

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

NAIARA BAMBERG DA SILVA

**“A CHAVE” NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: contextualizando as memórias da Escola de Cazumba em
Senhor do Bonfim-BA**

**Juazeiro – BA
2024**



NAIARA BAMBERG DA SILVA

“A CHAVE” NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: contextualizando as memórias da Escola de Cazumba em Senhor do Bonfim-BA

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

Linha de pesquisa: 3. Campo Educacional, Cultura Escolar e Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

**Juazeiro – BA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

S586c Silva, Naiara Bamberg da

A chave na construção identitária dos alunos da educação de jovens e adultos:
contextualizando as memórias da Escola de Cazumba em Senhor do Bonfim-BA / Naiara
Bamberg da Silva. Juazeiro-BA, 2024.

107 fls.: il.

Orientador(a): Prof. Dr. Américo Júnior Nunes da Silva.

Inclui Referências.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas – DCH-III. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III. 2024.


1. Educação de jovens e adultos. 2. Memória. 3. Pertencimento. 4. Identidade.
I. Silva, Américo Júnior Nunes da. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de
Ciências Humanas – DCH-III. III. Título.

CDD: 374


“A CHAVE” NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTUALIZANDO AS MEMÓRIAS DA ESCOLA DE CAZUMBA EM SENHOR DO BONFIM-BA”

NAIARA BAMBERG DA SILVA


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 22 de março de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
Data: 22/03/2024 17:03:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Dr. AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA (Orientador)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Documento assinado digitalmente
 JOSENILTON NUNES VIEIRA
Data: 08/04/2024 15:20:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Dr. JOSENILTON NUNES VIEIRA (Avaliador Interno)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Documento assinado digitalmente
 PEDRO PAULO SOUZA RIOS
Data: 22/03/2024 18:28:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Dr. PEDRO PAULO SOUZA RIOS (Avaliador Externo)
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas da Educação de Jovens e Adultos Campesinas que, ao longo da sua vida, carregam chaves que abrem portas para ações com compromisso e seriedade, buscando uma educação propriamente libertadora e resiliente.

AGRADECIMENTOS

“Chaves que se abrem coletivamente deixam marcas de **gratidão**”!

Naiara Bamberg

É essencial relatar que percorri um longo caminho de idas e vindas, enfrentei até algumas contrariedades, mas nada que me tirasse a vontade de continuar na realização do meu sonho; ao contrário, esses transtornos me serviram de estímulo e me impulsionaram na busca pelo êxito. Aprendi que essa trajetória a gente nunca faz sozinha, mesmo que o percurso tenha sido uma escolha difícil e solitária. Muitos caminharam ao meu lado, envolvidos com o meu sonho e, já nas primeiras linhas desta dissertação, quero dizer o quanto sou grata.

Sou grata ao incentivo que recebi da minha família, nas palavras de ânimo e apoio por acreditarem que eu venceria a jornada. Cada gesto de atenção e carinho, os sacrifícios... não posso esquecer o quanto essa certeza da presença de cada um deles aqueceu meu coração de confiança.

Agradeço pela colaboração dos amigos e dos colegas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus Juazeiro- BA. Aos grandes parceiros Berg, Edvan e Marcos pelo carinho e incentivo desse caminhar.

À Escola Municipal de Cazumba e alunos da EJA, que me acolheram em todos os sentidos, muito obrigada.

Ao meu esposo e ao meu filho amado, verdadeiros companheiros que, de mãos dadas, sonharam junto comigo.

Agradeço à minha admirável mãe. Um exemplo de ser humano!

Aos colegas do mestrado, cada um à sua maneira marca o meu caminho com palavras de incentivo, compartilhamentos... trocas de saberes... experiências construídas.

Minha eterna gratidão ao meu amigo, professor, conselheiro e incentivador do meu crescimento acadêmico, Dr. Pedro Paulo Rios. Sem a sua motivação eu não teria chegado até aqui.

O meu querido Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira que me abraçou de muitas formas... Abraços da construção do conhecimento e de diálogos enriquecedores das suas experiências vividas.

Meu orientador, Prof. Dr. Américo Júnior Nunes da Silva, meu respeito, carinho e admiração por acreditar num sonho tão meu! E por me encher de tanta sabedoria e expertise. Sou profundamente reconhecida pela caminhada ao meu lado!

À Pós-Graduação Mestrado Em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPPGESA, eterna gratidão.

A todos os doutores do PPGESA, meu respeito e reconhecimento pelos saberes construídos.

À Elenice, Cleidinha e equipe da secretaria do PPGESA, pela atenção e disposição no atendimento humanizado.

Acima de quaisquer palavras colocadas aqui, quero encontrar a melhor forma de expressar o quanto reconheço e agradeço a participação de todos na minha caminhada até aqui.

E para ilustrar o meu sentimento, segue o trecho final de uma lenda árabe: “[...] *quando nos acontece algo de grandioso, devemos gravar isso na pedra da memória e no coração, onde vento nenhum em todo mundo possa apagar*”.

Obrigada, Deus, por ter colocado todas essas pessoas no meu caminho, compartilhando comigo a realização do meu sonho!

A CHAVE

E de repente

O resumo de tudo é uma chave

A chave de uma porta que não abre

Para o interior desabitado

No solo existente

Mas a chave existe.

A porta principal, esta é que abre

Sem fechadura e gesto

Abre para o imenso.

Vai-me empurrando e revelando

O que não sei de mim e está nos outros

E aperto aperta-a e, de apertá-la,

Ela se entranha em mim. Corre

Nas veias. É dentro de nós que as coisas são,

Ferro em brasa – o ferro de uma chave.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A presente pesquisa objetiva compreender como se constituem os processos identitários de alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Cazumba, em Senhor do Bonfim – BA, a partir do processo de pertencimento ao seu território, preservação da memória da escola e de proteção à instituição escolar. Norteamos esta investigação a partir da seguinte problemática: como o processo de pertencimento ao território, as memórias e proteção da instituição escolar constituem as identidades dos alunos Jovens e Adultos na Escola Municipal de Cazumba, em Senhor do Bonfim – BA? Tem-se como objeto de estudo os processos de pertencimento de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Cazumba, na Zona Rural do Município de Senhor do Bonfim, no centro norte do Estado Bahia, Território de Identidade Norte do Itapicuru, localizado a 375 quilômetros da capital – Salvador. As questões colocadas pela investigação inquiram sobre as relações entre memória e identidade no contexto da educação escolarizada, procurando analisar as conexões entre a memória da escola, as experiências dos alunos, o sentimento de pertença a uma instituição de ensino, as identidades coletivas e aprendizagens para a organização social dos sujeitos membros da comunidade camponesa quilombola de Cazumba. O percurso metodológico ancora-se nos pressupostos de uma pesquisa narrativa, a partir do uso, enquanto dispositivo de produção de dados, a entrevista narrativa, pano de fundo de minha própria experiência enquanto educadora e das experiências dos demais participantes, membros na comunidade. Almeja-se, portanto, revelar processos de aprendizagens formais e informais, através dos quais os sujeitos desenvolvem e enriquecem suas potencialidades, a fim de melhorar, interferir e transformar a realidade social à qual pertencem. Ainda nesse contexto, espera-se contribuir no processo de autorreconhecimento das pessoas da comunidade, fomentando à formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Palavras-chave: EJA. Memória. Pertencimento. Identidade.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo se constituyen los procesos identitarios de los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos de la Escuela Municipal de Cazumba, en Senhor do Bonfim - BA, a partir del proceso de pertenencia a su territorio, preservando la memoria de la escuela y protegiendo la institución escolar. Orientamos esta investigación a partir del siguiente problema: ¿cómo el proceso de pertenencia al territorio, las memorias y la protección de la institución escolar constituyen las identidades de los Jóvenes y Adultos estudiantes de la Escuela Municipal de Cazumba, en Senhor do Bonfim - BA? El objeto de estudio son los procesos de pertenencia de Jóvenes y Adultos de la Escuela Municipal de Cazumba, en el Área Rural del Municipio de Senhor do Bonfim, en el centro norte del Estado de Bahía, **Northern Identity Territory of Itapicuru**, ubicado a 375 kilómetros de la capital – Salvador. Los interrogantes que plantea la investigación indagan sobre la relación entre memoria e identidad en el contexto de la educación escolar, buscando analizar las conexiones entre la memoria de la escuela, las vivencias de los estudiantes, el sentimiento de pertenencia a una institución educativa, las identidades colectivas y los aprendizajes para la organización social de los sujetos integrantes de la comunidad campesina quilombola de Cazumba. El rumbo metodológico que orienta esta investigación está anclado en los presupuestos de una investigación narrativa, a partir del uso, como dispositivo de producción de datos, de la entrevista narrativa, trasfondo de mi propia experiencia como educadora, y de las experiencias de los demás participantes, miembros de la comunidad. Pretende, por tanto, revelar los procesos de aprendizaje formales e informales, a través de los cuales los sujetos desarrollan y enriquecen sus potencialidades, con el fin de mejorar, intervenir y transformar la realidad social a la que pertenecen. Aún en este contexto, se espera contribuir al proceso de autorreconocimiento de las personas de la comunidad y fomentar la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su papel en la sociedad.

Palabras clave: EJA. Memoria. Pertenecer Identidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AIB - Ação Integralista Brasileira
- APAC - A Associação de Proteção e Assistência a Condenados
- CEAA - Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEBS – Comunidades Eclesiais de Base
- CNB – Currículo Nacional para Educação Básica
- CNE – Conselho nacional de educação
- CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
- CONFITEIA- Conferência Internacional de Jovens e Adultos
- DCH III – Departamento de Ciências Humanas Juazeiro
- EJA- Educação de Jovens e Adultos
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB – Lei de Diretrizes e Base Nacional
- LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MPED - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade de Jacobina
- MPEJA – Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional em EJA
- NTE - Núcleo Territorial de Educação
- ONG – Organização Não Governamental
- PJMP - Pastoral da Juventude da Meio Popular
- PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PPGESA – Programa de Pós-Graduação em Educação Cultura e Territórios do Semiárido
- SEMED - Secretaria Municipal de Educação
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia
- UNIVASF - Universidade Federal do Vale Do São Francisco

LISTA DE FIGURAS E QUADRO

Figura 1: Casa de fazer farinha de mandioca.....	28
Figura 2: Bonecas de pano.....	28
Figura 3: Fotos da capelinha da comunidade hoje e a capelinha de antes.....	48
Figura 4: Abate de animais e distribuição pelos moradores.....	49
Figura 5: Museu do Cazumba.....	49
Figura 6: Atual Escola Municipal de Cazumba.....	51
Figura 7: Quadrilha Junina Renascer	52
Figura 8: Premiação da quadrilha.....	52
Figura 9: Flores do Semiárido.....	59
Figura 10: Mutirão para construção pela comunidade.....	65
Quadro 1: Escolas rurais e urbanas de Senhor do Bonfim de 2018 a 2022.....	82

SUMÁRIO

1	VIRADA DE CHAVE	12
2.	“COMO CHEGUEI NESSE LUGAR? PORTANDO VÁRIAS CHAVES”	18
3.	“DESFERROLHADO? MÉTODOS PARA ABRIR PORTAS”	30
3.1	PORTAS QUE LEVAM AO PERCURSO METODOLÓGICO	31
3.2	AS CHAVES QUE NOS AJUDAM A PERCORRER O PERCURSO	34
3.3	PRIMEIRA CHAVE: ENTREVISTA NARRATIVA.....	35
3.4	SEGUNDA CHAVE: ANÁLISE DOCUMENTAL.....	37
3.5	E QUEM CARREGARÁ COMIGO AS CHAVES?.....	38
3.6	MÚLTIPLAS CHAVES, VÁRIAS ETAPAS DA PESQUISA.....	39
4.	“SONHOS SÃO PORTAS, ATITUDE É A CHAVE NA HISTÓRIA E MEMÓRIAS DA COMUNIDADE DE CAZUMBA”	40
5.	ESCANCARADAS AS PORTAS A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS	55
5.1.	AS PESSOAS QUE ME ABRIRAM AS PORTAS.....	56
6.	“A CHAVE PARA ABRIR QUALQUER PORTA” EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E OS SABERES DOS ALUNOS DA EJA DE CAZUMBA”	61
6.1.	DESTRAVANDO MEMÓRIAS DOS SUJEITOS DA EJA DE CAZUMBA: “ABRINDO OS PRIMEIROS CADEADOS”.....	63
6.2.	ABREM-SE AS PORTAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE CAZUMBA.....	70
6.3.	A ESCOLA: A CHAVE PARA ABRIR QUALQUER PORTA.....	73
7.	“GUARDADA A SETE CHAVES” IDENTIDADE QUILOMBOLA/CAMPESINA DE JOVENS E ADULTOS E A ESCOLA DO SEMIÁRIDO BAIANO	79
7.1.	PERTENCIMENTO E LUTAS	83
8.	“FECHANDO COM CHAVE DE OURO”	86
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICES	94

1 VIRADA DE CHAVE

É na condição de protagonista que busco, nesta escrita, rememorar a minha trajetória de vida e de profissionalização, contando experiências marcantes e que inspiraram esta pesquisa. Usando chaves que nascem dentro de mim, como simbologia, procuro revelar caminhos construídos e, por muitas chaves, várias portas se abrirão para uma trajetória de categoria de pesquisa educativa, por meio da qual serão encontradas respostas para várias indagações. É deste lugar de sentidos que escrevo minha dissertação.

Entendo, neste texto e para esta pesquisa, a experiência como sendo aquilo que me toca, me atravessa. Como ressalta Larrosa Bondía (2002, p. 21), "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Dessa maneira, a experiência está diretamente relacionada com o homem, aliás, só se realiza pelo homem.

Portanto, falar de si e das experiências vividas é sempre algo trabalhoso, uma vez que, nesse exercício, estão as nossas essências existenciais e históricas que nos constituíram pessoa e que são o conteúdo do nosso "eu". Nesse movimento, adentro a processos complexos de reprodução do ser, de quem me tornei, revendo desejos guardados. Ao relembrar a minha trajetória de vida, adentro em um momento de reflexão e reconstrução da minha própria história e existência.

O movimento de falar de si é a oportunidade de nos enxergarmos como protagonistas de nossa vida, definida pelos afãs, por desafios, medos, incertezas, mas também por alegrias, prazeres e partilhas. Durante toda a nossa trajetória, abrimos portas e adentramos para novas possibilidades que colaboram para a formação das nossas identidades individuais e coletivas.

