que essas variações de língua (língua feminina, língua étnica, dialetos) estão intimamente interligadas com a identidade, coincidem com ela e são sua expressão. Ajudam a preservar o senso de identidade e são absolutamente necessárias no processo da luta pela libertação.

Segundo Barros (2005, p. 87), durante o período escravagista, estratégias e ações criadas pela população negra para resistir às perversidades impostas pelo sistema branco e sexista foram inúmeras, desde a observação das mulheres negras às aulas oferecidas às mulheres brancas, as chamadas *sinhás*; a criação do colégio Perseverança, primeiro colégio feminino fundado em 1860, dirigido por Antônio Cesarino e sua companheira, que eram pardos, e o Colégio Benedito criado em 1902, em Campinas, para alfabetizar os filhos de cor da cidade. “Embora não fosse voltado apenas para meninas negras, o Colégio Perseverança recebia ao lado das que podiam pagar, também alunas pobres negras” (Barros, 2005, p. 87).

A partir do séc. XIX, conforme mencionam Silva e Araújo (2005), são desenvolvidas algumas ações na área educacional, como a criação de cursos profissionalizantes, abrindo caminho para alguma emancipação da população negra.

A partir do séc. XIX, algumas ações criadas na área educacional como a criação de cursos profissionalizantes e que fazem surgir as primeiras oportunidades para a população negra. Essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior [...] pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada (Silva; Araújo, 2005, p. 72).

Assim sendo, a escola, enquanto espaço sociocultural, agrega uma gama de sujeitos que são diversos em suas identidades, expectativas e projetos de vida. O universo escolar é também um lugar privilegiado na construção das identidades por ser um importante espaço de socialização. Como importante elemento constitutivo dos indivíduos, a identidade se constrói a partir da interação e das diferenças percebidas em relação ao outro, pressupondo, então, uma relação de alteridade e diferença. Sob a ótica de Tomaz Tadeu Silva, a identidade e a diferença são, sobretudo, frutos de criações culturais e sociais:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder (Silva, 2000, p. 81).

De acordo com Stuart Hall (2002, p. 39), ao situar as mulheres negras no bojo das discussões acerca da identidade deve-se colocar em pauta os diversos marcadores de desigualdades que atravessam suas vidas e delineiam de múltiplas formas o modo como elas se autoidentificam e são, também, identificadas. Haja vista que ideias outrora solidamente assentadas são, na contemporaneidade, sacudidas por movimentos oriundos de grupos que

reivindicam a diferença como uma expressão da diversidade humana e este não é um aspecto que justifique a sujeição e opressão de alguns indivíduos sobre outros.

As mulheres negras, como sujeitos integrantes da sociedade, são múltiplas em suas identidades e lutam pelo respeito à alteridade. Possuem efetiva participação e variadas funções no mercado de trabalho. Embora comumente não tenham ainda o efetivo reconhecimento salarial por isso, conforme apontam os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2005). Elas agregam diversas identidades como mulheres, negras, mães, trabalhadoras e estudantes. Para muitas dessas mulheres, o direito à educação na infância foi subtraído por causa de uma soma de fatores, entre eles o abandono precoce dos estudos em função da inserção no mercado de trabalho devido às necessidades materiais; para mais, temos como respaldo a fala da estudante: “*Não estudei porque meu desejo era ter uma casa. Aí tive que começar a trabalhar antes do tempo, comecei cedo para conseguir as coisas*” (Depoimento da educanda da EJA, nº 03, setembro 2022). Assim, na idade adulta, elas recorrem à EJA em busca da escolarização. Os saberes ensinados na escola têm o potencial de transformar a vida desses indivíduos que se encontram historicamente à margem dos espaços de poder socialmente instituídos. Ao buscar possibilidades de ascensão e integração social, as pessoas oriundas de grupos sociais silenciados e marginalizados se aproximam do universo educativo formal, muitas vezes como possibilidade para mobilidade social. Nesse sentido, explorar estratégias pedagógicas em diferentes ambientes de aprendizagem pode se apresentar como uma interessante alternativa para manter a atenção, o interesse e os objetivos dos educandos (Ramos; Oechsler, 2014, p. 92).

Para Passos (2005, p. 171), “[...] a escola reflete o modelo social no qual está inserida. Nela, portanto, também estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e de gênero a que determinados grupos ainda estão submetidos na sociedade brasileira”. Nesse sentido, a escola, tal como está posta, pode se destinar a propósitos distintos, em especial à transformação e emancipação dos sujeitos. Ao mesmo tempo, também serve como mantenedora da ordem social vigente; como instituição responsável pela formação integral do indivíduo, ela apresenta aspectos contraditórios.

Freire (1987, p. 34) nos lembra que “a escola apresenta duas concepções de educação distintas – quando assume a concepção bancária, estimula a contradição, pois deposita e transfere conhecimentos, sem refletir acerca da superação das mazelas que afligem os indivíduos”. Essa visão simplista e limitada, por vezes, legitima e estimula a repetência ou a evasão de aluna/os na escola. Em busca de acesso à escolaridade, com fins de instrumentalização para acessar o mercado de trabalho e usufruir da cidadania, as mulheres

negras que economicamente ocupam a base da pirâmide social recorrem à EJA para redefinir e ampliar suas oportunidades, visto que:

As discriminações de raça e gênero produzem efeitos imbricados, ainda que diversos, promovendo experiências distintas na condição de classe e, no caso, na vivência da pobreza, a influenciar seus preditores e, conseqüentemente, suas estratégias de superação. Neste sentido, são as mulheres negras que vivenciam estas duas experiências, aquelas sempre identificadas como ocupantes permanentes da base da hierarquia social (Silva, 2013, p. 109).

No que diz respeito ao seu papel na vida de mulheres negras, a escola tem uma função preponderante na constituição da identidade cultural, étnica, política e social. Sob esta ótica, o ingresso na EJA, para elas, pode significar um importante passo na busca por melhor inserção profissional, assim como o desenvolvimento de uma identidade positivada de gênero e raça, que se revela importante para a conscientização de seus direitos como cidadãs.

Essa projeção de novas perspectivas na vida de mulheres negras pode ser potencializada pela ação da escola e, nesse sentido, o ensino de história tem muito a oferecer, pois é através da intervenção do ensino de história, potencializador da aprendizagem histórica e da competência narrativa, que a consciência histórica pode ser desenvolvida.

Em relação à questão pessoal, conclui-se que as educandas em pesquisa sinalizam a conquista da autoestima e necessidade de vivenciar a cidadania plena como fatores preponderantes ao retornarem e permanecerem nas turmas da EJA. A educação é o dispositivo central para tornar os indivíduos cidadãos autônomos, independentes, críticos/reflexivos. Uma das educandas salienta: *“É, eu vim para escola para não ficar sozinha, para ter com quem conversar e para aprender mais coisas, ficar mais esperta, ter mais sabedoria”* (Depoimento da educanda da EJA, n° 09, setembro 2022).

Desta maneira, formar este ser implicado com mudanças do seu papel na sociedade é de grande relevância para a busca da cidadania plena. Os PCNs (Brasil, 2006, p. 91) denotam a importância da efetivação da cidadania do/a aluno/a da turma da EJA como função de alargamento das ações que orientam estas práticas nas escolas, dentre elas a disposição do/a aluno/a no processo ensino-aprendizagem, assim como os motivos que levaram esta aluna a estar naquele ambiente. Para isto:

[...] propõe trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos – se focalizar um aspecto já mencionado anteriormente: o de trabalhar em prol de uma “alfabetização” dos alunos (indivíduos, cidadãos) (SOARES, 2004) condizente com as necessidades da sociedade em que vivem de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução (Brasil, 2006, p. 97).