Exclusivamente, sabemos quantas portas tivemos que atravessar para compreender o que somos hoje. Por isso, apenas nós sabemos o que, de fato, exerce sentido em nós. Dessa forma, contar a nossa história de vida sem olhar e valorizar as nossas origens é um ato desrespeitoso. Assim sendo, venho aqui narrar as minhas verdades, lembrando que elas não são estáticas e imutáveis. Nesse sentido, importa-me evidenciar, pelo menos, as verdades deste momento dissertativo, visto que são elas que me sustentam como profissional neste momento de escrita.

Na direção do apontado, sinto a emoção ao ler cada parágrafo, junto com o cansaço de, por inúmeras vezes relê-lo, reescrevê-lo, até a sua conclusão. Tudo isso traz uma enorme satisfação, juntamente com um turbilhão de emoções e sentimentos indescritíveis e inenarráveis para uma pesquisadora iniciante e vislumbrada ao abrir os portões do mundo científico.

Agora, enquanto uma pesquisadora sensível e atenta às potencialidades que as narrativas permitem na realização de uma pesquisa, destaco que, embora esta investigação não tenha nascido considerando essa perspectiva metodológica, provocativamente, durante os períodos de orientação, deu-se visibilidade a ela. Sinto-me, neste momento, desafiada a contar meu percurso enquanto profissional na Educação de Jovens e Adultos - EJA, pois entendo que meu objeto de pesquisa se alinha com a minha história de vida e atuação profissional, seja como professora, agente público na Secretaria de Educação Municipal, bem como no Núcleo Territorial de Educação Estadual e como cidadã contestadora e inquieta, com papel nos movimentos sociais regionais.

Voltar-me a um movimento narrativo não é tarefa simples. Encontrar o movimento entre uma escrita formal e uma escrita narrativa é algo complexo, “ainda mais para alguém que está se constituindo enquanto pesquisadora narrativa iniciante” (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Esforço-me rigorosamente para alcançar clareza na apresentação de um texto narrativo como resultado das minhas exaltações, vivências e investigações.

Neste momento, assim como neste texto, no processo de falar sobre as minhas experiências, nós dois, o texto e eu, sofremos vicissitudes. Estou mais segura de mim, redijo este movimento sabendo que não é algo definitivo, limitado, é a busca por abrir portas para adentrar em novos conhecimentos, apostando nas contribuições para esta comunidade quilombola do semiárido baiano, que tem histórias e tradições específicas ao território. Será um ponto de partida, uma “maçaneta” com idas e vindas, o abrir e fechar de fechaduras imprevisíveis.

As narrativas desta escrita, essencialmente, permitirão ouvir as diversas atrizes e suas “vozes”, ao longo de todo o texto, às vezes na primeira pessoa do singular, quando me referir, sobretudo, às minhas indagações e aos meus posicionamentos, práticas e parte da história de minha vida. Às vezes, escrevo na primeira e terceira pessoas do plural, quando aparecerem questões que pertencem e foram constituídas a partir, também, do encontro com as pessoas da comunidade de Cazumba, principalmente com os alunos do noturno da escola e com os autores que me ajudaram a construir as discussões feitas.

Nesse sentido, o processo de construção do texto dissertativo, como um todo, conquistou forma, a partir da intimidade com os participantes, buscando, através de observações e oitivas, identificar o despertar para preservar a memória da escola e dos seus alunos da EJA. Caracteriza-se, assim, uma relação identitária da comunidade quilombola, que protege a instituição que os abriga, dando a condição humanizadora, muitas vezes negada nas diferentes camadas da população, onde a desigualdade é a regra. Desse modo, faz-se necessária a construção de um lugar afirmativo para/com esses participantes, que promova uma educação

que proporcione territórios de pertença desses sujeitos; uma educação que busque “O Ser Mais” (Freire, 2001) dos moradores desse território e que deixe ecoar as vozes silenciadas desses indivíduos, partindo do que lhes foi negado, representando os seus pensamentos.

Dissertar é um exercício difícil, porém, ao reconhecer-me em cada parágrafo escrito, o processo se torna mais suave e gracioso. Conteí com ensinamentos e incentivos do meu orientador e professores, que me levantavam e empurravam para frente quando fraquejava, e muitas vezes desanimava pelo caminho. Solidariamente, dividiram seus conhecimentos, suas leituras e escolheram caminhar comigo por essas linhas. É deste lugar de afeto, gratidão e cuidado que escrevo minha dissertação, abrindo com diversas “chaves” as fechaduras encontradas pela minha trajetória escrevente.

Entrar e cursar um mestrado é viver dores e delícias ao mesmo tempo. Tive que fazer sacrifícios, deixando a família em outra cidade, para dedicar-me às aulas dos primeiros semestres, enfrentei embates com o poder público municipal da minha cidade, onde sou servidora efetiva, pois a liberação para qualificação profissional a que tenho direito através do plano de cargos e salários do magistério não foi concedida num primeiro momento. Isso me fez acionar a Promotoria Pública Estadual, o que tornou o período mais desafiador. O trajeto diário para as aulas também foi árduo, viajava 130 km de idas e voltas todos os dias da minha residência até a universidade. Entretanto, passei por momentos únicos de aprendizagem e debates, dialogando com professores que, por muitas vezes, foram referências em minhas aulas e reflexões. E hoje se apresentam nesta dissertação.

Inicialmente, alguns autores foram minhas companhias, possibilitando “chaves” importantes para a apropriação dos debates sobre Educação de Jovens e Adultos, memórias, pertencimento, identidade e narrativas. Durante os estudos, me foram apresentados autores e perspectivas diferentes das que conhecia, com as quais dialogo nesta dissertação, são eles: Nora (1993), Munanga e Gomes (2006), Freire (1993, 1995, 1996, 2000, 2001), Arroyo (2005, 2014, 2017), Caldart (2002, 2004), Bell Hooks, (2017), Clifort Geerts (1978), Silva (2018), Clandinin; Connelly (2015) e nossa riqueza no Semiárido: Reis (2013), Carvalho (2013), Machado (2007), entre outros. Todos coadjuvando no processo de pensar os conceitos-base desta escrita.

A chave que autoriza a pesquisa se apresenta nas aprendizagens da minha caminhada, lecionando na educação básica e na formação de professores, pela experiência construída ao longo da minha vida profissional. Como professora formadora que sou, tenho me constituído abrindo portões da existência com o outro, ao qual posso demarcar como ponto de reflexão, numa caminhada de si no acontecer desta pesquisa. Assim prossigo no percurso da minha vida, conectada pela história enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos. Sou pedagoga,

graduada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VII, em Senhor do Bonfim e com pós-graduação em Alfabetização no Campus III, em Juazeiro. Agora, mestranda do Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Território do Semiárido (PPGESA), sinto-me orgulhosa das chaves que carrego e, por meio delas, abro caminhos para realizações.

Foi e é uma caminhada atravessada por diferentes formações e aprendizagens ao longo da minha vida. Dizemos que a escola se assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional bem estabelecido (Nóvoa, 2006). Portanto, há desafios em cada experiência vivida na profissão de ser professora, destacando-se o giro na chave da minha profissionalização, que aqui demarco no encontro com a Escola Municipal de Cazumba, quando estava Diretora de Gestão da Secretaria Municipal de Educação, cargo administrativo da SEMED que assumia a pasta da programação dos professores e assistia os gestores escolares com suas demandas. Com a possibilidade, compulsória pelo poder público, de remanejamento da turma da EJA da Escola Municipal de Cazumba, turma única noturna, para uma outra unidade de ensino. A turma do noturno tinha um número de dez alunos na matrícula. Ficando impossibilitada, assim, segundo a gestão municipal, o seu funcionamento naquela localidade.

Ao chegar à escola, eu, enquanto diretora de gestão, a coordenadora da EJA no município, o diretor escolar e a coordenadora da região nos reunimos para dialogar com a turma, fomos recebidos pela comunidade inteira no alpendre do prédio escolar. A mobilização pretendia ressaltar e combater o esvaziamento do turno noturno na comunidade. Com sentimento de pertença do seu território como categoria que constrói memórias, identidades coletivas e aprendizagens para a organização social dos sujeitos membros da comunidade. Os participantes da reunião resistiram e enfrentaram a comissão. Foram enfáticos em dizer que não sairiam do seu território para estudar em outro e que tinham direito ao acesso à escola.

Nesse ínterim, Arroyo (2005) afirma que, antes de analisar os educandos e reduzi-los a portadores de trajetórias escolares truncadas e/ou interrompidas, é preciso considerar que eles carregam trajetórias perversas de exclusão social e de negação dos direitos básicos. Durante a reunião, percebemos que o sentimento de pertença e a disposição para estudar falavam mais alto na comunidade que resistiu e lutou contra o fechamento da escola no turno noturno. É o que Paulo Freire descreve, quando menciona que, “respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada” (Freire, 1993, p. 16).

Foi durante essa convergência, embates interiores e lutas concretas, já com "vinte e tantos anos" de experiência docente que, de fato, fortaleceu-se a minha construção identitária

rumo a uma caminhada de crescimento. Hoje, assim como este texto, neste processo de aprendizado, nós dois estamos cada dia mais maduros, em uma construção de corpos do sujeito para nós e com o outro, por muitas vezes errando, examinando e buscando conclusões. Durante essa locomoção, diante de vindas e fugas, chega-se a chaves que abrem as portas para o conhecimento, girando e construindo respostas.

Diante dessa condição autoral de pesquisadora e de sujeito da pesquisa, informo que a experiência de formação-investigação, cruzada nesse processo experiencial, teve como questão problema: como o processo de pertencimento ao território, as memórias e a proteção da instituição escolar constituem as identidades dos alunos Jovens e Adultos na Escola Municipal de Cazumba, em Senhor do Bonfim – BA? Assim, a comunidade de Cazumba é o lugar que encontrei para escrever sobre suas motivações, suas pedagogias de transformação e de território de afeto.

O povoado de Cazumba é uma comunidade campesina do semiárido baiano, com cerca de 60 famílias, que obteve a sua certificação como território quilombola em 2012, pela Fundação Cultural Palmares. Foram vários enfrentamentos para o não fechamento da turma de Educação de Jovens e Adultos noturna local na única escola municipal ali existente, por diversas razões de cunho econômico, administrativo e político que serão abordados mais adiante na escrita.

Foi desse encontro com a comunidade que nasceu a pesquisa, inspirada na história de vida da professora, aqui apresentada pelo título: *'A chave' na construção identitária dos alunos da EJA: contextualizando as memórias da Escola de Cazumba em Senhor do Bonfim-Ba'*. Esta investigação, entendendo que a vida não é linear, constitui-se em um movimento em espiral, entrecruzado com a minha experiência profissional, envolvendo as narrativas de si, pelo encontro entre a professora-pesquisadora-agente do poder público e a comunidade quilombola de Cazumba, em um percurso de caminhar para si (Nóvoa; Finger, 2010; Josso, 2010).

Participamos deste estudo eu (a pesquisadora), meu orientador, alunas da EJA, gestor da escola e representantes da comunidade de Cazumba que aceitaram, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), participarem de forma voluntária. Inicialmente cinco pessoas contribuindo para esta escrita.

Vale destacar que, quanto aos riscos da pesquisa com humanos, fomos atentos ao que versam as Resoluções CNE 466/2012 e 510/2016. Foram tomadas todas as medidas de segurança e todos os cuidados em relação às questões éticas, tendo respeito aos integrantes em sua dignidade e autonomia, garantindo que danos fossem evitados. Inicialmente, esclarecemos que a participação em uma pesquisa científica com método de construção narrativa não se deu de forma invasiva à intimidade dos pesquisados. Instruímos que a participação na pesquisa

poderia produzir desconforto e constrangimento como desfecho da exposição de respostas a determinadas questões e opiniões pessoais que envolvem as próprias ações. Perante essas situações e sob orientação do Comitê de Ética da UNEB, número 6.073.340, asseguramos aos participantes a liberdade de não responder às perguntas quando as considerassem constrangedoras, podendo interromper a entrevista, por exemplo, a qualquer momento.

A partir dessa premissa, os capítulos da escrita foram divididos a partir desta introdução “A virada na chave”, na qual descrevo rapidamente memórias do percurso e encontros com alunos e comunidade de Cazumba. Apresento o meu objeto de estudo, objetivo e metodologia da pesquisa. Procurei, aqui, explicitar de que forma cheguei a este lugar de fala, em um processo de me constituir pesquisadora.

No capítulo chamado “Portando várias chaves”, narro a minha trajetória, história de vida, caminhando até a vida adulta, passando pela minha construção profissional e pelas diferentes dificuldades em exercer a profissão docente.

No capítulo seguinte, escrevo sobre os métodos utilizados para construir esta escrita dissertativa, com a denominação de “É sobre desferrolhar portas”. Destaco a relevância da metodologia narrativa e estabeleço o diálogo com diversos pesquisadores da área.

No capítulo denominado “Sonhos são portas, atitude é a chave na história e memórias da comunidade de Cazumba”, busco constituir a história da comunidade e da escola municipal do povoado. Apresento aspectos da identidade local e sua representatividade no território semiárido, articulando com diversos teóricos que tecem sobre as temáticas abordadas e tratando dos caminhos metodológicos que desafiam a escrita desta dissertação.

A partir da metodologia proposta, no capítulo “Escancaradas as portas a partir das análises de dados”, apresento as pessoas que escreveram comigo cada linha dessa dissertação e como contribuíram para a escrita.

Buscando identificar os perfis de alunos da EJA participantes da pesquisa, ousei nomear o capítulo “A chave para abrir qualquer porta”. Faço uma descrição da importância da escola na modalidade EJA na vida da comunidade, dando novas oportunidades aos discentes e enriquecendo conhecimentos que os jovens e adultos trazem de suas experiências de vida. Procuro analisar a construção dos saberes escolares e a construção identitária de estudantes de EJA nesse território.

No capítulo seguinte, analisamos os saberes escolares e a construção identitária de estudantes de EJA nesse território. Com o título “Guardado a sete chaves”, discorremos sobre as memórias da comunidade escolar.

Por último, no texto de conclusão, “Fechando com chave de ouro”, mapeamos os sentimentos e as motivações que fazem alunos de EJA permanecerem e lutarem pelo não

fechamento das turmas da escola. Retomamos os processos evolutivos pelos quais passa a comunidade de luta e resistência, desenvolvendo ações realizadas nas escolas e participando no desempenho das atividades propositivas para superar a problemática.

As discussões apresentadas ao longo do texto dissertativo que aqui apresento foram fruto de pesquisa e vivências, no que concerne à efetivação de uma educação que compreenda jovens e adultos como sujeitos de direitos em seu território. Eles são agentes do fortalecimento da cidadania com seus direitos garantidos, portanto sujeitos políticos de transformação.

2. “COMO CHEGUEI NESSE LUGAR? PORTANDO VÁRIAS CHAVES”

Sou nordestina, nascida na capital do estado da Bahia, a cidade de Salvador. De família popular, vivi na infância e início da adolescência em um bairro praiano e bastante badalado por turistas e artistas. Em Itapuã, cresci em meio às ondas do mar e reuniões da “gurizada” que brincava de vôlei e baleado nas portas de casa e pelas ruas do bairro.

Estudei o meu ginásio na Escola Estadual Governador Lomanto Junior, no mesmo bairro em que morava. Do colégio tirei conhecimento e amizades que, mesmo distante, perpetuam até hoje. Foram momentos decisivos na minha formação, pois foi no Lomanto que ingressei como líder de turma e, posteriormente, no grêmio estudantil, atuando como uma liderança no meio escolar e levando esse aspecto para as brincadeiras e diversões com a garotada e para a vida profissional até os dias de hoje.

Lembro-me de que estudávamos à tarde e, durante as manhãs, íamos à praia pegar onda com pranchas emprestadas ou admirar os surfistas flutuando pelas belezas do mar. Corríamos para casa próximo ao horário da escola e à noite nos reuníamos na rua para conversas, brincadeira e, às vezes, paqueras.

Nas férias, sempre visitávamos meus avós no interior. Era tudo novidade, desde os sotaques diferentes do nosso, as músicas juninas que só ouvíamos por lá, até a cultura e brincadeiras eram peculiares. As comidas e doces que só via por lá também chamava a minha atenção.

Ficávamos pouco, uma semana no máximo, e sempre em período festivo, São João ou final de ano. Eram sempre muito pitorescos e alegres nossos passeios à casa dos meus avós e tios no interior.

Com quinze anos, aconteceu uma grande ruptura na minha vida de praieira e itapuanzeira, como nos denominavam. Tivemos que nos mudar para o interior dos meus avós, que antes só conhecia por passar as férias e festas. No início, a adaptação foi muito difícil.

Apesar de já conhecer a cidade, tive de deixar para trás amigos, colegas de escola e o meu contexto; um processo que foi, na época, brusco. Uma virada de chave para uma nova vida com outras perspectivas e aprendizados que levou um tempo considerável até chegar o conforto da mudança.

Por vezes, algumas portas nos conduzem a destinos interrompidos, então precisamos criar “um sentido novo”. No interior, encontrei amparo dos meus parentes para continuar a trajetória, gerindo meus processos permanentes de reinvenção, em que a escolha de girar a chaves nem sempre é uma tarefa fácil, sobretudo quando há várias entradas que podem ser escolhidas. As portas que vão sendo desveladas a cada passo dado levarão a contar a minha trajetória. Muitas vezes, a escolha se dá pelas nossas intuições e conhecimentos empíricos, pelos desejos e convicções que nos movem no momento da escolha e, certamente, esses aspectos fazem parte de minha história de vida.

Em Senhor do Bonfim, fui estudar em um colégio privado, onde, na época, só funcionava o magistério como ensino médio. A escolha não me agradou, pois esperava fazer o ensino médio regular, como preparatório para vestibular, pois queria ser aeromoça. Meu sonho era trabalhar viajando em grandes aeronaves que já tinha visto quando passeava no aeroporto de Salvador e muitas vezes via no céu, por ter morado em um bairro onde a proximidade com as aeronaves era boa, pois avistávamos as descidas e subidas dos aviões das lajes das casas dos vizinhos. Tinha fixação por aquelas belezuras. Havia decidido desde pequena que era naquilo que eu iria trabalhar. Fui convencida a cursar o magistério. E lá fui, acreditando não ter afinidade com a área.

Durante o estágio supervisionado, já no último ano do curso, conheci o Orfanato Patrocínio São José e foi lá, durante o tirocínio docente, que tomei gosto pela docência e dela faria a minha profissão. No ano seguinte, após a conclusão do magistério, fiquei como professora no orfanato, substituindo a professora regente da turma que precisou se afastar por um tempo. No mesmo ano, fui contratada em uma escola particular, e dali em diante fui abrindo as portas da minha vida profissional. Passei no concurso público municipal para professora nível médio.

A respeito do meu desenvolvimento profissional, inspiro-me em Nóvoa (1995) quando aborda que a formação estimula autonomia para uma profissão contextualizada, ou seja, a formação de professora é fundamental para que os profissionais em formação sejam reflexivos e responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional, uma vez que a professora é construtora de sua identidade.

No ano seguinte, ingressei na universidade no Programa Uneb 2000, que, além de cumprir as exigências legais propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -

LDB, deu ênfase a um dos seus grandes objetivos: a capacitação de professores municipais sem que eles precisassem se deslocar para os grandes centros urbanos. Assim, cursei Pedagogia. Nesse momento, já tinha sido selecionada também em outro concurso para o magistério, na cidade vizinha, Filadélfia.

É no movimento de continuarmos abrindo portas que arriscamos escolher, percorrer os sentidos traçados, abrindo um novo limiar, criando nosso próprio jeito de destrancá-las. Pode ser duvidoso, porém, provoca em nós a sensação de novas descobertas. Assim, adentrei pelas portas da alfabetização de jovens e adultos com alunos do campo.

Foi lecionando na EJA que descobri o fascínio de Paulo Freire, precursor da Educação de Jovens e Adultos, que defende que “o conhecimento através da educação é instrumento do homem sobre o mundo, toda essa ação produz mudança, portanto não é um ato neutro, mas o do ato de educar é um ato político” (Freire, 1995, p. 46). Durante essa experiência, foi possível reafirmar, mais uma vez, o meu desejo mais recente pela área da educação, então direcionado e oportunizado pelas experiências vivenciadas no cotidiano da EJA, que resultaram em repertório de saberes e de aprendizagens significativas.

O meu percurso na EJA sempre foi marcado por desejo, necessidade e curiosidade; esses três elementos levaram-me e ainda me conduzem à incessante busca por aprender sempre, investindo na minha formação profissional. A partir dessas experiências, fui aprovada para o curso de pós-graduação em Alfabetização, no Campus III da UNEB em Juazeiro, um deleite de especialização que forneceu subsídios para o fortalecimento da minha formação docente enquanto professora de jovens e adultos.

Partimos do pressuposto de que compreender a construção do currículo e as expectativas que os jovens e adultos têm da escola é um processo de intencionalidade, imbuído em relações de poder, muitas vezes dicotômicos entre as concepções acerca do urbano e do rural, quase sempre privilegiando o primeiro em detrimento do segundo. Encontramos em Oliveira (2001) indagações sobre as marcas identitárias entre estudantes e professores atuantes na EJA, segundo o qual se trata do encontro da desigualdade de oportunidades, da negação do direito à educação e à formação.

Nesse sentido, os sujeitos expressam o sentimento de que permanecem à margem em seu próprio processo de escolarização, compondo-se “excluídos potenciais”, visto que, ainda que tenham ingressado no contexto escolar e nele continuem precariamente, sofrem com o descaso e com as consequências de um sistema escolar concebido e estruturado sob assistência de uma “[...] distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos [...]” (Bourdieu; Champagne, 1998, p. 221).

Dessa maneira, com a intenção de encontrar chaves para aperfeiçoar as práticas escolares, a especialização foi necessária e imprescindível para a definição dos próximos passos a serem dados, no sentido de engrandecer meus conhecimentos sobre essa modalidade de ensino.

Nesse cenário, foi relevante a convivência com as minhas avós maternas e paternas. Sou neta de duas mulheres analfabetas, tinha nelas o espelho para mudanças necessárias, pois identifico nas duas mulheres guerreiras, fortes líderes de famílias de muitos filhos que criaram e educaram com o suor do trabalho de cada uma. Lembro de minha avó paterna dizendo que comprou tripa de porco para fritar porque meu pai e eu gostávamos e logo que chegávamos à cidade mandava nos chamar para apreciar a iguaria que até hoje me faz lembrar do gesto de carinho dela. Ainda sobre a minha avó paterna, era uma mulher negra, baiana de acarajé que sustentou a casa e os sete filhos desde muito jovem quando ficou viúva, com a arte de fazer e vender esse quitute no centro da cidade. Admirada por muitos pela sua garra e vontade de ver suas crias encaminhadas e formadas, mesmo sem ela ter nunca frequentado a escola. Sabia da importância de uma boa educação.

A avó materna teve também sete filhos e, os quais sustentou com a aposentadoria de meu avô, pai ausente pois pouco tempo ficava em casa, frequentador de bares e cabarés e jogador compulsório. Ela fazia render o pouco dinheiro para educar todos em casa.

São grandes exemplos das famílias brasileiras e especificamente do semiárido. Mulheres sertanejas, fortes e lutadoras que priorizaram os filhos a si mesmas e não conseguiram adentrar as portas da escola mesmo quando adultas. Mesmo assim, elas colocaram as proles na escola e batalharam pela educação de cada um.

Por falar em sertão, o nordeste traz consigo as marcas de um processo colonizador das terras brasileiras. O sertão ganhou uma paisagem associada à caatinga, ao semiárido nordestino. Mas ele não é fechado a essa vegetação e nem um espaço cartográfico definido por fronteiras. O sertão é um conceito complexo, inacabado e em permanente processo de construção. O sertão semiárido tem sido concebido como lugar de repulsa, de estranhamento, de hostilidade, cuja presença de mulheres fortes marca sua história e a paisagem, vista como monótona e ao mesmo tempo, agressiva: “De tramas espinescentes, folhas urticantes e gravetos estalados em lança”, diz Euclides da Cunha, em *Os Sertões* (Cunha, 1991).

Voltando aos meus antepassados sertanejos, minhas duas avós, materna e paterna, assumiram a família e, mesmo sem terem frequentado a escola, viam nos estudos dos filhos uma forma de amenizar a dura lida diária. Depois dos filhos crescidos, foi preciso fundir e acomodar a força de trabalho às condições da produção do capital, alguns em busca de melhorias para a vida foram para capitais como Salvador e São Paulo, no caso do meu pai que foi estudar

na Escola Técnica Agrícola em Catu, região metropolitana de Salvador. Através da ausência de possibilidades que por muitos anos se massificou a condição geográfica desta área, depreciando-a, ela foi caracterizada numa categoria de infertilidade e pobreza, perpetuada pela imagem de uma região sem chuva, semblante triste e pés rachados. Identidade que até pouco tempo ainda se usada.

Retomando com as mulheres dos meus antepassados, minhas tias avós são conhecidas na região pela alegria, criatividade nos festejos e fartura. Mesmo com a dureza do dia a dia na vivência com seus conjugues que tinham traços do machismo estrutural em que a mulher deveria ser recata e dona do lar. Homens que viviam em cabarés e bordéis, bebiam descontroladamente e muitas vezes gastavam os seus trocados em mesas de jogos de aposta. Esses machos sertanejos tinham ao seu lado mulheres que mantinham a alegria da família e suavizavam as mazelas organizando bailes carnavalescos em clubes da cidade, festas juninas, trezena de Santo Antônio e réveillons regados a muita alegria, casa cheia de parentes, vizinhos e quitutes de toda espécie.

Com essa força ancestral, partindo desses exemplos, saindo do papel de professora da EJA e inspirada pelo conceito decolonial, tornei-me pesquisadora do tema. Ressalto a motivação para a pesquisa e minha implicação com a EJA e as memórias e histórias de vida do seu público.

Assim, busquei a universidade com o propósito de encontrar respostas no sentido de fortalecer a modalidade, dando visibilidade na área da pesquisa por acreditar que esse seja um dos papéis das universidades: desenvolver ações para o fortalecimento da educação básica. Dessa forma, o meu vínculo com a EJA foi se consolidando enquanto pesquisadora-coordenadora-professora.

Os saberes profissionais como professora possibilitaram uma escalada entre o fazer em sala de aula, o fazer enquanto coordenadora em diversos segmentos e modalidades e, principalmente, o fazer enquanto agente público servidora no Núcleo Territorial de Ensino no Estado. Fiquei ali dez anos, cedida por um convênio técnico administrativo, atuando como formadora de professores no ensino médio e na Secretaria de Educação Municipal no município de Senhor do Bonfim–Ba, produzindo por essas passagens saberes para a vida. Dividindo a função entre os dois órgãos de ensino Secretaria Municipal de Educação - SEMED e Núcleo Territorial de Educação- NTE, nunca perdi de vista as turmas de EJA e as problemáticas desses indivíduos.

Em uma das passagens pela Secretaria de Educação Municipal, fui convidada a exercer o cargo político-administrativo de Diretora de Gestão (antiga diretoria de ensino), assumindo, em 2017, com a atribuição de gerir os gestores escolares, programar professores e deliberar de

forma administrativa setores da SEMED que fazem ligações diretas com as unidades de ensino. Foi um compromisso firmado em termos de procedimentos, pois, segundo Nóvoa e Finger (1988), “o sujeito se torna simultaneamente actor (sic) e investigador, quanto de entendimento da realidade, na medida em que este método parte do pressuposto de que seja possível entender o particular como parte do universal” (Nóvoa; Finger, 1988, p. 116).

Essa familiaridade com o espaço laboral foi proveitosa, mas a profissionalização do cargo traz, certamente, dois grandes problemas: o primeiro é a utopia de que já se sabe tudo o que precisa para atuar como agente político, visto a longa experiência nos órgãos governamentais e faz-se necessário o entendimento que cada gestão age diferente. E o segundo problema, ulterior ao primeiro, são as expectativas trazidas por um novo processo de governo que resulta em frustração quando nos deparamos com a falta de recursos financeiros e burocracias. Dizemos que a escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional bem estabelecido (Nóvoa, 2006). Foi como agente político a experiência que me possibilitou debruçar sobre essas linhas e escrever o episódio vivido na comunidade de Cazumba que me afetou e motivou a buscar várias chaves guardadas dentro de mim, esquecidas no tempo, pelos contratempos, pela ligeireza com que passa a vida. São chaves que abrem motivação desta narrativa. Elas são acompanhadas por suas singularidades, com expressões e sentimentos diferentes, especialmente quando deparadas com pertencimento, afetividade e resiliência. Ao recorrer às memórias afetivas desses momentos, deparei-me com várias vivências, com as concepções sobre territorialidade, negritude e direito à educação.