A escola, por sua vez, tem a incumbência de fornecer um ambiente humanizado, onde a educanda sinta prazer em aprender. A instituição educacional é a representação da incorporação do sujeito neste mundo através de um espaço destinado não só à informação, mas, sobretudo, à formação dos aprendizes e sua inserção nas questões sociais corriqueiras, desejando um universo cultural mais extenso. É esta educação constante que faz a diferença, uma educação inquieta com o outro, em ensinar saberes que os alunos levarão para o resto de suas vidas, um ensino que estrutura indivíduos e estes formarão outros.

As questões de ordem cognitiva também foram contempladas nas falas das estudantes: *“Não pensei em desistir. Porque eu acho bom estudar, isso melhora a cabeça da gente e é bom também porque conversa com as pessoas”* (Depoimento da educanda da EJA, nº 07, setembro 2022). É imperioso afirmar que as mulheres da EJA retornam às escolas não só em busca de um título, certificado ou uma oportunidade no mercado de trabalho. Elas esperam muito mais do que ter o domínio da leitura e da escrita, almejam adquirir uma formação crítica social, poder em ser protagonistas, coexistirem em diversos ambientes, podendo ir aos lugares, fazer compras sem precisar de ajuda para entender as escritas dos locais, ambicionam uma possibilidade para um futuro melhor, qualidade de vida pra ela e para os que vivem em seu meio familiar.

Diante disso, Freire (2007, p. 20) entende que *“toda prática educativa tem como objetivo ir além de onde se está”*. A educação deve provocar novas compreensões, novos desafios que levem à busca de novos conhecimentos. Trata-se de um processo contínuo de compreensão do mundo e de suas relações com ele numa realidade em transformação, podendo tornar-se uma *“prática de liberdade”*. Além do mais, esse aprendizado ocorrera nas interações com outras pessoas, por meio de perguntas, respostas, instruções, informações e imitação, possibilitando que se desenvolva um repertório de atividades/capacidades a fim de ocupar seus espaços dentro de seus grupos sociais. Isso mostra que *“aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”* (Vygotsky, 2008, p. 95) que um dia os jovens e adultos foram. Logo, é necessário dizer que é por meio dos outros que nos tornamos nós mesmos e esta regra se aplica não só ao indivíduo como um todo, mas também à história de cada função separadamente.

Consequentemente, se a formação cidadã é um dinamismo construtivo de um estado de espírito e cultural, a educação se torna a pedra angular no processo de elucidação dos indivíduos como cidadãos, sobressaindo do *“Ser Passivo”* da sociedade, que só possui direitos e deveres, dos quais eles sequer participaram para a legitimação de si mesmos, para o *“Ser Ativo”*

socialmente, inteirado da sua participação política e comunitária nas tomadas de decisões da sua própria vida e da sociedade como um todo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi produzida com o objetivo primaz de analisar o retorno e permanência das mulheres negras à escola, como educandas da EJA. Para além disso, como prática pedagógica, discorrer sobre questões de extrema importância referentes ao gênero, raça e classe, em convívio com a diversidade, na convergência da singularidade para a formação cidadã, de forma significativa, na construção do sujeito social. Os diálogos, pesquisas de campo, entrevistas foram realizados em uma das escolas municipais de Guanambi-BA que atende a modalidade EJA: Escola Municipal Emília Mila de Castro, com a ação docente para o aprendizado como respaldo da autoestima e do exercício na condição de cidadãs.

Considera-se, também, que a escola, enquanto espaço do/da cidadão/ã, deve requerer entre todos os sujeitos a cidadania na *práxis*, porque, apesar de ser uma conquista individual, a cidadania se prospera dentro das relações coletivas, e a proposição de uma educação relacionada à dialética e na valorização dos indivíduos, congruente com a proposta de Paulo Freire; deve conduzir e desenvolver o ensino/aprendizagem do/da professor/a dentro da sala de aula, mas também deve fazer parte das relações interpessoais, entre as alunas e profissionais dentro das escolas.

No que tange ao estudo e à coleta de dados realizados, verificamos a necessidade de uma prática pedagógica que reputa a regionalidade dos sujeitos na ação de ensino/aprendizagem, uma vez que a escola configura o espaço de ensino, mas também há a orientação comunitária, na qual “pensar sobre ser cidadão” é indeclinável para a construção de um sujeito social. Visto que a BNCC e a Política de EJA determinam as ações das professoras e gestoras, cada instituição representa puramente a comunidade em que está localizada e traz para si os seus sujeitos, com as suas indagações, dificuldades e esperanças.

Em relação à EJA, a despeito de ser simbolicamente uma modalidade de resgate e restauração dos direitos para as pessoas que ao transcorrer da sua vida tiveram a educação corrompida e suprimida, ela precisa, dentro dos seus espaços, fazer jus ao que retrata, com professores/as e técnicos/as que tenham um olhar mais amplo, não enxergando somente o aspecto estudantil das alunas, porque nelas há também as polêmicas familiares, sócio-históricas de que a ação docente escolar precisa cuidar. Com isso, para além do espaço de educação, a escola é o chão social da comunidade, um espaço de cidadania.

Portanto, através dos relatos desta pesquisa, de forma pertinente e significativa, compreende-se que as correlações do aprendizado, bem como o amparo, a validação da postura de ser humano singular, foram acordados a partir da participação das mulheres negras nas

turmas da EJA. A modalidade influenciou e propagou diretamente na formação/participação política e social, incentivando, assim, as protagonistas do estudo ao papel de cidadãs plenas e revigoradas. Em sua obra *Pedagogia da Esperança* (1992), o esperar de Paulo Freire se fez verbo na práxis, como também nesta pesquisa, ou seja:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...].

Não quero dizer, porém, que porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída (Freire, 2001, p. 12).

Enfim, conclui-se o estudo com a esperança de que os achados da pesquisa possam favorecer a educação no município de Guanambi-BA, ao refletir sobre as concepções da EJA para a garantia de práticas dialógicas, democráticas e participativas que ofereçam o acesso, a permanência e o sucesso escolar desses sujeitos, em especial as mulheres negras, tendo em vista a formação básica e a construção de novos caminhos para a emancipação humana das educandas, que sonham com a mudança e a maneira de viver nessa sociedade como cidadãs plenas, capazes de acompanhar as necessárias transformações.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. In: **Congresso Nacional da Educação – EDUCERE, XIV, 2015**. Paraná.
- AMADO, J. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna. 1996.
- ARIEL, C. A. et al. **Guanambi: nossa terra, nossa gente, nosso orgulho**. Guanambi: Prefeitura Municipal, 1999. 153p.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, M. G. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ARROYO, M. G. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BANDEIRA, C. D. **Família na escola**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) – Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, S. A. P. de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo, entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, J. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: ME, 2005. P. http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume6_historia_da_educacao_do_negro_e_outras_historias.pdf. Acesso em: 2 jul. 2015.
- BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M da S. A Evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 9, n. 19, 2009.
- BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BELLO, J. L. de P. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. **Pedagogia em foco**, Vitória, 1993. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl0a.html>. Acesso em: 03 ago. 2013.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015.

BERTOLDO, E. Trabalho, educação e formação profissional na contemporaneidade: formar para transformar. In: MERCADO, L. P. L.; CAVALCANTE, M. A. S. (Org.). **Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió: Edufal, 2007.

BMCG. **Base Municipal Curricular de Guanambi para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidades de Ensino** – Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico. Guanambi: Secretaria Municipal de Educação, 2020. 670 p.

BOGDAN, R. S.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto, 2003.

BOJER, M. M.; ROEHL, H.; KNUTH, M.; MAGNER, C. **Mapeamento Diálogos: Ferramentas essenciais para mudança social**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

BOURDIEU, P. (Coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999. (Originalmente publicado em 1993).

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

BOUTINET, J. P. **A imaturidade da vida adulta**. Porto: Rés, 2000.

BOZON, M. Les significations sociales des actes sexuels. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n. 128, p. 3-23, juin. 1999.

BOZON, M.; GIAMI, A. Les scripts sexuels ou la mise en forme du désir – présentation de l'article de John Gagnon. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n.128, p.68-72, juin. 1999.

BRANDÃO, C. R. **Autoestima na escola: vivências e reflexões com Côria-Sabini, Maria Aparecida**. Fundamentos da Psicologia educacional. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRANDÃO, C. R. **Autoestima na escola: vivências e reflexões com Côria-Sabini, Maria Aparecida**. Fundamentos da Psicologia educacional. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

BRASIL. **Decreto n. 1331 A de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1854, v. 1, pt I, p. 45, 17 fev. 1854.

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

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

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. O Desafio das Diferenças nas Escolas. **Boletim** 21. MEC, 2006.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASÍLIA. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 12/8/1971, p. 6377 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2022-04-04

BRASÍLIA. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 19/10/1982, p. 19539 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/65395>. Acesso em: 9 nov. 2023.

CABRAL, K. M. **A justiciabilidade do direito à qualidade do ensino fundamental no Brasil**. 2008. 182p. Dissertação [mestrado] Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARRANO, P. Identidades culturais juvenis e escolares: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008 p. 182-211. v. 1.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, M. P. de. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, N.; NOBRE, M. et al. (Orgs.). **Gênero e educação**. São Paulo: Coleção Cadernos Sempre Viva, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemed, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1995, 164 p.

CISNE, M. Divisão Sexual do trabalho na ordem “sociometabólica” do capital—uma análise necessária para a emancipação das mulheres. In: CISNE, M. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. 2. ed. [S. l.]: [s. n.], 2015. p. 117-140.

CÔRIA-SABINI, M. A. **Fundamentos da Psicologia educacional**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COSTA, A. A. F.; EVANGELISTA, F. Reflexões sobre ser jovem na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 56-65, ago./dez. 2017.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7 (3), p. 27-37, 2020.

DIAS, M. B. Aspectos jurídicos do gênero feminino. In: STREY, M. N.; MATTOS, F. (Orgs.) **Construções e perspectivas em gênero**. São Leopoldo: Unisinos, p. 157-164, 2001.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, 26 (92), p. 1115-1139, 2005.

DO AMARAL MADUREIRA, A. F.; BRANCO, Â. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, Curitiba, 2004.

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, pelos outros e por elas mesmas. In: ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R. **Juventude: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. p. 21-56.

FERREIRA, N. S. C. “Gestão democrática da Educação: Ressignificando conceitos e possibilidades”. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, P. D.; AZEVEDO, C. N.; MENEZES, I. The developmental quality of participation experiences: beyond the rhetoric that “participation is always good!” **Journal of Adolescence**, v. 35, n. 3, p. 599-610, 2012.

FERREIRA, A. A.; MARTINELLI, S. C. Estudantes da Educação de Jovens e Adultos: considerações sobre o perfil e desempenho escolar. **Educação: teoria e prática**, 26(52), 312-331, 2016.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-126.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

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

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, 15 (41) 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 05 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 jul. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 8. ed. Iduatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. rev. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

FREITAS, S. N. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva: A formação de professores na Educação Inclusiva: Construindo a base de todo o processo**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

FUNDAÇÃO VALE. **Jovens e Adultos na sala de aula: sujeitos e aprendizagens na EJA**. Brasil, 2014. Disponível em: http://www.viveraprender.org.br/wpcontent/uploads/2015/06/Compila%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3oVale_SITE-1.pdf. Acesso em: 07 set. 2017.

GADOTTI, M. **Marx: transformar o mundo**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1991.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber livro Editora, 2012.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2002.

GOMES, N. L. (Org.). **Educação anti-racista: abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GROSSI, M. P. Entrevista com Joan Wallash Scott. **Revista de Estudos Feministas**, Rio de Janeiro: 1º semestre/1998.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 99, jan./jun. 2003.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 17-29.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_arttext. Acesso em: 07 out. 2020.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, S. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HÉRITIER, F. **Masculin/Féminin: la pensée de la différence**. Paris: Odile Jacob, 1996.

HOOKS, B. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo Demográfico 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – 2022.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação de Juiz de Fora, Supervisão de Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes curriculares** – Educação de Jovens e Adultos. Juiz de Fora, 2011.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LEÃO, G. M. P. **Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a03v32n1>. Acesso em: 28 jan. 2015.

LEMOS, M. E. P. de. Proposta curricular. In: BRASIL. **Salto para o futuro: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. Vol. 10, p. 19-25, 112p.

LEONCY, C. E. T. **Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Educação: Pedagogia e Didática - O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidade epistemológica e profissional**. Goiânia, 2005 (mimeo).

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Jose Carlos Libaneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, M. R. C. de. **Paulo Freire e a Administração Escolar: A busca de um sentido**. Brasília: Liber Livro, 2007.

LINARD, F.; LIMA, E. O X da questão. **Nova Escola**, São Paulo, SP, nº 18, p. 7-9, abr 2008.

LODI, J. B. **A entrevista: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1991.

LOPES, E. J.; AMORIM, R. M. (Orgs.). **Paulo Freire: culturas, ética e subjetividades no ensinar e aprender**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e poder. In: LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADALOZZO, R.; MARTINS, S. R. “Gender Wage Gaps: Comparing the 80s, 90s and 00s in Brazil”. **Revista de Economia e Administração**, v. 6, n. 2, p. 141-156, 2007.

MADUREIRA, A. F. do A.; BRANCO, Â. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.

MAGNANI, J. G. C. Discurso e representação, ou de como os Baloma de Kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, R. (Org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 127-140.

MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Fontes, 2001.

MAIA, A. C. B. et al. Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 151-156, jan./mar. 2012.

MARCHI, D. M.; SCHAFFER, N. O. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: propostas para ações**. Porto Alegre: Núcleo de Integração Universidade & Escola, UFRGS, 2000.

MARTINS, J. do P. **Princípios e métodos da orientação educacional**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1984.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, v. 74).

MARTINS, R. M. S. F. **Direito à Educação: aspectos legais e constitucionais**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MATTA, S. S. da. **Português – Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Ltda., 2009.

MERTON, R. K.; FISK, M.; KENDALL, P. L. **The focused interview: a manual of problems and procedures**. Illinois: The Free Press, 1956.

MERTON, R. K.; KENDALL, P. L. The focused interview. **The University of Chicago Press**, v. 51, n. 6, p. 541–557, 1946.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

MIRANDA, L. C. de P.; SOUZA, L. T. de; PEREIRA, I. R. D. **A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade**. 2016. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cb8189-46e3a70afa64.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, V. da S. **Educação de Jovens e Adultos (EJA):** uma reflexão sobre o abandono escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília / Faculdade de Educação, Brasília-DF, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/13165/1/2014_ValériadaSilvaMoreira.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

MOREIRA, M. I. C. **Novos rumos para o trabalho com famílias**. São Paulo: NECA, 2013. Disponível em: <http://www.neca.org.br/>. Acesso em: 03 out. 2020.