Batalhas vividas por mim no início da minha carreira foram amornando no decorrer do processo de profissionalização docente. Entretanto, ao chegar à comunidade, fui movida por muitas emoções. Rememorar nos obriga a nos deslocar nos caminhos da memória que, por vezes, pode ser falha. Ricoeur (2007, p. 107) nos diz que é através da memória que garantimos “a continuidade temporal da pessoa”.

Persevero a minha existência motivada pelas lutas de outros sujeitos que são minhas também, as memórias de outros que não eu e, dessa forma, deixo de ser um sujeito individual, para ser coletivo, na memória de tantas outras pessoas. O envolvimento e as inquietudes complexas na turma da Educação de Jovens e Adultos em Cazumba resgataram um vigor para que a modalidade não desaparecesse do seu território de origem, história essa que contarei mais adiante.

Decidi pelo mestrado como opção de tornar visíveis todas as inquietudes vivenciadas nos meus muitos anos de experiência docente. Viajava todas as terças-feiras 360 km até Salvador para, novamente, na Universidade do Estado da Bahia UNEB – Campus I – cursar

como aluna especial a disciplina Concepções Freiriananas na Educação de Jovens e Adultos, no Programa de Pós-graduação Mestrado da Educação de Jovens e Adultos MPEJA. Foi um período de muita discussão e aprendizado. A consolidação foi a bandeira que carregaria na educação como luta e para aprofundamento de estudos.

Em 2020, deixei a gestão, retornando ao chão da sala de aula. No ano seguinte, assumi como professora regente em turmas de alfabetização de crianças. As aulas passaram a ser remotas, por conta da pandemia do Coronavírus que fechou todas as escolas e disponibilizou no currículo aulas virtuais para todos os alunos, inclusive os do campo.

Em 2021, fui aprovada no Departamento de Ciências Humanas da UNEB- DCH III, no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Território do Semiárido (PPGESA). Assim, poderia de fato pesquisar e avaliar os saberes e as experiências vividas por mim dessa modalidade em especial, o encontro que tive com a comunidade e alunos de Cazumba. Busquei a universidade com o propósito de encontrar respostas no sentido de fortalecer a EJA do semiárido, dando visibilidade na área da pesquisa por acreditar, que desenvolver investigações para o fortalecimento da educação básica no território do Semiárido baiano. Seja fundamento das universidades.

Dessa forma, o meu vínculo com a EJA, a identidade do seu público e as memórias existentes nessa modalidade foram se consolidando enquanto pesquisadora da área. Desse modo, busquei discutir permanência e direito na educação de pessoas jovens e adultas, considerando o atual cenário da EJA em turmas quilombolas e, ainda, estudar possibilidades para a resolução do problema apresentado é o intuito desta narrativa. Para isso, o capítulo seguinte aborda o caminho metodológico percorrido para conhecer a realidade da comunidade, produção de dados e informações acerca do objeto investigado.

Ao narrar as trajetórias que se entrecruzam entre as vivências do período em que estive na gestão, o fazer docente e a reunião com os alunos da EJA de Cazumba, trago a delicadeza que esses encontros impetram, a força e o rigor necessários para dissertar nessas linhas, ao mesmo tempo em que vislumbro uma educação humanizadora. Para Souza (2006, p. 95), o método (auto)biográfico contribui como parte das “[...] experiências formadoras, as quais são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida”.

Quando me debrucei sobre esta escrita, as lembranças emergiam e um turbilhão de sentimentos brotaram, o que ficou difícil controlar. É a Unidade Escolar de Cazumba o ambiente pelo qual vivenciamos através de um olhar reflexivo que, inevitavelmente, suscita conflitos, tensões, desencadeia processos de fortalecimento e resistência em níveis diferentes. Cazumba nasce na cotidianidade da comunidade rural. Um contexto em que o processo de

ensino aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos se dá numa área certificada como remanescente de quilombo, em que todos os educandos são da região.

Nesse sentido, a compreensão crítica dos processos identitários da comunidade escolar, a partir do sentido de pertencimento ao seu território de origem, constitui as identidades coletivas do povo residente no semiárido, propiciando uma investigação aprofundada do sujeito que fará parte da nossa itinerância de pesquisa. Entendo o sentimento de pertença ao seu território como categoria que constrói memórias, identidades coletivas e aprendizagens para a organização social dos sujeitos membros da comunidade.

É interessante, também, estar ciente a respeito das diferenças encontradas na comunidade quilombola para obter êxito na aprendizagem junto ao aluno da EJA. É válido conhecer quem é o indivíduo que procura a Educação de Jovens e Adultos, os motivos que não facilitaram ao sujeito concluir seus estudos na idade regular, seus objetivos ao retornarem os estudos, seus sonhos, experiências de vida e maneira particular de buscar conhecimento. É necessário exaltar a valorização do seu território de origem, pois tais entendimentos auxiliam o ensinante (todo aquele que ensina) na orientação de seus aprendentes (todo aquele que está disposto a aprender) (Freire, 2005, p. 18).

A interrupção escolar ocorre por diversos fatores: a necessidade de trabalhar ainda na infância para ajudar no sustento de suas famílias, casamentos precoces, fracasso escolar, entre outros. A EJA é vista como solução para a exclusão e para a desigualdade social, como pagamento de uma dívida da sociedade para com os analfabetos e as pessoas com escolaridade interrompida. Venho analisando e conceituando o jovem e adulto sobre sua proposta e particularidades e abrindo as portas em busca da aproximação entre educação, trabalho e sujeito (Almeida, 2012). Passando por ampla discussão sobre os temas, tenho percebido que a EJA somente será destravada se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens e adultos forem vistos para além dessas carências.

Segundo Paulo Freire (*apud* Antunes, 2000, p. 17), a EJA deve ser pensada também sob a perspectiva da escola cidadã, devido ser “aquela que se assume como centro de direitos e deveres [...] que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela [...] é uma escola coerente com a liberdade, coerente com seu discurso formador, libertador [...] é uma escola de comunidade, de companheirismo”.

Os jovens e adultos da EJA, conforme evidencia Arroyo (2005, p. 48), “são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, adolescência e juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar”. O sentido da aprendizagem para o aluno adulto está em ter alguém para valorizar seus

conhecimentos anteriores, usá-los e alcançar novos conhecimentos que sejam úteis para sua vida e façam com que o adulto conquiste seus objetivos. Arroyo (2006, p. 24) afirma ainda que:

O público da EJA é composto por jovens e adultos com uma História (...) que tem que ser reconhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas (Arroyo, 2006, p. 24).

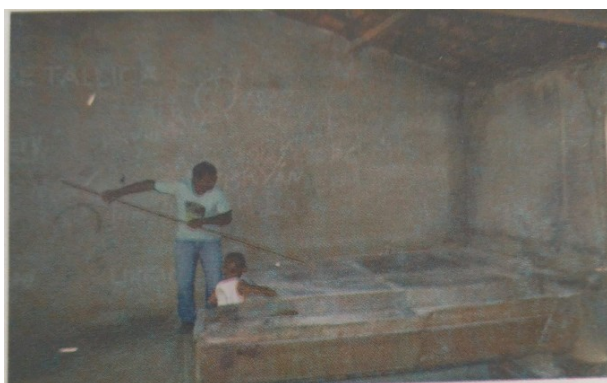
É o que Freire (1993, p. 16) também afirma quando cita que, “respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada”. Esses sonhos, a que Freire (1993) se refere, despertam como parte de uma comunidade que precisa ser compreendida e respeitada em seu território de origem e sua identidade. O pertencimento à sua localidade deve estar implicado diretamente nas dissidências familiares em seus próprios lares e ambientes de lutas e resistências.

Corroborando com esse pensamento, Oliveira (2001) apresenta que os altos índices de evasão e repetência nos programas de Educação de Jovens e Adultos indicam a falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem. Entretanto, não podemos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por permitir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

A comunidade de Cazumba é vislumbrada por muitos pesquisadores acadêmicos, historiadores e mesmo por curiosos da cultura local que conversam sobre os costumes, artesanatos e tradições, pois há uma história importante para região. Diversos estudos já foram ali realizados, a exemplo do museu construído na comunidade, que conta a vida e origem do povo cazumbense, que é relatada na dissertação de Sá (2021). Há, ainda, o estudo sobre a economia agrícola com a cultura da mandioca, licuri, umbu e os artefatos produzidos no povoado como boneca de pano, vassoura, esteiras de palha entre outras iguarias (ver Figuras 1, 2 e 3), presente em trabalho acadêmico da universidade (Dias, 2019). São estudos que fortalecem a identidade, com vistas a potencializar solução para a exclusão e para a desigualdade social, como pagamento de uma dívida da sociedade para com os analfabetos e as pessoas com escolaridade interrompida desde o período colonial, passando pela escravidão até os tempos de construção de um país democrático. Para Freire (2005), deve-se valorizar o analfabeto, como alguém capaz de produzir conhecimentos e que a educação deveria ter um caráter de diálogo e não ser resumida a uma relação cliente – banco. Segundo o próprio Freire:

A educação passa a ter sentido ao ser humano porque o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (Freire, 2000, p. 121).

Figura 1: Casa de fazer Farinha de mandioca



Fonte: Machado (2010)

Figura 2: Bonecas de pano



Fonte: Machado (2010)

Dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) apontam a necessidade de trabalhar ainda na infância para ajudar no sustento de suas famílias, casamentos precoces, fracasso escolar, entre outros como razões para que a interrupção escolar aconteça trazendo um prejuízo social dramático para esses estudantes (UNICEF, 2021). Assim, a EJA representa:

Uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela. [...] Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (Brasil, 2000, p. 7).

Cunha (2008) também chama atenção para essa particularidade, mas relacionando com sentidos, que:

O ponto de partida de qualquer trabalho pedagógico deve ser a emoção. Como vimos, a emoção do aprendente apropria-se do que será apreendido e, desta forma, o afeto atua no início do processo de aprendizagem para canalizar a atenção e no final para ajudar a memória no resgate das informações (Cunha, 2008, p. 44).

Anos de discriminações e injustiças sociais são situações desestimulantes e fazem com que o adulto não planeje seu futuro. Jornada de trabalho excessiva, situações de subemprego e de desemprego resultam em turbilhões de sensações de anos de conflitos internos e externos

pela valorização das suas memórias coletivas. No Parecer CNE 11/2000 (Brasil, 2000), a EJA é considerada mais do que direito, é a porta de entrada para “o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, que vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos [...] a EJA é uma promessa de qualificação para todos” (Brasil, 2000, p. 10).

Diante desses fatores, a discussão sobre educação dentro de uma perspectiva de narrativa de vivências é desafiadora e fica cada dia maior. Está em cena, aqui, o processo de escrever sobre a própria história de vida, como se deu a construção das minhas memórias e a relação com a comunidade apresentada, estímulo que instiga e adentra portas para construção de conhecimentos e saberes contextualizados com a territorialidade de Cazumba.

Essa foi uma motivação que cresceu dentro de mim, a partir dos embates que travei com a Secretaria de Educação do Município – SEMED e autoridades locais, para a não relocação da turma da EJA da Escola Municipal de Cazumba. Esse movimento possibilitou desmistificar o medo e algumas dificuldades, impulsionando-me ao estudo acerca de políticas públicas que combatem a evasão e o fechamento de escolas do campo e noturnas. Fenômenos estes revelados pelas pessoas da comunidade e denominados por eles de “fechamento da EJA”, repensando e estimulando remanejar os caminhos e a temática desta pesquisa que, em princípio, estava focada em políticas de permanência.

Com esse deslocamento, percebemos que as narrativas produzidas revelaram muito sobre as aflições e contradições dos alunos do turno noturno. Muitos questionamentos foram feitos na tentativa de também conhecer os motivos que justificariam o “esvaziamento” nas salas de aula, argumento utilizado pela Secretaria Municipal de Educação para a tomada de decisões adversas a políticas públicas arregimentadas para a EJA. Bem como, as ações de resistência no interior das escolas com ênfase no direito ao acesso, à permanência do aluno e à qualidade da oferta desta modalidade.

Elas são movidas pelas pesquisas na área da EJA que exigem o olhar de denúncia e de anúncio conforme pensamento Freireano. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 37, estabelece a oferta de Educação de Jovens e Adultos como uma das etapas da educação básica. O objetivo é garantir a educação aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos na idade regular.

Sou desafiada a todo tempo, pelo objeto de investigação desta pesquisa, a recordar e trazer à tona outras vozes que dialogam comigo e ressoam em denúncias, sobre o modelo de políticas de permanência da EJA no cenário do objeto de pesquisa, do contexto do município de Senhor do Bonfim. Essas vozes emergem dos sujeitos que vivenciam o chão da escola, que

reivindicam uma educação continuada em seu território originário que contemple suas necessidades para a prática dessa modalidade.

De acordo com as ideias de Freire (2009), o homem se faz histórico quando dialoga com outro homem e com o mundo, sobre seus problemas e seus desafios, que denuncia o sistema explorador e sinaliza as possibilidades para a superação e transformação de uma educação conscientizadora. A conscientização implica num compromisso histórico, à medida que homens e mulheres assumem sua função de sujeitos que interferem no mundo como corpos conscientes.

É justamente o abrir as portas da nossa vida, girando a chave, que nos coloca na condição de protagonistas da nossa história. Neste momento de escrita, revisito a minha trajetória, origens e formação, exercitando em mim o sentido consciente que implica num compromisso histórico, à medida que me envolvo no mundo e narro as minhas experiências.

Rememorar as minhas histórias é algo muito complexo. Requer muita reflexão. Isso porque, envolvidas com esse ato de escrita estão as nossas questões existenciais e históricas que nos constituíram pessoa e que hoje são chaves mestras para representações do nosso “eu”. De acordo com Kenski (1996), referenciado por Guedes-Pinto (2012), o exercício de rememoração feito com professores pode trazer pistas e colocar em evidência sua prática docente. Visitar o passado nos faz considerar o presente, já que são as situações vividas [no presente] que motivam essa visitação. Esse processo de rememoração, segundo a mesma autora, está intimamente ligado à construção da identidade do narrador, pois, ao reconstruir nossa memória, estamos no processo simultâneo de tentativa de modificar o presente e alterar o futuro (Kenski, 1996 *apud* Silva, 2018, p. 22).

Sendo assim, o exercício de falar de si é um dos momentos em que nos enxergamos como intérpretes de nossa vida. Vida esta marcada pelas labutas, pelas alegrias, prazeres, dores, medos e desafios; são portões que destrancamos a todo tempo e que colaboram na formação da nossa identidade individual e coletiva. Somente nós conhecemos as chaves que carregamos para abrir e desvelar o ser que somos hoje, por isso apenas nós sabemos o que, de fato, exerce em nós sentido. Como diz o poeta e cantor Caetano Veloso (2004, faixa 10) “[...] cada um sabe as dores e as delícias de ser o que é”.