MOREIRA, M. I. C. **Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Secretaria Municipal de Educação, Belo Horizonte, 2015.

MORAN, J. M. Educação inovadora em Ambientes Presenciais e Virtuais. **Mackenzie Educação, Arte e História da Cultura**, ano 1, n. 2001.

MUNANGA, K. **Negritude: Usos e sentidos**. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1988.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2003.

NASCIMENTO, A. L. B. **Práticas gestoras na escola pública: estudo de caso no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2008.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In.: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 15-43.

OLIVEIRA, D. A. Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda Educacional Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 out. 2022.

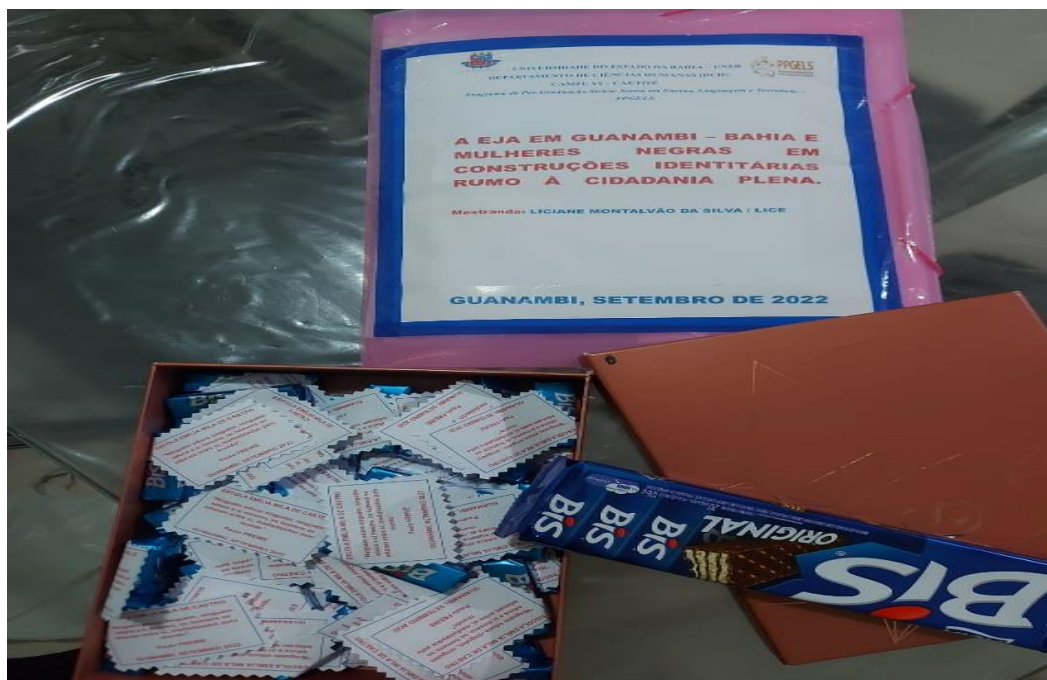
PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PASSOS, J. C. Escolarização de jovens negros e negras. **Revista Negro e Educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005. p. 53-65.

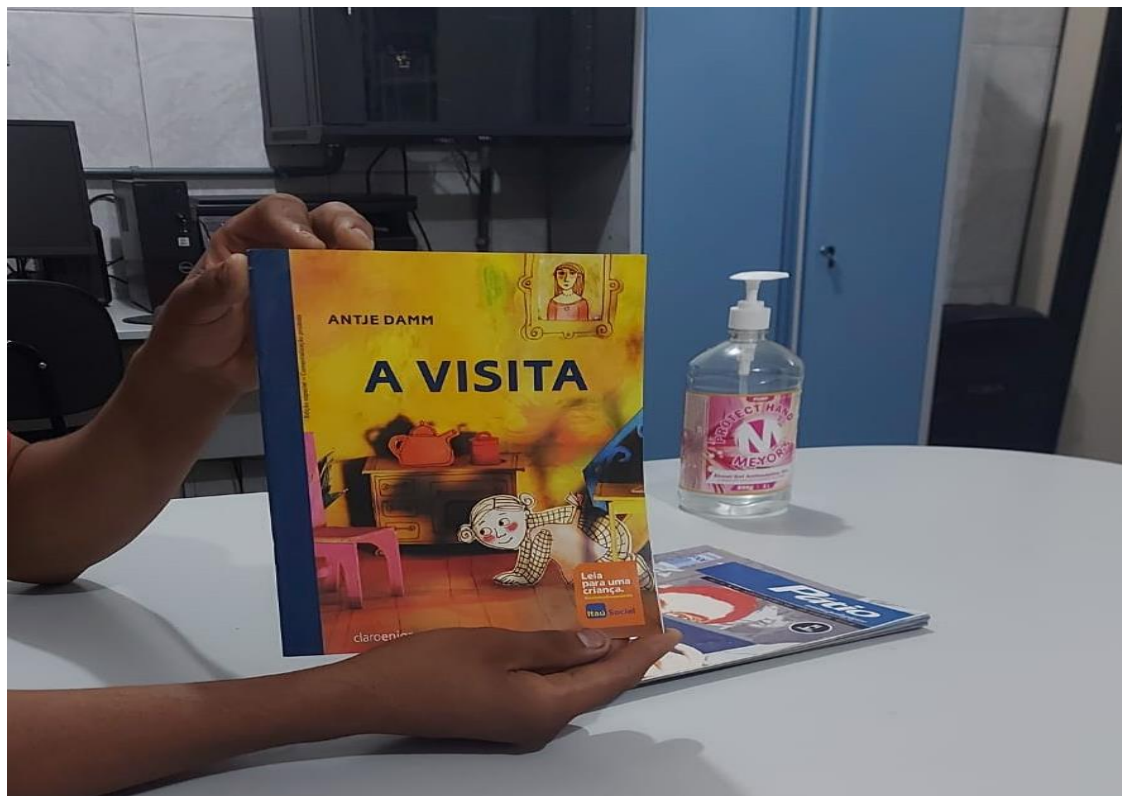
- PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 771-788, 2013.
- PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço. 2016.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2005.
- PROENÇA FILHO, D. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- RAMOS, E. E. L.; BREZINSKI, M. A. S. B. **Legislação educacional**. 2. ed. Florianópolis: IFSC, 2014.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- ROMANELLI, G. **Famílias de camadas médias: a trajetória da modernidade**. 1987. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1987.
- ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.
- SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Uma Questão de gênero**. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. Col. Educação Contemporânea.
- SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SCHWARTZ, S. **Alfabetização de Jovens e adultos: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista de educação e Realidade**, n. 2, v. 15, Porto Alegre (5-22), 1990.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Centro de Treinamento Pedagógico. **Base Municipal Curricular de Guanambi para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidades de Ensino**. Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico. Guanambi: Secretaria Municipal de Educação, 2020. 670p.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

- SILVA, E. A.; ARAÚJO, C. M. de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 19 a 22 de setembro de 2005. Disponível em: http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.
- SILVA, P. L. da; ARAÚJO, A. V. de. As metodologias utilizadas por profissionais da EJA: Uma reflexão a partir do Estágio Supervisionado III. **X Simpósio UFAC**, 2016.
- SMITH, C. Content analysis and narrative analysis. In: REIS, H.T.; JUDD, C. M. (org.). **Handbook of research methods in social and personality psychology**. UK: Cambridge University Press, 2000. p. 313-38.
- SOARES, M. **Letramento: tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo. Ática, 2002. *E-book*.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOARES, L. J. G. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. **Revista de EJA**, n.17, maio de 2004. 207p.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C.; STOLTZ, T. Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos. Curitiba: **Positivo**, 2009. p. 07-41.
- STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR** on-line, 10(38), p. 49-59, 2010.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 15)
- TODOROV, T. (1993). **Nós e os outros: A reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- VIANA, N. **A Teoria das Classes Sociais em Karl Marx**. Florianópolis: Bookess, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.


APÊNDICE A – FOTOS TIRADAS E ORGANIZADAS PELA PESQUISADORA DURANTE O PROCESSO DA PESQUISA NO PROCESSO DO GRUPO FOCAL







**APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(EDUCANDAS/ALUNAS DA EJA) DO TEMPO FORMATIVO I E II**

 <p>PREFEITURA MUNICIPAL DE GUANAMBI SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE ENSINO E APOIO PEDAGÓGICO Rua Troiano de Freitas, 136 – Santo Antônio – Guanambi – BA. CEP: 46.430-000 – Telefone (0xx77) 3451 - 8723</p>	<p align="center">ESCOLA MUNICIPAL EMÍLIA MILA DE CASTRO</p>
--	---

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ALUNOS/AS)

Data da aplicação: ____/____/____

1) Sexo: () Masculino () Feminino

2) Qual é sua idade? _____

3) Há quanto tempo você está no Curso?

() De 6 meses a 1 ano

() De um ano a 2 anos

() De 2 anos a 3 anos

() De 3 anos a 4 anos

() Mais de 4 anos

4) Quanto tempo você ficou fora da escola? _____

5) E seu estado civil?

() Solteiro(a)

() Casado(a)

() Separado(a)

() Viúvo(a)

() Outro

6) Você tem filhos(as)? Quantos? _____

7) Você trabalha agora?

() Não () Sim

8) Em que área você trabalha:

() No lar

() Comércio

() Indústria

() Outro

9) Quantas horas semanais você trabalha?

() Até 20 horas

De 21 a 30 horas

De 31 a 40 horas

Mais de 40 horas

10) Quantos vezes por semana você vai para a escola? _____

11) Você falta com frequência na escola? _____

12) Quais os principais motivos que te fazem faltar?

13) Quanto tempo você estuda semanalmente, quando não está na escola?

Até 2 horas

Entre 2 a 4 horas

Entre 4 a 6 horas

Entre 6 e 8 horas

Mais de 8 horas

14) Qual foi seu principal motivo para voltar para a escola?

Gosto de estudar e queria aprender mais

Para ter um trabalho melhor

Por realização pessoal

Influência de familiares e amigos

Para influenciar meus familiares a estudar também

Outro _____

15) Por que você decidiu fazer nesta escola?

Mais perto de casa

É a única que conheço

Me sinto bem nesta escola

Outro _____

16) Até qual série/nível você quer estudar?

apenas terminar a série que estou fazendo

terminar o ensino fundamental

fazer o ensino médio

fazer o ensino superior

17) Quanto tempo participa da EJA?

18) O que mais gosta na escola da EJA?

19) O que você entende sobre EJA?

20) A escola promove algum evento e ou atividade específica com a EJA? Qual? Quando?

Quem faz? Você participa? Como?

21) O que te fez procurar a turma da EJA?

22) Você já pensou em desistir do Curso? Por que? _____

23) O que precisaria ter na escola para facilitar que você e outros alunos permanecessem estudando?

24) Você acha que deveria ter mais investimento do governo para a educação de jovens e adultos?

25) Segundo pesquisas, um dos principais problemas na EJA é a desistência dos alunos em continuar os estudos. Você acha que sua escola apoia esta modalidade de ensino? Justifique.

Quadro 01 – Opiniões das educandas sobre a instituição Escola Municipal Emília Mila de Castro

Educanda 1	“Me sinto bem nessa escola, meus filhos já estudaram aqui, tenho mais confiança e é perto da minha casa.”
Educanda 2	“Porque essa escola é maravilhosa e é perto da minha casa, eu sinto muito bem aqui”
Educanda 3	“Porque é perto da minha casa e meus irmãos estudaram aqui, as professoras são boas ensinam a gente muitas coisas.”
Educanda 4	“Porque eu gosto dessa escola e meus 2 netos estudam aqui”
Educanda 5	“Porque é uma escola muito boa, todo mundo fala, as professoras ensinam direitinho, aí é bom porque aprende mais. As pessoas que trabalham aqui são carinhosas e educadas”
Educanda 6	“Porque é mais perto da minha casa”
Educanda 7	“Porque é mais perto de casa”
Educanda 8	“Porque já conhecia a escola e o meu cadastro era pra essa escola, porque é mais próxima de casa”
Educanda 9	“Porque é mais perto da minha casa, as professoras ensinam bastante”
Educanda 10	“Porque é uma ótima escola, é uma escola muito boa, e eu já conhecia”

Fonte: Dados obtidos por meio da Entrevista semiestruturada com as educandas (2022).

Quadro 02 – A importância de saber ler - motivo que fez as educandas retornarem à escola na fase adulta, na turma da EJA

Educanda 1	“Porque gosto muito de estudar, vontade de aprender a ler é muito grande, entender as coisas”.
Educanda 2	“Pra aprender a ler e fazer amigos”.
Educanda 3	“Gosto muito de estudar e quero aprender mais, aprender a ler, né”.
Educanda 4	“Pra aprender a ler. Pra conhecer o mundo. No início é difícil, mas vale a pena. E aqui na escola tem com quem conversar, contar causos...”
Educanda 5	“Porque eu não sabia nada de escola. Eu queria muito aprender a ler e estou aprendendo. É muito bom quando chega o “talão” de luz ou de água e eu já sei o que é e também para aprender a ler as mensagens do celular”.
Educanda 6	“Para aprender as coisas da vida, aprender escrever os nomes, aprender a ler, saber o nome dos hospitais, das escolas, os mercadinhos...”
Educanda 7	“Para aprender a ler, a escrever e fazer amigos, prosear e contar causos”.
Educanda 8	“Porque quero aprender mais, descobrir coisas novas, aí eu me sinto importante e também conheço muitas pessoas”.
Educanda 9	“É, eu vim para escola para não ficar sozinha, para ter com quem conversar e para aprender mais coisas e ficar mais esperta, ter mais sabedoria”.
Educanda 10	“Porque quero aprender mais”.

Fonte: Dados obtidos por meio da Entrevista semiestruturada feito com as Educandas (2022).

Quadro 03 - Concepção da EJA de acordo as Educandas

Educandos	Concepção do que é EJA
Educanda 1	“É uma escola para ensinar o adulto que não sabe ainda ler e escrever. A EJA é pra ficar esperta”.
Educanda 2	“É para aprender um pouco mais é ter liberdade, aí não precisa de ninguém lendo pra você”.
Educanda 3	“É aprender ler e escrever. Reconhecer as coisas”.
Educanda 4	“EJA é uma coisa pra gente que não sabe ler e escrever. É ser gente”.
Educanda 5	“É a alfabetização de jovens e adultos”.
Educanda 6	“EJA é aula para adultos. É a escola do adulto”.
Educanda 7	“EJA é para aprender a ler, escrever e conhecer os colegas, fazer amigos”.
Educanda 8	“EJA é quando tem uma professora que ensina os alunos”.
Educanda 9	“Não sei o que é EJA, disse isso, balançando a cabeça”.
Educanda 10	“EJA é uma possibilidade que a pessoa acha para continuar estudando. No meu caso se não tivesse a EJA estaria fora da escola”.