Portanto, na qualidade de protagonista de minha história, procuro, durante a escrita, entender minha trajetória de vida e de formação, narrando experiências que expressam em mim sentido e que me instigaram a esta pesquisa. Refletir sobre as minhas vivências sem remeter-me a minhas origens seria um ato deselegante e desrespeitoso. Assim, venho aqui narrar as minhas raízes, visto que são elas que me sustentam e me deram as chaves para o crescimento como pessoa e profissional.

3. “DESFERROLHADO? MÉTODOS PARA ABRIR PORTAS”

Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 29).

Apresento-me para esta escrita enquanto mulher negra sertaneja, professora experiente, alfabetizadora do campo na Educação de Jovens e Adultos, mãe-esposa alicerçada na família, unebiana de coração e por trajetória, casa onde me aprimoro e reforço as minhas convicções, pesquisadora acadêmica das memórias e identidades dos territórios originários do povo da EJA e desafiando-me nas narrativas autobiográficas. Abrindo ferrolhos, busco adentrar as portas de uma metodologia ainda há pouco tempo desconhecida por mim.

A (auto)biografia contribui para o fortalecimento da minha identidade docente e feminina. Aqui acrescento tudo que lhe confere a identidade: militante de movimentos políticos na região em que vivo, uma pessoa comprometida com o processo de formação e aprendizagens de jovens e adultos, ativista de luta na defesa dos direitos humanos, pela igualdade étnico-racial e de gênero, empreendedora no ramo de festas e eventos. O entusiasmo, a alegria e uma dose de criatividade sempre me acompanham. Procuo meu espaço enquanto mulher personagem principal da minha história de vida.

Nesse interim, podemos dialogar com Perrot (2008, p. 49) quando ele afirma que: “da História, muitas vezes a mulher é excluída”, e as histórias de vidas dessas mulheres se entranham e se identificam com a minha. Nascer mulher e se constituir nessa posição é um processo de luta constante pelo direito de ser.

Em uma sociedade onde o machismo é prevaiente e há invisibilidade feminina em todos os aspectos e predominantemente nas produções literárias, acadêmicas e intelectuais em que os atores principais são os homens. Rios (2019) afirma que as mulheres, enquanto protagonistas de preocupações públicas e políticas, são excluídas quase por completo de façanhas heroicas.

Nessa perspectiva, entendemos que, quanto mais contarmos as nossas histórias e de nossas ancestralidades de mulheres que nos antecederam com enfrentamentos, muita luta, glórias, vitórias e exemplos, fortaleceremos o novo modelo de sociedade igualitária na qual consolidamos as vozes muitas vezes silenciadas de tantas mulheres.

Ainda citando Rios (2016), precisamos lembrar que as relações de gênero reproduzem a estrutura social. Nesse cenário, ainda segundo o autor, via de regra, o homem ocupa posição superior à da mulher, reproduzindo a violência simbólica.

A partir desta escrita, pretendemos discorrer sobre o empoderamento nas falas femininas de cada personagem relatado, estudantes da EJA. Compreendendo que a continuação e a conclusão de mais uma etapa do meu processo formativo e da minha pesquisa representam um sonho que se transforma em realidade. Concluir o mestrado hoje é possível a partir de muita força e perseverança de quem enfrentou dificuldades e conseguiu fazer história.

Atualmente, defino-me como mulher pesquisadora personagem desta escrita e questionadora. Por muitas vezes, fui chamada pelo meu orientador de inquieta e ansiosa no movimento de vai e volta das ideias e de novas perguntas para nossa pesquisa, que surgiam todo o tempo que revisitava o projeto. Compreendo que isto, até certo ponto, limitava o progresso na elaboração do meu texto de pesquisa. No relato do Prof. Américo “toda vez que você muda a sua pergunta de pesquisa outra pesquisa nasce, outras categorias teóricas serão necessárias para dar conta dessa nova investigação e o projeto precisará ser reescrito. Por isso, temos que nos concentrar nas ideias que já discutimos e tentar amadurecer e aprofundar teoricamente elas”. Estou de acordo com ele, e sou grata por ter recebido essa orientação, pois isso me ajudou a compreender o quão vivo, lindo e dinâmico é o processo de fazer pesquisa narrativa.

3.1 PORTAS QUE LEVAM AO PERCURSO METODOLÓGICO

Descerrou minha metodologia, neste trabalho, aderindo à trajetória da pesquisa qualitativa, pois busca, partindo do que evidenciam Marconi e Lakatos (2011), investigar os fatos, conhecer os fenômenos e os significados com ênfase na interpretação da realidade por meio das atividades e interações humanas, fazendo com que a pesquisadora perceba melhor e participe da situação estudada e, assim, possa compreender os fatos, apresentar os resultados, analisando-os. Segundo Minayo (2013), a investigação qualitativa responde a questões particulares e que não podem ser quantificadas. Além disso, é a que melhor se adere ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos, fenômenos, significados, valores e atitudes.

A minha pesquisa permite uma investigação qualitativa em virtude de apresentar características distintas desse tipo de abordagem por buscar o estudo, as percepções e as motivações da turma e escola que oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como as estratégias de resistências utilizadas pelos participantes da pesquisa. Através do contato com os atores protagonistas do “chão da escola”, as informações e as narrativas foram reunidas para a apresentação e análise do fato observado.

Nesse sentido, as memórias suscitadas durante as narrativas são compreendidas como lugar reflexivo de problematizar o vivido, uma vez que “na maior parte das vezes lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências passadas. A memória não é sonho, é trabalho” (Bosi, 1994, p. 53-54). Assim, as contribuições da comunidade se deram pelas suas narrativas, o que possibilitou um ambiente favorável a entrevistas narrativas de forma participativa e argumentativa.

De acordo com Marconi e Lakatos (2011), o surgimento da pesquisa qualitativa deu-se quando os antropólogos que estudavam indivíduos, tribos e pequenos grupos ágrafos perceberam que os dados não podiam ser quantificados, mas, sim, interpretados. Nesse tipo de pesquisa, há um mínimo de estruturação prévia, o que oportuniza ao pesquisador estar atento aos aspectos importantes que podem surgir no transcorrer do trabalho e, portanto, essa flexibilidade contribui para a construção de um olhar sistêmico por meio do exercício de focar e ampliar, simultaneamente, no entorno da situação estudada. Para isso, o planejamento é de grande relevância, mas vale salientar que o mesmo também foi delineado com os sujeitos participantes da pesquisa, a partir de informações e dados que surgiram durante o processo pesquisa.

Nos exercícios feitos para esta escrita, a pesquisa narrativa chegou no momento em que fui desafiada pelo meu orientador para essa construção. Desafio aceito! Especialmente, tinha conseguido algumas indicações do que poderia ser feito. Uma delas, como destacam Clandinin e Connelly (2015), é que é preciso entender o mundo de forma narrativa para estudá-lo de forma narrativa. É preciso pensar narrativamente, diz meu orientador. Mas o que seria pensar dessa forma? Pesquisando a compreensão do tema, decidimos fazer a mudança de perspectiva e procurei trazer os mesmos autores para responder a essa pergunta.

Segundo Clandinin e Connelly (2015), comportamentos são expressões narrativas, portanto, pensar narrativamente é considerar os personagens que vivem e contam as histórias, o momento em que cada história contada é vivida, o tempo em que foram/são contadas, o local no qual as histórias acontecem e são contadas, e assim por diante. “Narrativa é vida, aprendizagem e ficção” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 44). Consentimos com os autores, nessa afirmação, quando destacam que experiências são histórias vividas pelas pessoas e que, ao contá-las, reafirmam-se, modificam-se e criam novas histórias.

Ressalto que minha pesquisa, nesse interim, articula-se à perspectiva narrativa de formação, sobretudo pela necessidade de entender a importância da história e das marcas de vida de um povo campesino quilombola, investigando suas memórias, que tem predominantes as lutas pela permanência de suas histórias e sobre o processo fortalecedor de educação na sua comunidade, com várias conquistas. Nesse sentido, inspiro-me e reconheço-me pelas reflexões

experienciadas nas dimensões da vida que tomamos para si. O percurso é intenso de sentidos, pois é estruturado pelas experiências humanas, as quais são carregadas pelas diferentes formas e expressões manifestadas pela vida.

Na direção do apontado, a pesquisa narrativa surgiu, mais uma vez, de uma provocação feita pelo meu orientador, após conhecer o meu entrelace com a comunidade de Cazumba e todo o processo vivido por mim com a turma da EJA do povoado em 2018. Segundo ele, ainda em nossos momentos de orientação, a minha história de vida e as histórias de vida das pessoas que faziam parte daquela comunidade se cruzaram e, daí, fui movimentada de diversas formas para essa problemática, o que me levou a ter o meu *puzzle* de pesquisa. Para Silva (2018, p. 38), “se trata da melhor forma de explicar e entender a experiência e possibilita construir uma relação com as participantes em busca de ampliar o olhar acerca de questões que nos inquietavam”.

Nesse movimento de pesquisa narrativa, o desafio de construir uma (auto)biografia e os caminhos percorridos na minha trajetória se tornam um importante dispositivo de informação e reprodução de memórias trancadas até então. O ato de o sujeito narrar as suas experiências perpassa ao campo de só lembrar, conseqüentemente, oportuniza a reflexão sobre suas ações e comportamentos, o que possibilita o processo de escrita fundamentado “o abrir a porta”. Arroyo (2006, p. 31) afirma: “[...] para a EJA são muito mais adequadas as formas narrativas, as experiências de vida, os significados que cada grupo vai encontrando [...]. Explicitar esses significados, aprender a captá-los, organizá-los e sistematizá-los”.

Vale destacar que assumimos um modelo de escrita narrativa que coloca no centro das discussões as minhas experiências. Por isso, terá um percurso revelado mais em primeira pessoa. Importante considerar que tomamos as narrativas, neste momento e para este texto, como a construção de memórias a partir das experiências da narradora, como importante dispositivo de formação, por permitir uma ruptura instauradora, reconsiderando a ideia de verdade como fixa, estável e inquestionável (Guedes-Pinto, 2012).

Para tal propósito, ainda assumindo as narrativas como parte do percurso metodológico, entendemos, concordando com Clandinin e Connelly (2015), que aprendemos sobre educação pensando sobre a vida e aprendemos sobre a vida pensando em educação, pois a vida é preenchida de fragmentos narrativos, marcados em movimentos históricos de tempo e espaço. Ainda segundo os autores, “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 27). As narrativas, portanto, tornam-se parte do processo em suas lembranças, para que se atente para as vidas, enquanto vividas narrativamente.

Salientamos que, abrindo espaço para algumas análises sobre o caminho percorrido até aqui, percorrendo as memórias de cada personagem da minha trajetória, entendo que “a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e repentinas revitalizações” (Nora, 1993, p. 9).

As memórias fomentadas são compreendidas como lugar reflexivo de problematizar o vivido, uma vez que “na maior parte das vezes lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências passadas. A memória não é sonho, é trabalho” (Bosi, 1994, p. 53-54). Assim, as contribuições dos personagens entrevistados ao longo da escrita se deram pelas suas narrativas, o que possibilitou um ambiente favorável à exploração dos textos propostos de forma participativa e argumentativa.

É relevante expressar a importância da escolha do caminho e dos procedimentos metodológicos para produzir os dados, no sentido de ampliar o olhar acerca dos objetivos propostos, lançando luz ao meu problema de pesquisa, pois diz a máxima que “se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve”.

Dessa forma, partindo do discutido, volto o olhar para a célebre frase dita pelo Gato Cheshire à Alice, em “Alice no país das maravilhas”, de Lewis Carroll (1865). Quando Alice evidencia dúvida acerca de qual caminho tomar, ele diz que depende do lugar para o qual quer ir. Tal resposta pode ser útil para muitas situações da vida cotidiana, contudo, vamos utilizá-la aqui para falar sobre o percurso metodológico para o delineamento da nossa escrita, que também se fez e se faz caminhando com os sujeitos participantes. Essa flexibilidade não significa fragilidade metodológica, como bem assevera Silva (2018). Pelo contrário, demonstra que os procedimentos, inicialmente organizados e planejados, impulsionaram o caminhar para uma direção mais adequada à pesquisa, o que confirma a adesão dos sujeitos e a aderência da temática no campo da EJA e, portanto, o caminhar com os sujeitos é relevante para os contornos gerais do trabalho.

3.2 AS CHAVES QUE NOS AJUDAM A PERCORRER O PERCURSO

Apresento, nesta seção, algumas chaves para definirmos as produções de dados, com o propósito de ouvir os sujeitos, a partir da problemática apresentada, evidenciando o sentido de pertencimento ao seu território, preservação da memória e de proteção da instituição escolar. Pretendo, com este trabalho, que a comunidade reflita sobre seu importante papel na sociedade, de construção da sua própria história e memórias. Importante destacar que essas chaves se

complementaram na tentativa de tornar os dados mais consistentes para o movimento da análise.

O percurso metodológico para o planejamento da escrita também se fez e se faz caminhando com os sujeitos participantes da pesquisa. Essa dinâmica não significa enfraquecimento metodológico, pelo contrário, mostra que os desenvolvimentos, inicialmente organizados e planejados, empurraram e destravaram para um desferrolhar mais adequado à escrita, o que confirma a aceitação dos sujeitos e o assentimento da temática no campo da memória. Portanto, o caminhar com os sujeitos é relevante para os contornos gerais do trabalho.

A inquietação e o desejo possibilitaram lançar-me na investigação, buscando desvelar a realidade de determinada situação ou objeto de estudo na sua complexidade e singularidades, sem perder de vista o compromisso ético com os participantes. De acordo com Follari (2008), não existe metodologia a priori. Essa se conquista no próprio trabalho, ao mesmo tempo em que vai se definindo o objeto teórico, de tal modo que resulta inerente às características deste. Portanto, o percurso metodológico também se fez e se faz caminhando com os sujeitos, ao reafirmar a adesão dos participantes e a aderência da temática no campo da EJA. A pesquisa narrativa ultrapassa o simples fato de pesquisar ou de participar. Ela carrega proposta renovadora, inclusive a própria forma de se fazer pesquisa, pensando nos sujeitos participantes e no desdobramento da pesquisa.

Portanto, para que os dados também sejam produzidos, é fundamental a elaboração de instrumentos a serem utilizados durante o desenvolvimento da pesquisa, na tentativa de buscar informações acerca do objeto estudado. A escolha desses instrumentos, que para nós são chaves importantes, quando criteriosamente feita pela pesquisadora, pode potencializar a produção de dados de forma harmônica e em consonância com o tipo de pesquisa.