Fonte: Dados obtidos por meio da Entrevista semiestruturada feito com as Educandas (2022).

Quadro 04 - Motivos que impediram as Educandas em ter acesso à escola na idade própria

Educanda 1	“Não estudei porque tive que trabalhar para ajudar a minha mãe. Minha mãe foi “mãe solteira”, não tive um pai presente”.
Educanda 2	“Tive que começar a trabalhar muito cedo em casa de família pra ajudar minha mãe e meu pai”. Ainda hoje, cuido de três meninas.
Educanda 3	“Não estudei porque meu desejo era ter uma casa. Aí tive que começar a trabalhar antes do tempo, comecei cedo para conseguir as coisas”.
Educanda 4	“Nunca estudei, morava longe da escola; meu pai não deixava estudar, dizia que era pobre, que precisava de dinheiro, que tinha que trabalhar pra comprar as coisas pra dentro de casa”. Rsrtrs
Educanda 5	“Não estudei, aí depois tive filhos cedo. Fui cuidar dos filhos e não tive como estudar. Meus filhos estudaram, todos são formados. Aí agora, voltei pra escola”.
Educanda 6	“Não estudei quando era nova, tive que trabalhar na roça com meu pai, minha mãe e irmãos. As coisas eram muito difíceis e não tinha escola na roça, pra ir para cidade era complicado. Aprendi a escrever o meu nome com meus pais, em casa”
Educanda 7	“Quando era nova não estudei, tive que trabalhar pra ajudar em casa. Depois casei com 16 anos, aí fui cuidar da casa, do marido e dos filhos. Só agora, já velha rsrs pude voltar para escola”
Educanda 8	“Não estudei quando era nova e me ajuntei com meu “ex marido” muito nova, com 11 anos; casei, aí tive que cuidar da casa, do marido, dos filhos. O meu esposo proibia, não me deixava estudar. Eu separei e então, comecei a estudar”
Educanda 9	“Não estudei porque tive que trabalhar e casei cedo, aí não tinha vontade de estudar porque estava cansada”
Educanda 10	“Iniciei a estudar com 10 anos, numa escola perto da roça, mas fiquei pouco tempo. Com 13 anos eu comecei a trabalhar. Mas nesse período aprendi a escrever o meu nome”

Fonte: Dados obtidos por meio da Entrevista semiestruturada com as Educandas (2022).


Quadro 05- As educandas foram questionadas sobre a desistência da turma da EJA. Já pensaram em desistir da turma da EJA?

Educanda 1	“Não, nunca pensei em desistir”
Educanda 2	“Não”
Educanda 3	“Não, nunca pensei nisso de desistir, quero continuar”
Educanda 4	“Não, agora que o estudo tá ficando bom, não quero sair”
Educanda 5	“Não, balançando a cabeça repetiu: Não. Não, nunca pensei em desistir. Porque eu acho bom estudar, isso melhora a cabeça da gente e é bom também porque conversa com as pessoas.”

Educanda 6	“Não”
Educanda 7	“Não pensei em desistir. Porque eu acho bom estudar, isso melhora a cabeça da gente e é bom também porque conversa com as pessoas.”
Educanda 8	“Não, quero continuar estudando e fazendo amigos”.
Educanda 9	“Não”, coçando a cabeça repetiu: Não”
Educando 10	“Não, não pensei nisso. Eu acho legal estudar”

Fonte: Dados obtidos por meio da Entrevista semiestruturada com as educandas (2022).

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORAS DA EJA) DO TEMPO FORMATIVO I E II

 <p>PREFEITURA MUNICIPAL DE GUANAMBI SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE ENSINO E APOIO PEDAGÓGICO Rua Troiano de Freitas, 136 – Santo Antônio – Guanambi – BA. CEP: 46.430-000 – Telefone (0xx77) 3451 - 8723</p>	<p>ESCOLA MUNICIPAL EMÍLIA MILA DE CASTRO</p>
--	--

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORAS)

1. Qual a sua formação acadêmica? / Data (ano que fez).
2. Depois já realizou outras formações? Quais?
3. Quanto tempo de atuação na EJA (Quantos anos)?
4. O que você entende por EJA?
5. Conte um pouco, como se dá o processo Ensino-aprendizagem (quais atividades são desenvolvidas), na sua sala de aula, na turma da EJA.
6. Existe alguma dificuldade em trabalhar essa atividade em classes da EJA? Quais? O que você faz pra saná-las?
7. A escola promove alguma atividade Cultural / Popular, com os alunos? Se sim, qual(is)?
8. A escola promove atividades de Campo, com os estudantes da EJA?

Quadro 06 – Caracterização das Educadoras - participantes do grupo focal/da entrevista semiestruturada

Sujeitos	Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3	Educadora 4
Formação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Curso relacionado à EJA	Não têm	Não têm	Mestre em Educação de Jovens e Adultos	Não tem
Tempo na escola que atua	24 anos	24 anos	24 anos	6 anos
Tempo na docência	24 anos	24 anos	24 anos	6 anos
Tempo que leciona na EJA	10 anos	10 anos	10 anos	2 anos

Fonte: Dados obtidos por meio da Entrevista semiestruturada com as educadoras, 2022.

Quadro 07 – Síntese das justificativas das Educadoras sobre a concepção do que é EJA

EDUCADORES	JUSTIFICATIVAS
Educadora 1	“EJA é uma modalidade de ensino que busca amenizar as lacunas do Ensino Fundamental I, II e Médio no âmbito da Educação”.
Educadora 2	“EJA é uma modalidade que oferece uma Educação com uma prática social que visa o desenvolvimento das pessoas (adolescentes e adultos) que não tiveram acesso à Educação Básica na idade correspondente”.
Educadora 3	“A EJA, modalidade da educação básica, garantida por lei, resultado da luta e conquista dos setores populares e movimentos sociais, refere-se aos processos educativos mais amplos voltados para a formação humana de seus sujeitos”.
Educador 4	“Oportunidade de estudo para jovens adultos e idosos; Educação como direito; Modalidade de educação básica que assegura a continuidade dos estudos e a esperança em alcançar um espaço no mercado de trabalho”.

Fonte: Dados obtidos por meio da Entrevista semiestruturada feito com as Educadoras (2022).

Quadro 08- Informações das Educadoras sobre a turma da EJA em que lecionam

Educadora 1	“A minha sala de aula é de uma turma de alfabetização – 1º ano, procuro desenvolver atividades variadas com jogos, brincadeiras que envolvam a leitura e a escrita. Isso, porque, os alunos das turmas da EJA em que eu já trabalhei sentem dificuldades em participar das atividades inovadoras como: filmes, palestras, debates, entre outras; busco contornar as dificuldades, abordando atividades mais tradicionais que envolvam a escrita e a leitura, pois os alunos consideram e reforçam a concepção de que escola é lugar de ler e escrever”.
Educadora 2	“Atuo na sala em uma turma do 2º e 3º ano, busco trabalhar com atividades que contemplem, compreendem e respeitem os sujeitos da EJA, pois retornam para escola depois de um dia cansativo e intenso. Além disso, alguns vem de ônibus, da zona rural. Então, a necessidade de trabalhar o que eles mais gostam que é a leitura e a escrita, de forma simples, criativa e didática”.
Educadora 3	“Educar pessoas jovens e adultas abrange procedimentos específicos a essa faixa etária, que respeitem e valorizem suas especificidades e diversidades. Nesse sentido devemos associar seus saberes aos conhecimentos historicamente construídos. Atualmente estou trabalhando com a turma da EJA I, ESTÁGIO 3. Desenvolvo as atividades tendo como referência a Base Curricular Municipal de Guanambi, a qual foi construída pelo coletivo de professores da EJA. As unidades são trabalhadas por meio de temáticas sendo elas: <u>I Unidade: Eu no mundo: histórias de vida, identidade, projetos de vida e meio ambiente. II Unidade: Eu para o mundo: trabalho e as tecnologias; III Unidade: Eu e o mundo: direitos, saúde e qualidade de vida</u> ”.
Educadora 4	“A minha sala de aula é de uma turma da EJA I, Estágio 3, procuro trabalhar de forma diversa, em foco a leitura e escrita”.