Nessa perspectiva, a pesquisa articula-se à narrativa (auto)biográfica de formação, sobretudo pela necessidade de entender a importância da história e das marcas de vida sob o processo de identidade dos sujeitos e pertencimento ao seu local. Portanto, foi construída pelas experiências e diversas aprendizagens oriundas da comunidade apresentada e o meu encontro com a comunidade através da turma de Educação de Jovens e Adultos.

3.3 PRIMEIRA CHAVE: ENTREVISTA NARRATIVA

A entrevista narrativa, como destaca Silva (2018), possui características próprias que a diferenciam da entrevista comumente usada em diversas investigações. A relevância das entrevistas narrativas na pesquisa qualitativa, como nos apresentam Weller e Zardo (2013, p. 133), “importa na contribuição que este instrumento fornece para a compreensão das estruturas

processuais dos cursos de vida ou trajetórias dos sujeitos pesquisados”. A afirmação também é validada por Apple (2005) e por Schutze (2011). Dessa forma, “o ato de lembrar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural” (Weller; Zardo, 2013, p. 133).

Essa proposta de construção e análise de narrativas, como nos apresentam as autoras, aponta a relação entre experiência e linguagem, “pois a narração das experiências biográficas e da trajetória cotidiana é a forma de linguagem que mais se aproxima das situações que foram significativas para os informantes que as narraram” (Weller; Zardo, 2013, p. 134).

Na concepção de Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa é em uma técnica de entrevista semiestruturada que nos concede um contato em profundidade com as experiências de vida dos informantes/narradores. De acordo com os autores, no processo de realização dessas entrevistas, a influência do entrevistador deve ser mínima, uma vez que se entende que o processo narrativo é algo voluntário, pertencente ao sujeito, e que não pode ser delimitado a um conjunto de perguntas e respostas.

Todavia, o entrevistador precisa ter elaborado elementos norteadores que promovam a entrevista narrativa. Assim, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97) definem como “questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo, ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado (exploração do campo)”.

A entrevista narrativa procura atravessar a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e motivar textos narrativos sobre as experiências vividas que, por sua vez, permitem-nos identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências. Em outras palavras:

A crescente utilização das narrativas nas pesquisas de cunho sociológico tem como justificativa a necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias. Esta perspectiva difere das interpretações arbitrárias que isolam as trajetórias biográficas singulares dos eventos sociais em sua complexidade. Busca-se por meio do estudo de narrativas esclarecer como determinadas ações são projetadas, executadas e retrospectivamente acessadas pelos indivíduos, e ainda, compreender os motivos que os levaram a estas ações (Weller; Zardo, 2013, p. 132).

Reitero que o método utilizado para essa escrita potencializou as vozes dos sujeitos moradores em uma comunidade quilombola do semiárido baiano, pertencentes a uma escola pública municipal. Refletindo e aprimorando os questionamentos dos participantes da pesquisa, no sentido de estar sempre buscando ouvi-los, e se colocando no processo da pesquisa.

3.4 SEGUNDA CHAVE: ANÁLISE DOCUMENTAL

Esse instrumento consiste no estudo de documentos que abordam acerca da comunidade rural quilombola de Cazumba, em especial a turma de EJA da Escola Municipal, bem como materiais disponibilizados pelos sujeitos no transcorrer da pesquisa para maior contato com a realidade e análise do fenômeno e das ações de visibilidade da EJA. Entender o que narraram essas pessoas, por exemplo, vai nos ajudar a contar a nossa história, a construir o nosso texto de pesquisa.

Um desses documentos, que julgamos importante e que não se encontra disponível nas bases de dados, é “A Cartilha 100 anos de Cazumba”, organizada no ano de 2010, pela Prefeitura Municipal de Senhor do Bonfim, em comemoração aos 100 anos de fundação do povoado. O objetivo foi o de promover o resgate da história, com a inserção desse material no currículo escolar da comunidade, o que nos ajudou a aprofundar sobre a história local (Machado, 2010).

Dessa forma, para além desse documento que faz parte do repertório da comunidade e da região, realizamos a busca no banco de Teses e Dissertações da Capes, procurando por pesquisas realizadas nos últimos dez anos em âmbito nacional, com o descritor inicial “Cazumba”, e, em seguida, com os descritores "narrativas", "memória", "identidade", “fechamento”, "turmas" e "EJA". Também foram consultados outros documentos oficiais que tratam das categorias que fundamentam esta pesquisa.

Dentre os documentos mapeados, cabe destacar a dissertação da Professora Mestra Edicarla Correia de Sá, do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) Jacobina – Bahia Campus IV. O trabalho tem como título “O artear de si e do outro: lugares de memória como prática colaborativa de educação - estudo de caso do museu de Cazumba” - Jacobina–BA – 2021 (Sá, 2021). Outra dissertação que compõe este percurso é a da Professora Adlândia do Nascimento Dias, da Universidade Federal do Vale Do São Francisco (UNIVASF), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. O trabalho tem o título “Assistência técnica e extensão rural – ATER: Uma Abordagem Sobre Processos Educativos E Sociais No Povoado Cazumba I- Município De Senhor Do Bonfim/BA” (Dias, 2002).

Segundo Lüdke e André (2012), embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações, seja desvelando aspectos novos. Entendemos que acessar documentos pode nos colocar em contato com outras narrativas, de outras pessoas e, como já dissemos antes, são textos de campo importantes para a construção desta história, a que contaremos juntos, meus participantes e eu.

Como documentos, ainda segundo os autores anteriormente referenciados, podem ser considerados desde leis, decretos, portarias, bem como imagens, reportagem, áudios, cartas e outros meios de registro que, em complementação com outros instrumentos, possam contribuir para a interpretação da realidade, na tentativa de aprofundar o objeto de estudo em sua complexidade e particularidades. Muito mais que informação e dados, os documentos expressam valores, concepções, ideologias, relações existentes, experiências e saberes construídos acerca do objeto pesquisado.

Lüdke e André (2012) ainda ressaltam que os documentos constituem uma fonte poderosa da qual podem ser retiradas evidências que fundamentem declarações do pesquisador, não sendo apenas uma fonte de informação, pois surgem num determinado contexto, fornecendo elementos sobre este.

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), uma escrita não é restrita a uma única e harmoniosa leitura. Longe disso, é aberta a novas interpretações, não sendo um objeto para consumo passivo, mas algo a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido. Esse exercício de interpretar não ocorre apenas na seção de análise dos resultados, pois tanto a análise quanto a interpretação ocorrem ao longo de todo o processo (Minayo, 1994). Portanto, é importante fazer a leitura, perpassando pela análise e interpretação do conteúdo que eles carregam, através dos escritos, bem como de imagens e outros meios que venham a chegar aos nossos sentidos por meio dos sujeitos participantes da pesquisa. Os documentos que surgiram no transcorrer da pesquisa foram utilizados e analisados para adentrar e compreender o objeto pesquisado.

3.5 E QUEM CARREGARÁ COMIGO AS CHAVES?

Os cinco participantes que construíram comigo esta narrativa vivem e atuam na comunidade de Cazumba. Dentre eles, estão: três alunas da EJA, do turno noturno; o diretor da época; o presidente da Associação de Moradores da localidade; cidadãos que têm notadamente maior envolvimento com a comunidade, por serem líderes de movimentos quilombolas e fazerem parte da associação comunitária local. Todos os participantes foram convidados formalmente e apresentados a proposta do trabalho e ao tema. Previamente à gravação das entrevistas, foi solicitada assinatura do termo de consentimento, conforme já explicitado e reunido nos documentos que integram a parte dos apêndices.

Eu sabia, portanto, que “passar por uma relação de intimidade com os participantes é um trabalho necessário” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 121) e que precisava ser feito com certa antecedência. Essa relação com a comunidade já existia de alguma forma. Após receber o

parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UNEB, estendi o convite aos entrevistados para começarmos a produzir os dados da pesquisa e construirmos juntos nossa dissertação. Dizer “nossa dissertação” é assumir que essas pessoas, todas elas, são autores e autoras deste trabalho e as suas trajetórias com as minhas trajetórias formam uma nova história, essa que conto nesse momento.

Dessa maneira, novas portas se abriram, com a indicação de sujeitos que vivenciam o chão da localidade e resistem e enfrentam as dificuldades diárias de uma localidade repleta de especificidades e enfrentamento para conservação de suas memórias e identidade. O fato também oportunizou conhecer as estratégias de resistência utilizadas por eles em relação a suas vivências e culturas locais. Novos elementos de análise foram agregados, provenientes da participação em encontros realizados por iniciativa de profissionais, alunos e organizações da sociedade civil, nos quais a EJA e os seus sentidos foram destaques da pauta.

3.6 MÚLTIPLAS CHAVES, VÁRIAS ETAPAS DA PESQUISA

Entender a importância de um percurso metodológico, de forma detalhada, ao longo da escrita que envolva várias pessoas, suas vozes, histórias de vida e experiências, é justamente compreendermos que é imprescindível para a pesquisa toda essa relação, como nos apresenta Caporale (2016). Partindo dessa premissa, percebemos que é essa mesma reflexão que nos orienta no processo de observação e interpretação dos textos de campo e escrita da narrativa de pesquisa. Isso porque se trata de “um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado” (Cunha, 1997, s.p), ponderando os conceitos que lhes são inerentes: a territorialidade, o pertencimento, a reflexividade, as relações e os contextos em que as histórias estão inseridas.

Descobrir e narrar a própria história, como destaca Caporale (2016, p. 54), fundamentando-se em Nóvoa e Finger (2010), “desencadeia processos de reflexão e (re)significação dos sujeitos, compondo, portanto, de espaços de investigação e de formação”. Por uma questão de organização e de melhor compreensão, organizamos a análise por subtópicos, considerando os dois momentos da pesquisa: a parte do diagnóstico/investigação do objeto estudado por meio das entrevistas e a intervenção, enquanto processo e concretização da ação propositiva, que constitui o texto de pesquisa, peculiar ao vivenciado.

Todos os entrevistados foram comunicados sobre a pesquisa, receberam as explicações e se dispuseram a contribuir, disponibilizando informações e fornecendo caminhos e pistas para desvelar o assunto estudado. De acordo com Marconi e Lakatos (2011), o pesquisador, antes da entrevista, deve informar sobre o interesse, a utilidade, o objetivo, as condições da mesma e

o compromisso do anonimato. As etapas, embora elencadas na sequência, foram distribuídas formando uma linha do tempo, considerando que as informações e os dados são produzidos simultaneamente no transcorrer do desenvolvimento da pesquisa.

A princípio, optamos por pesquisa exploratória sobre o tema e assuntos que acompanham a discussão para, assim, constituir a história da comunidade de Cazumba e da escola municipal do povoado. Foram analisados documentos e feita a observação da rotina da comunidade, suas tradições e costumes. Cabe destacar que as entrevistas narrativas, feitas com os participantes, ajudaram-nos a compor esta história e a recontá-la a partir do que nos revelaram os participantes. A partir da vivência da entrevista narrativa, foram identificados os perfis de alunos da EJA participantes da pesquisa. Buscou-se a aproximação da realidade para conhecer o objeto investigado, ação possibilitada pelas leituras e, principalmente, pelos relatos dos educandos e educadores.

Foram mapeados os sentimentos e as motivações que fazem alunos de EJA permanecerem e lutarem pelo não fechamento das turmas da escola. Com base nas informações e narrativas dos sujeitos entrevistados, juntamente com o arcabouço teórico, na tentativa de dialogar com os principais estudiosos e autores da Educação de Jovens e Adultos, ficamos atentos às suas memórias, preservando seu contexto identitário na construção dos saberes escolares no seu território de origem. A etapa seguinte foi analisar as entrevistas, em um movimento articulado com a minha história de vida e na composição do texto de pesquisa.

Embora organizadas numa sequência lógica, essas etapas acontecem de forma simultânea, ou seja, uma não se encerra com o início de uma etapa subsequente. Esse exercício consiste no próprio movimento dialético da pesquisa, não somente no campo teórico, mas também no campo empírico que sustenta a temática, sendo revelado e observado na própria escrita do trabalho.

4. “SONHOS SÃO PORTAS, ATITUDE É A CHAVE NA HISTÓRIA E MEMÓRIAS DA COMUNIDADE DE CAZUMBA”

Frequentemente, o Brasil sofre os resultados de um percurso histórico categorizado em uma visão capitalista, racista, machista, sexista e preconceituosa, criando, assim, todas as formas de discriminação e opressão para com diferentes grupos identitários espalhados pelas diversas regiões do país. As comunidades quilombolas fazem parte desse processo discriminatório estrutural, violentadas historicamente. Entretanto, ao logo do tempo, essas

comunidades vêm fortalecendo suas lutas e resistências, tomando uma proporção representativa no contexto social dominante e desigual. Haja vista que,

Os processos colônias estiveram sempre amparados por uma racionalidade e por um “discurso legítimo” para impor um modo supostamente mais correto e mais bonito de fazer, de pensar, de sentir, de dizer e de viver. E os processos educacionais foram os principais vetores de distribuição, de internalização e consolidação dessa cosmovisão exótica (Martins, 2004, p. 49).

Temos, então, comunidades tradicionais em sua conjuntura e originalidade em meio aos territórios de identidade quilombola, criando movimentos descolonizadores e pedagogias para a libertação. Fortalecendo sua cultura, consolidam sua história, mediante os lugares de memória, e fortalecem as identidades coletivas.

Para Hall (1987), a identidade é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito, ainda segundo Hall, assume identidades diferentes em diferentes momentos, sem unificá-las ao redor de um “eu” coerente. Dentro de cada um há identidades contraditórias, empurrando para diferentes direções, de tal modo que nossas identificações e memórias estão sendo continuamente deslocadas. À medida que os sistemas de significação e representação cultural multiplicavam-se, haverá confrontos por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderiam identificar-se – ao menos temporariamente.

Diante do exposto, não há como separar a memória da identidade, como afirma David Lowenthal (2013). Também não podemos vê-la como um processo absoluto, daí em diante ela se torna hábito, promovendo lugares identitários que nos levam a criar diversos sentidos. Assim, vejo-me neste espaço de pesquisadora das minhas origens e do outro, do “nós”. Como diz Nora (1993, p. 17), “a passagem da memória para a história obrigou cada grupo a redefinir sua identidade pela revitalização de sua própria história. O dever da memória faz cada um o historiador de si mesmo”.