Fonte: Dados obtidos por meio da Entrevista semiestruturada com as Educadoras (2022).

Quadro 09 – Dificuldades das Educadoras em trabalhar em classes da EJA

Educadora 1	“As turmas que trabalhei na modalidade EJA senti dificuldades em trabalhar atividades inovadoras, os alunos preferem o tradicional, o mais simples, direto e que destacasse a leitura e a escrita”.
Educadora 2	“A dificuldade que sinto nas minhas aulas é de envolver e manter os alunos interessados, já que vão para escola depois de um dia de trabalho cansativo e intenso., além disso, alguns alunos saem da zona rural. Contudo, manter a aula interessante já que tem poucos materiais”.
Educadora 3	“Temos enfrentados alguns desafios, falta de material de apoio como livro didático ou módulos. Para sanar essa falta, pesquiso em vários sites na internet e em livros eletrônicos e construo o material, tendo como tema gerador a necessidade da turma e a problematização da realidade dos estudantes”.
Educadora 4	“No dia a dia na turma da Eja é necessário discernimento, sabedoria para lidar com o pouco material que é disponibilizado para ofertar aulas mais significantes e que representa a realidade dos estudantes”.

Fonte: Dados obtidos por meio da Entrevista semiestruturada com as Educadoras, 2022.

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GESTORAS DA EJA) DO TEMPO FORMATIVO I E II

 <p>PREFEITURA MUNICIPAL DE GUANAMBI SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE ENSINO E APOIO PEDAGÓGICO Rua Troiano de Freitas, 136 – Santo Antônio – Guanambi – BA. CEP: 46.430-000 – Telefone (0xx77) 3451 - 8723</p>	<p>ESCOLA MUNICIPAL EMÍLIA MILA DE CASTRO</p>
--	--

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GESTORAS)

1. Qual a sua formação acadêmica? / Data (ano que fez o curso de formação).
2. Como é o seu envolvimento com a EJA, há quanto tempo?
3. O que você entende por EJA?
4. Como as atividades para as turmas da EJA é pensada, planejada e executada em sua escola?
5. Segundo pesquisas, um dos principais problemas na EJA é a desistência dos alunos em continuar os estudos. Você acha que sua escola apoia esta modalidade de ensino? Justifique.

6. Você acha que deveria ter mais investimento do governo para a educação de jovens e adultos?

Quadro 10- Caracterização das Gestoras - participantes da entrevista semiestruturada

Sujeitos	Formação	Curso relacionado à EJA	Atuação na docência	Tempo na gestão
Gestora 1	Pedagogia	Não possui/	24 anos	6 anos
Gestora 2	Pedagogia	Não possui/	24 anos	6anos

Fonte: Dados obtidos por meio da Entrevista semiestruturada com os Gestores (2022).

Quadro 11- Concepção da EJA de acordo as gestoras

Gestoras	Concepção do que é EJA
Gestora 1 (Diretora)	“EJA pra mim é acima de tudo a garantia do direito dos jovens e adultos. Direito de aprender, o direito à educação, que foi negado lá atrás [...] Para mim é uma oportunidade de recuperar aquele tempo perdido”.

Gestora 2 (Vice-diretora)	EJA é uma modalidade de ensino, para aqueles que não conseguiram alcançar, concluir o ensino regular na idade certa, então oferece-se essa modalidade para esse público. É necessário que ofereçamos esse ensino com qualidade e empatia”.
----------------------------------	--

Fonte: Dados obtidos por meio da Entrevista semiestruturada feito com as Gestoras (2022).

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS VI
Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 E 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Liciane Montalvão da Silva

Documento de Identidade nº: 111366594-63 Sexo: F (X) M ()

Data de Nascimento: 08/01/1984

Endereço: Rua Domingos Antônio Teixeira Complemento: Nº 625

Bairro: São Francisco Cidade: Guanambi

CEP: 46430000

Telefone: (77) (99950) 6188

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “ A EJA em Guanambi-Bahia: Reflexões e Construções Identitárias para Efetivação da Plena Cidadania”.

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Liciane Montalvão da Silva

Cargo/Função: mestranda do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) – mestrado profissional.

3. ORIENTADORA: Maria Lúcia Porto Silva Nogueira

Cargo/Função: professora/orientadora do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) – mestrado profissional.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “ **A EJA em Guanambi – Bahia: Reflexões e Construções Identitárias para Efetivação da Plena Cidadania**”, de responsabilidade da pesquisadora Liciane Montalvão da Silva, mestranda do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) – mestrado profissional e tendo como orientadora Maria Lúcia Porto Silva Nogueira professora/orientadora do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) – mestrado profissional da Universidade do Estado da Bahia, *campus* VI – Caetitê/BA. A pesquisa tem como objetivo analisar por quais motivos muitas mulheres retornam à escola na

fase adulta, com o objetivo de socializar, alfabetizar-se e vivenciar a cidadania plena de forma significativa e singular.

A realização desta pesquisa poderá trazer benefícios que, após a proposta formativa que será desenvolvida na Escola para os professores, seja aproveitada por eles e utilizada em reuniões e aulas, reflexões acerca do trabalho com a leitura na EJA, um recorte de classe, gênero e lugar social de fala das mulheres na sociedade, de forma pedagógica, já que esse saber será compartilhado com toda comunidade escolar.

Caso aceite o(a) Senhor(a) será feito um questionário diagnóstico contendo um conjunto de perguntas objetivas e subjetivas predeterminadas antecipadamente e serão aplicadas igualmente a todos os entrevistados pela aluna Liciane Montalvão da Silva do curso de pós graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Devido à coleta de informações o senhor poderá se sentir incomodado ao responder alguma pergunta e nesse sentido poderá optar por não respondê-la. Sua participação é voluntário e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado. Caso queira o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora Liciane Montalvão da Silva. Caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.

Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Liciane Montalvão da Silva

Endereço: Rua Domingos Antônio Teixeira, 625, Bairro São Francisco– Guanambi-BA

Telefone: (77) 9.9950 6188, **E-mail:** licianemontalvao08@gmail.com

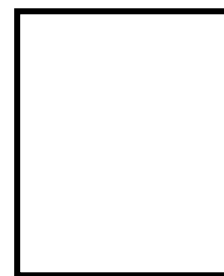
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“A EJA em Guanambi-Bahia: Reflexões e Construções Identitárias para Efetivação da Plena Cidadania”** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Caetité, ___ 13 ___ de ___ maio ___ de 2022.