Ademais, a presença de um lugar de memória em uma comunidade tradicional se torna uma tecnologia importante para preservação do passado, para a reflexão do seu presente e construção de novas perspectivas de futuro. O campo se torna, assim, um espaço territorial e social e polo de saberes, de perspectivas de desenvolvimento e conseqüentemente de mudanças. (Holbwachs, 2003).

Escancarar as questões de comunidades quilombolas é consagrar as questões de um processo desigual do lugar de cada sujeito na sociedade. É entender várias identidades marginalizadas em detrimento de um modelo dominante uniforme do mundo, por meio do qual historicamente negamos a possibilidade cultural dos sujeitos que se encontram em situação de

opressão, de expressão, através da sua a própria voz, sobre as suas emoções e significados. Rompendo cadeados na afirmação de Munanga e Gomes (2006, p. 82), quando se refere a comunidades negras, indo além de movimento de registro da história, criando uma estratégia, uma “identidade de resistência, que resulta de uma cultura de resistência”.

O processo de imposição da cultura dominante é profundamente violento, pois está estribado pela exclusão, sendo várias vezes caladas em prol de uma única cultura. (Gonzales, 1983, p. 225). Com sua cultura peculiar e bastante tradicional a comunidade negra rural de Cazumba, a partir de 2012, passou pelo processo de reconhecimento como remanescente de quilombo, ainda seguindo as regras do Laudo Antropológico. O referido documento foi publicado no Diário Oficial da União, em 07 de novembro de 2012.

Como tantas outras comunidades negras rurais do Brasil, Cazumba vem lutando pelos seus direitos enquanto comunidade quilombola e trajetória dos seus filhos para abrirem portas na sociedade, fixarem e produzirem em terras secas, onde a água era a maior riqueza. Foi uma história de lutas para a construção da sua cidadania. Várias histórias são contadas, numerosas memórias evidenciadas e muitas narrativas são construídas ao longo de vidas e da identidade da comunidade a qual faz parte.

Sendo Senhor do Bonfim a cidade sede, fincou-se aqui o seu povo rico em diversidade, vários grupos identitários com base indígena e negra. Tanto nos territórios urbanos quanto nos rurais, atravessados por diversos territórios quilombolas, encontramos remanescentes dos dois povos entrelaçados pela relação de poder com os grandes mineradores, fazendeiros e estrangeiros que construíram a base cultural da região, juntamente com os tropeiros que passavam em busca de pedras e ouro e por ali se fixaram por diversos motivos. Também muitos construtores da ferrovia pousaram e na cidade e ficaram, procurando principalmente qualidade de vida para si e seus familiares.

Segundo trecho do livro “Cartilha histórica sobre as origens de Senhor do Bonfim” do Professor Doutor Paulo Batista Machado:

A base econômica do município de Senhor do Bonfim está dividida entre o setor de comércio e serviços, que cresceu por atrair consumidores das diversas cidades da região, devido à sua localização privilegiada, a extração mineral da microrregião que também colabora para a movimentação financeira, e em menor escala a agricultura e pecuária. Do ponto de vista histórico, ainda no final do século XVII, Senhor do Bonfim era uma simples rancharia de tropeiros, localizada à margem de uma lagoa. Os únicos habitantes eram os índios Kiriris. O povoamento foi iniciado com os portugueses, que seguiam a rota das bandeiras em direção às margens do rio São Francisco ou às minas de ouro de Jacobina. As terras férteis, a lagoa e o clima agradável eram o ideal para quem estava à procura de repouso. Os que levavam gado, ali faziam currais (Machado, 2007, p. 19).

Ainda no mesmo livro, o autor relata que:

Conforme dados estatísticos (IBGE, Censo 2000) o município de Senhor do Bonfim possui 67.723 habitantes, sendo que 16.380 habitam a zona rural e 51.343 residem na zona urbana. Ainda segundo o mesmo censo, há no município, na faixa de 15 anos ou mais 47.336 habitantes, sendo que constam como alfabetizados 37.065, restando como analfabetos 10.271 jovens e adultos. Destes, 6.037 residem em zona urbana, enquanto 4.234 se encontram na zona rural. Estes indicadores revelam que o município, contando com um percentual de 15,16% de analfabetos sobre o total da população, engrossa as fileiras dos milhões de brasileiros que, contrariando os direitos fundamentais previstos na Constituição Brasileira, se encontram alijados do saber mínimo a ser oferecido aos cidadãos, para que eles se situem de forma autônoma, crítica e responsável na sociedade (Machado, 2007, p. 19).

Dados mais atualizados, apontam que a população da cidade de Senhor do Bonfim (BA) chegou a 74.490 pessoas no Censo de 2022, o que representa um aumento de 6.767 bonfinenses em comparação as informações do Censo de 2000.

A cidade de Senhor do Bonfim não é diferente da maioria dos municípios do Semiárido brasileiro. Nela, várias paisagens se descortinam, algumas partes úmidas, outras mais secas. A vegetação, o clima, o solo, as características dos habitantes, lugares e personalidades que emergem nesse lugar trazem elementos históricos de seu povo. Diferentes culturas num território definem com originalidade sua identidade.

Como resultado, o conjunto dos diferentes sentidos territoriais e de identidade, construído em tempos históricos pelos sertanejos formam a cultura descrita por Muniz Sodré, quando ele escreve que ela, a cultura, é “um complexo diferenciados de relações de sentido, explícitas e implícitas, concretizadas em modos de pensar, agir e sentir” (Sodré, 2005, p. 12).

Diante desse contexto, o povo no Semiárido desenvolveu diferentes formas de existir, complexas maneiras de estar no mundo, compartilhando e se relacionando com o outro. Desferrolhando aspectos da sua identidade, foram inspirados em sua trajetória de lutas pela convivência com o semiárido e seu lugar de origem.

Descobrimos uma conceituação popular acerca da palavra “identidade”, remetemo-nos a uma ideia de identificação, de reconhecimento e até mesmo de pertencimento (Nora, 1993). Quando aferramos essa ideia de identidade ao contexto dos negros rurais, buscamos subsídios em questões ligadas à cultura, tradição, práticas, religião e por muitas vezes resistência, modos de vida e envolvimento dos sujeitos que fazem parte deste círculo do Semiárido brasileiro. Haja vista que esses quilombolas foram historicamente violentados pelo Estado brasileiro, produziu-se uma zona de invisibilidade em nossa sociedade. De modo que contextualizar todos os grupos em uma sociedade é dever da nação (Hall, 2014, p. 51).

Martins (2004) afirma que contexto é lugar em que habitam significados, constroem-se entendimentos sobre coisas ou eventos:

O contexto é, portanto, uma forma de habitat; é um meio que define uma ecologia. Evidentemente se tratando de mundo humano, este meio, este habitat e a ecologia aí imbricada, dizem respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação humanas e ao regime de signos que rege esta comunicação, e não apenas às coisas físicas palpáveis (Martins, 2004, p. 44).

Assim, dentro do seu contexto, também foi constituída no perímetro rural de Senhor do Bonfim, com uma diversidade de pessoas e grupos familiares que constituíram povoações e comunidades, muitas delas, hoje, consideradas comunidades tradicionais. Segundo o Decreto nº 6.040/2007, comunidades tradicionais:

São segmentos culturalmente diferenciados, que se reconhecem como tais; possuem formas próprias de organização social, ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007).

Tais comunidades agregam ainda mais valor e cultura ao município de Senhor do Bonfim; local que apresenta um espaço popular, com características de cidade interiorana. É possível ver pelas ruas muitas carroças guiadas por burros e por cavalos, em dia de feira livre. Apresenta riqueza cultural e econômica, pois oportuniza o escoamento acessível da produção agrícola de produtores rurais de comunidades do município, bem como a produção pecuária de toda a região. Há, também, a valorização e visibilidade para a agricultura familiar, atividade que fortalece a agricultura local. Parte importante da economia regional.

Essas comunidades tradicionais rurais e urbanas, em sua maioria, são quilombolas. Segundo a Fundação Cultural Palmares (2019), o município de Senhor do Bonfim possui atualmente 18 comunidades certificadas como remanescentes de Quilombo, sendo, dessas, 15 localizadas na zona rural e três na zona urbana.

Portanto, neste tópico, abro as portas para o povoado de Cazumba sendo uma comunidade sertaneja centenária, remanescente de quilombolas embrenhada no Território Norte do Itapicuru, na cidade de Senhor do Bonfim-Bahia. A cidade está localizada a 360 quilômetros da capital Salvador que faz limite com os municípios de Andorinha, Antônio Gonçalves, Campo Formoso, Filadélfia e Jaguarari. O Semiárido baiano é formado por uma cultura de convivência com limites e potencialidades nesse contexto, que fortalece o protagonismo sertanejo.

O povoado de Cazumba é um pequeno lugarejo, com aproximadamente 208 moradores, subdividido em 54 famílias. É uma localidade que tem como principal fonte de subsistência a Agricultura Familiar. Nascido no entorno da Fazenda Serraria, nome dado em homenagem à profissão do antigo proprietário, a localidade prosperou, surgindo o nome Cazumba muito

tempo depois. Deve-se este nome “Cazumba” a carcaças de animais encontradas na estrada das redondezas, próximo à Fazenda Serraria.

Além da Agricultura Familiar, a comunidade possui o artesanato de palha e licuri como outras formas relevantes para geração de renda. O que se tem na maioria das situações são moradores com quintais produtivos, nos quais criam porcos, galinhas e plantam milho, mandioca, feijão e hortaliças, além dos ovos que servem para o consumo e comercialização. Vale ressaltar que na maioria das situações a produção é voltada unicamente para o consumo, pois grande parte dos moradores não possuem extensas áreas que possibilitem produção em maior escala.

Na comunidade funcionam duas casas de fabricação de farinha de mandioca. Uma de modo artesanal, construída no ano de 1920, produz farinha e tapioca. A outra tem maquinário mecânico e produz produtos secundários da mandioca. Recentemente as mulheres se organizaram e estão produzindo biscoitos, bolos e sequilhos para vender na feira livre e é vendida através do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE para a merenda escolar na região.

Do ponto de vista organizacional, a comunidade tem bastante respaldo, envolvendo uma coletividade de pessoas. É imprescindível mencionar a participação da Associação Comunitária de Moradores, fundada em 1990, na vida das pessoas de Cazumba. É uma organização que possui grande assiduidade dos sócios, que enchem um centro comunitário mensalmente e que discutem a importância da coletividade para o desenvolvimento local e incentiva as lutas travadas pela convivência no seu território de origem.

Retratando um pouco da história, contam os mais antigos da comunidade que os primeiros moradores chegaram às terras da então Vila Nova da Rainha provavelmente corridos da grande seca que assolou Nordeste entre 1877 e 1879. Um casal de viúvos adentrou a Fazenda Urubu, vindo da região do Cariri, no Ceará, e lá fixou morada. Depois de algum tempo, construíram família (Machado, 2010).

Essa reconstrução histórica a respeito da comunidade Quilombola de Cazumba está ancorada em um importante marco local, que foi a comemoração do seu centenário. Através da ação inicial de lideranças da comunidade, com o suporte da Prefeitura Municipal de Senhor do Bonfim, em 2010, a partir de um resgate documental e escutas da comunidade acerca de Cazumba, foram comemorados os 100 anos da chegada dos primeiros moradores na localidade. Uniram-se o poder público e sociedade civil em nome da valorização pela resistência e luta de um povo. A localidade comemorou com atividades que ressaltavam aspectos da sua história local, da cultura, ações voltadas para cidadania, resgate e construção da identidade de um povo,

além da inauguração do museu de Cazumba com objetivo de armazenar as memórias e tradições da comunidade local.

Também na ocasião do centenário de Cazumba, o prefeito da época, Paulo Batista Machado (in memória), que além de político era um grande pesquisador da história de Senhor do Bonfim e incentivador da cultura regional, lançou, juntamente com o poeta José Gonçalves Nascimento e o professor José de Santana Salgado e moradores da comunidade, uma cartilha denominada “*Cazumba I: 100 anos de resistência e luta, uma história pra contar*”. Essa cartilha aborda particularidades referentes à chegada da primeira família na localidade, fundação, costumes, lendas, o trabalho das pessoas, a cultura religiosa, as conquistas, ou seja, a história da comunidade contada pelos próprios moradores e validada pelo pesquisador, que resgatou a valorização dos saberes e identidade local (Machado, 2010).

Cazumba possui algumas construções que são pontos-chave na história local. São as conquistas de espaços físicos feitos pela própria comunidade, através dos mutirões que são processos que perpassam gerações. Quando as pessoas se reúnem com um objetivo comum e trabalham em prol de uma causa, isso geralmente não apresenta ganho material ou financeiro de ordem individual, mas para a coletividade. Esses mutirões reúnem a comunidade e cada pessoa contribui da forma que pode e sabe, seja como pedreiro, ajudante, função de carpintaria, ou no preparo de almoço ou lanches coletivos para as pessoas que estão trabalhando nas obras, enfim, um trabalho feito por um coletivo e pensado para um coletivo (Machado, 2010).

Uma construção antiga importante que foi obtida em regime de mutirão na comunidade é a igreja católica que é a religião predominante na comunidade. A “capelinha do Cazumba” foi construída no ano de 1984, com o apoio de um padre admirado pela comunidade, o padre Luiz Tonetto. A partir da capelinha, a comunidade foi envolvida em outros movimentos, como é o caso da Pastoral da Criança e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Senhor do Bonfim (Machado, 2010).

Figura 3: Fotos da capelinha da comunidade hoje e a capelinha de antes.



Fonte: Acervo pessoal (2024)

Hoje a capelinha passa por uma reforma estrutural. Em relação à construção e importância, tem-se que:

No início de luta pela terra, começou a rezar em família, a celebrar e partilhar a palavra de Deus nas celebrações do culto dominical, a fazer estudos bíblicos, a participar do Natal e da Campanha da Fraternidade, e tantas outras atividades que marcaram a comunidade e a igreja local. E claro, com esse novo jeito de ser igreja a comunidade de Cazumba – homens e mulheres – começou a participar dessas atividades religiosas e também a fazer parte de grupos de formação pela organização dos trabalhadores rurais, na fundação do sindicato com Titô, seu Antônio, Neco, Clementino e tantos outros, os quais iam discutir os direitos dos trabalhadores rurais de Cazumba. Até hoje existem pessoas fazendo parte da diretoria do sindicato, cuja história vai passando de pai para filho. (Machado, 2010, p. 09).