Assinatura do participante da pesquisa

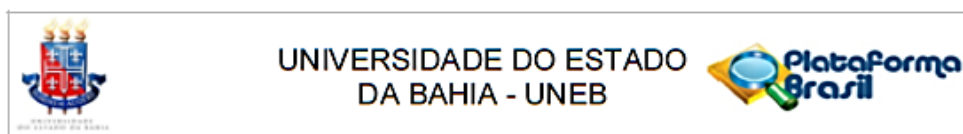
— *Liciane Montalvão da Silva*

Mestranda do Programa de Pós-Graduação
 Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e
 Sociedade (PPGELS)
 Tel. (77) 9.9950-6188E-mail:
 licianemontalvao08@gmail.com

M. L. Porto Silva Nogueira

Maria Lúcia Porto Silva Nogueira
 Professora/orientadora do Programa de Pós-
 Graduação Stricto Sensu em Ensino,
 Linguagem e Sociedade (PPGELS)
 Tel. (77) 3454-2021
 E-mail: ppgels@uneb.br

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EJA EM GUANAMBI - BAHIA: REFLEXÕES E CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS PARA EFETIVAÇÃO DA PLENA CIDADANIA

Pesquisador: LICIANE MONTALVAO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59142222.1.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.612.976

Apresentação do Projeto:

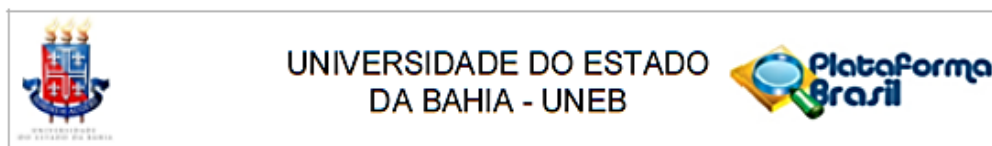
O projeto é vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS) da UNEB de Caetité na Bahia.

Resumo informado pela autora;

"O corrente estudo relata-se das questões de gênero impostas pela sociedade, sobre as mulheres, em especial, as negras; sensíveis e abertas à convivência com a diversidade. Além disso, sobre a Educação de Jovens e Adultos; a história e a relevância da modalidade que proporciona às mulheres enquanto sujeitos de pesquisa o retorno as escolas, pois as mesmas não puderam estudar quando mais novas, no tempo determinado pelo sistema educacional.

Neste contexto, o principal objetivo é explanar e compreender sobre a EJA, buscando destacar os benefícios deste programa para as mulheres negras e analfabetas, enfatizando os desafios enfrentados, a permanência no programa e a conquista da formação profissional e da autonomia para a vida; diante das rupturas e da dominação masculina impostas ainda hoje, na contemporaneidade. Para isso, realização de uma pesquisa qualitativa, considerando a realidade da alfabetização das mulheres através de pesquisas bibliográficas de autores renomados como: Paulo Freire, Arroyo, Libâneo, Louro, Saviani, entre outros, que se relacionam ao tema e ainda a busca em sites como Scielo, Bireme, Lilacs ou portais educacionais e até mesmo documentos de

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.612.976

época. Ademais, a EJA, a educação de adultos acompanha a história da educação brasileira desde o início da catequização pelos jesuítas. Para tanto, o avanço das tecnologias passou a solicitar mão-de-obra qualificada e alfabetizada. A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. A luta do ser humano pelo direito à educação, e especificamente, da mulher ao pleno exercício da cidadania é antiga e a negação aos despossuídos também. No Brasil temos, atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que assegura o direito à educação. Segundo a LDB (1996), art.37. Assim, o significado de educação e o papel do sistema escolar é algo amplo que ultrapassa a formação acadêmica didática, pois é papel da escola trabalhar o cognitivo, mas também apresentar e preparar o indivíduo para a vida social".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os fatores que impedem as mulheres negras, adultas de conectarem-se ao espaço educacional formal, no tempo adequado de alfabetização e formação escolar, bem como entender as rupturas da dominação masculina que lhe são impostas na contemporaneidade.

Objetivo Secundário:

Investigar os fatores que mantêm as mulheres negras, analfabetas ainda na fase adulta.

Verificar indicadores que demonstram a pouca valorização das mulheres afrodescendentes vítimas do analfabetismo, do preconceito e violência doméstica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios informados dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível.

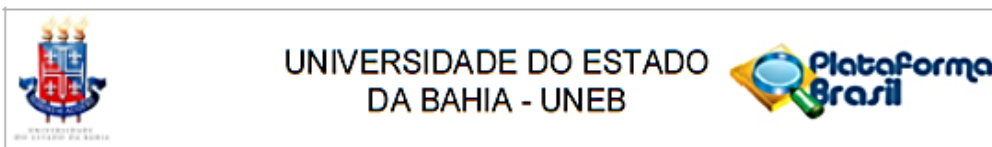
A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa temos alguns pontos para ajustes dos termos e declarações do referido protocolo, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Consta no protocolo em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Não consta no projeto e precisa ser inserido no relatório final da pesquisa;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.612.976

- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
 6 – TCLE: Em conformidade;
 7 - Termo de Concessão: Desnecessário neste projeto devido aos dados secundários estarem publicados e os dados primários o TCLE é o instrumento de aceite;
 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Desnecessário devido ao projeto ser por aplicação de questionário com TCLE;
 9 – Declaração de concordância com a execução do projeto de pesquisa: Em conformidade.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final e o termo de confidencialidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

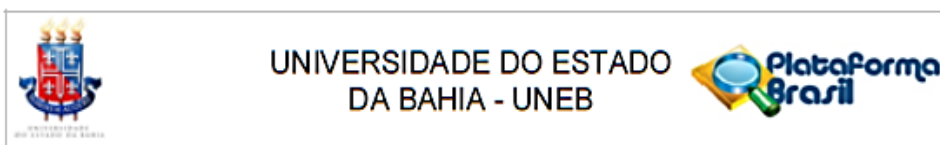
Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.59142222.1.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1953002.pdf	30/05/2022 19:10:11		Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
 Bairro: Água de Meninos CEP: 40.460-120
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.612.976

Outros	Coparticipante.pdf	30/05/2022 19:04:52	LICIANE MONTALVAO DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_Confidencialidade.pdf	30/05/2022 19:01:17	LICIANE MONTALVAO DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Termo_Concordancia.pdf	30/05/2022 18:58:20	LICIANE MONTALVAO DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_Autorizacao.pdf	30/05/2022 18:54:17	LICIANE MONTALVAO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	29/05/2022 10:02:11	LICIANE MONTALVAO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/05/2022 10:01:54	LICIANE MONTALVAO DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_Concessao.pdf	29/05/2022 09:56:28	LICIANE MONTALVAO DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_Compromisso.pdf	29/05/2022 09:51:13	LICIANE MONTALVAO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	29/05/2022 09:46:13	LICIANE MONTALVAO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado



Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 30 de Agosto de 2022

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

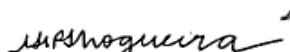
Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br

 <p>UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p>	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA <small>Autorização Decreto nº 9237/86, DOU 18/07/96 - Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08/95</small></p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE</p>	 <p>PPGELS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE</p>
---	--	--

PARECER DA ORIENTADORA

Na qualidade de orientadora da dissertação "MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DE GUANAMBI-BAHIA: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS RUMO À CIDADANIA PLENA", da discente "LICIANE MONTALVÃO DA SILVA", defesa realizada em 14 de dezembro de 2023, informo que os ajustes sugeridos foram realizados e a dissertação está liberada para proceder a catalogação na biblioteca setorial e autorizada a submissão do produto original.

Caetité, 26 de março de 2024.



Profa. Dra. Maria Lúcia Porto Silva Nogueira
Orientadora/PPGELS/UNEB