Um exemplo relatado pelas pessoas da comunidade, na Cartilha 100 anos, é o da construção, através de mutirões, da primeira casa de farinha, no ano de 1920. Esse é um marco importante, que influenciou grandemente a povoação, pois as pessoas de localidades vizinhas vinham para Cazumba com o objetivo de processar suas produções de mandioca e, por gostarem do acolhimento e do sossego local, permaneciam, construía casas e formavam família. O fato contribuiu para o aumento da população local (Machado, 2010, p. 07).

Também existiam limpezas em mutirão de aguadas, as farinhadas (moagem de farinha) a quebra do licuri e o debulhar do milho. Todas essas atividades feitas em forma de mutirão, sendo um orgulho do povo de Cazumba essa coletividade permanente.

Os moradores faziam partilha, quando abatiam um animal, como: bode, porco, gado e outros (Machado, 2010).

Figura 4: Abate de animais e distribuição pelos moradores.



Fonte: Revista 100 anos de Cazumba

Outro exemplo é o já citado museu que, a priori, foi construído de taipa e madeira. Ele sofreu com a ação dos cupins, danificando boa parte do material lá existente. A identificação das peças do museu se deu pela transposição para histórias e memórias das pessoas mais antigas

da comunidade. Ouvindo depoimentos e visitando o local, conseguimos sentir e viajar, rompendo as paredes do museu e nos transportando para outra época.

Figura 5: Museu do Cazumba



Fonte: Machado (2010)

Todavia, o mutirão mais apreciado era quando a comunidade se reunia para plantio e colheita ou como chamado na época “batalhão para limpar a roça”.

Quando chegava a tardinha que seus terrenos já estavam prontos para plantar, os homens pegavam o filho do dono da roça, sentavam no cabo da enxada e chegavam em casa cantando. Na chegada levavam a bandeira do Brasil e cantavam o hino nacional. Logo em seguida tinha um jantar preparado por senhoras com suas boas vontades, comiam galinha caipira, arroz vermelho e licuri. (Machado, 2010, p. 08).

As lutas diárias pela vida em comunidade ganham mais força quando juntos, motivados por objetivos comuns, pensamos, refletimos e contrapomos o eu e o nós, assim resistindo, batalhando pela vida e os fazeres em comunidade. O fazer em comunidade se fortalece, ganha maior harmonia no encontro do sentido com a prática, que alinhada às suas tradições e cultura abre portas para vários sentidos de luta pelo registro e reconhecimento de suas terras.

Na escrita da Cartilha dos 100 anos de Cazumba, o contexto escolar Cazumba, como em tantos grupos identitários territorializados no semiárido brasileiro, não foi diferente de muitas comunidades sertanejas. O início da educação no povoado foi nas casas, com professoras da própria comunidade ou comunidades vizinhas. As primeiras professoras da localidade de Cazumba, como descrito na Cartilha (Machado, 2010), transmitiam seus ensinamentos em residências:

Lá para os anos de 1964, veio uma professora da Fazenda Barro pra dar aula na Fazenda Serraria, na casa de Seu José e de D. Maria Virginia, que tinha o apelido de Mariinha, a pró era Beta do Tinoco, andava a pé, fazia muitas brincadeiras, como quebra-pote, argolinha de cavalo-de-pau, bom dia minha senhorinha e pau de sebo. Era tudo muito bom, mas logo foi mudando com o

passar do tempo, isto porque as famílias estavam aumentando mais e mais. (Machado, 2010, p. 12).

A cultura e a história local eram priorizadas através dos ensinamentos das professoras da roça que trocavam experiências e destacavam as brincadeiras de sua mocidade e tradições locais. Na conjuntura escolar, havia espaço para compartilhar os saberes. Segundo Reis (2004, p. 128), “A Educação Contextualizada nas escolas do campo não pode ser entendida como o espaço de aprisionamento do conhecimento e do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no entrecruzamento cultura-escola-sociedade-mundo”.

Ainda na escrita da Cartilha “110 anos de Cazumba” (Machado, 2010), encontra-se que o prédio escolar foi construído em 1990, com a mão do Estado que, naquela época, construiu diversos prédios educativos pelas comunidades rurais. Essa conquista, portanto, faz com que as pessoas produzam uma relação de pertencimento ao seu território. Diríamos que foi uma conquista consolidada com diretrizes políticas e educacionais, um campo aberto a todo cultivo e do qual vários agentes participaram. Representa sementeiras e vitórias que nem sempre estavam bem definidos ao longo da sua tensa história em comunidade.

Figura 6: Atual Escola Municipal de Cazumba



Fonte: Acervo próprio

O sentimento de pertença perpassa gerações, possui um papel de unir as pessoas e desenvolver a coletividade, pois, ao trazermos narrativas sobre avanços, integramos a forma como a localidade se constituiu, as práticas e a construção, junto com a afirmação da identidade local.

O coletivo evidencia que a educação é um dos direitos que mobilizam os moradores a reivindicar e lutar, porém não se limita a esse, apenas, porque a luta pela educação está ligada a outras lutas, a outros direitos negados historicamente. Essa não é exclusividade de territórios quilombolas, mas de vários povoados rurais no Semiárido brasileiro. Desse modo, percorrem o direito à saúde, trabalho, lazer e outros, dando destaque à luta pela revitalização.

A Educação é um direito constitucional, de acordo com a Constituição 1988, no entanto para que esses direitos sejam efetivados é necessário a mobilização popular. O direito à educação surge no momento que agentes externos propõem o fechamento de uma modalidade já bastante discriminada, sugerindo a retirada de sujeitos discentes da sua comunidade para um outro espaço que não é da sua vivência. A partir daí consolida-se a coletividade em prol da causa, contra o fechamento e deslocamento da turma.

Identificar os sujeitos por seus objetivos e lutas cotidianas é, para Paulo Freire, enfrentar as lutas para permanecer em seus espaços e territórios de origens. Nas palavras do autor:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciências, ou tecnologia sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (Freire, 1996, p. 64).

Pois:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. (Freire, 1996, p. 64).

Entendemos, assim como Freire (1997), que essa é uma situação perversa, tanto para alunos como para professores, uma vez que vai para além dos muros das escolas e contempla os saberes adquiridos durante a vida. O que está impresso nessa realidade apresentada é o reflexo de uma sociedade desigual em que são travadas lutas entre os próprios oprimidos. É importante abrir os cadeados do mundo opressor, percebendo as forças opostas que rompem o modelo societário atual que interfere no processo educacional.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 2005, p. 46).

Em Cazumba, o fortalecimento da cultura local sempre esteve dentro dos ambientes escolares, nos ensinamentos das antigas professoras e isso se perpetua até os dias de hoje. São exemplos o Reizado da comunidade, quadrilhas juninas, apresentações teatrais, danças, argolinhas de cavalo de pau, entre outros. São saberes que ultrapassam gerações e são preservados pela comunidade com tradição de um povo resiliente e forte que vive as suas tradições.

Figura 7: Quadrilha Junina Renascer



Fonte: internet

Figura 8: Premiação da quadrilha



Nessa história, é fundamental abrirmos espaço para o registro do papel dos professores no fortalecimento da cultura local. Sobre os tempos da professora Dalva, destacada pelos moradores como das mais antigas educadoras de que se tem memória em Cazumba, tem-se que:

Veio uma professora de Senhor do Bonfim para catequizar as crianças, jovens e adultos; como não tinha igreja, ela ensinava a sombra de uma cajazeira que tinha na frente da casa do senhor Adão e Dona Mariene. Aos domingos à tarde se faziam presentes jovens, crianças e adultos, todos eles filhos, sobrinhos e netos do Senhor José Carlos. Mais tarde veio a professora Dalva que também ensinava às crianças, jovens e adultos. (Machado, 2010, p. 13).

Olhar para trás é uma forma de resistência dos povos quilombolas, mantendo o olhar voltado para terras distantes que um dia foram tocadas por seus pés ou dos seus ancestrais. São conhecimentos que nasceram do outro lado do oceano e que foram necessários para se tornassem povos resistentes, constituindo-se reconhecidamente como povos tradicionais. O chamamento e a rememoração por seus antepassados, fazê-los vivos e presentes em seu cotidiano passa por construir um espaço físico para que, como lugar de memória, relembrem a resistência de uma história. É como Cazumba tem enfrentado o avanço da modernidade e as investidas de uma sociedade ainda colonial. Essa defesa também é feita pela professora Edicarla Correia de Sá, em sua dissertação de Mestrado “O artear de si e do outro: lugares de memória como prática colaborativa de educação estudo de caso do museu de Cazumba” (Sá, 2021).

Encerro esta seção com uma parte do hino de Cazumba, reforçando mais de cem anos da comunidade que luta para preservar as relações entre memória e identidade no contexto da educação escolarizada. Assim, a luta inclui o reforço das conexões entre a memória da escola, o sentimento de pertença a uma instituição de ensino, as identidades coletivas e aprendizagens para a organização social dos sujeitos membros da comunidade camponesa quilombola.

Essas conexões que, como diz o trecho da letra do hino, reforçam a identidade dos moradores da localidade que tem entre suas características marcantes a tentativa de configurar

suas especificidades. É uma porta aberta a campos ao quais várias figuras participam e penetram. É o caso, também, da turma de EJA aqui em análise que, durante a tentativa de deslocamento e conseqüente fechamento da turma, ressalta um campo de direitos e responsabilidade pública fragilizado. Encerrar as atividades da EJA na escola representaria privar esses alunos dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir.

Eu sou Cazumba, sou africano
Eu sou baiano, da serraria
Árvore nativa, aroeira e caneleiro
Povo ordeiro que pisava esse chão
Era benvindo quem por ali passava
Imaginava encontrar Lampião.

Com muita luta, sacrificio e sofrimento
Os bons momentos que chegaram nesta terra
A natureza da caatinga e o cerrado
No Semiárido do sertão que bode berra.

(Antônio Ferreira da Silva – Durá, Machado, 2010).

O hino de Cazumba, escrito por Durá e publicado na Cartilha da localidade (Machado, 2010), se refere a lutas, sacrificios e sofrimentos de um povo que se reconhece negro e irmão. Isso porque os moradores vivem em unidade, em busca de tempos melhores para sua comunidade.

Essa discussão aponta para caminhos de intensos diálogos sobre a recolocação das populações quilombolas em seus territórios, as lutas para afirmar as políticas públicas e a sua inclusão nos ambientes governamental, ambiental e, sobretudo, nas dimensões econômicas e culturais. Percebem-se, assim, aspectos fundamentais que indicam a dimensão nesse território e como cada aspecto está interconectado a um conjunto de práticas que são reproduzidas por gerações.

5. ESCANCARADAS AS PORTAS A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS

Analisar funções que necessitam cuidado e fidelidade às fontes estudadas, ao tema que é produzido, na interação resultante do encontro com o fenômeno, com a forma da realidade que se busca compreender. Da mesma maneira, é necessário que se tenha sensibilidade perspicaz para apoderar-se respeitosa e consensualmente das percepções que os participantes da pesquisa constroem a respeito do objeto de estudo em questão. Por outro lado, para além da sensibilidade, o rigor metodológico deve favorecer o processo de análise dos dados empíricos coletados e dos documentos acessados.

Por conseguinte, esta pesquisa descerrou-se em uma das técnicas utilizadas para análise e interpretação de dados, cruzando-se as diversas informações a partir das memórias dos atores entre o objeto de estudo, as categorias de análise e os métodos e técnicas de escrita acionados na pesquisa. As narrativas resultantes das histórias orais e as percepções observadas na convivência cotidiana do pesquisador com a comunidade, já que trabalhei em Cazumba em 2018 como coordenadora pedagógica, foram observadas e analisadas seguindo a temática, que permitiram investigar, abrir, fechar e girar as chaves, comunicar e avaliar criticamente, ao analisar as mudanças ocorridas, a começar do dia que estive na comunidade para propor a transferência dos alunos do noturno para um outro ambiente e, conseqüentemente, o fechamento do turno da noite na escola. Isso se deu quando eu exercia a função de diretora de Gestão na Secretaria de Educação Municipal. Havia uma ordem da administração municipal que tinha como objetivo reordenar a rede de escolas públicas com o intuito de cortar gastos e simplificar o transporte escolar.

Estamos, através desta atividade colaborativa, deste ato de exercitar as memórias e de dissertar, ativando os recursos interativos, mexendo com as emoções, dividindo momentos. Estamos a maquirar algo para além de dados que serão analisados na pesquisa, apresentados e defendidos. Isso tudo vai além da pesquisa escrita: estamos assumindo comportamentos alheios a nossa própria estrutura enquanto sujeitos, ao passo que nos reconhecemos como objeto que é modificado e afetado pelos processos de construção de um conhecimento que nos desferrolha e permite corroborar com processos de entendimentos de uma comunidade quilombola/campesina de jovens e adultos na escola.

Dessa maneira, ao intercambiar e confrontar as falas dos atores com a descrição detalhada dos fatos observados durante o percurso investigativo, torna-se imprescindível que se utilize a exploração de dados, ou seja, “a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; “[...] a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” (Minayo, 2003, p. 235).

Por se tratar de um estudo que envolve estudantes quilombolas camponeses e levando em consideração tudo o que foi construído até aqui, buscamos apoio nos estudos de Silva (2018, p. 67) e Bolívar, Domingo e Fernandez (2001), estes últimos autores referenciados por Caporale (2016, p. 81). Segundo esses autores, “os critérios de validade e confiabilidade são fornecidos pela própria credibilidade e coerência interna das histórias, considerando-se como principal critério de verdade a própria implicação dos participantes, sua honestidade e o interesse mútuo em chegar a conclusões consensuais” (Bolívar; Domingo; Fernandez, 2001 *apud* Caporale, 2016, p. 81). A relevância, ainda segundo a autora, está na coerência da história como construção que procura integrar o passado com o futuro.

A validade da narrativa, no entanto, levando em conta o que os autores anteriormente referenciados apresentam, está na pertinência da análise, na seleção cuidadosa dos aspectos a observar, na justificativa dos métodos usados e no quanto as interpretações são acessíveis e verossímeis a todos os que disponibilizaram as histórias de vida (Silva, 2018). Dada essa premissa, optamos por analisar as narrativas das alunas, do antigo gestor da unidade e do presidente da associação de moradores, todos participantes da vida escolar da comunidade e atuantes durante a situação ocorrida de 2018. Dessa forma, colocando em paralelo suas percepções a respeito das questões centrais do estudo: aspectos culturais, identitários e comunicativos de vida em comunidade escolar, elementos e signos da identidade no território do semiárido.

5.1. AS PESSOAS QUE ME ABRIRAM AS PORTAS

Para a delineamento desta escrita, foi preciso construir uma relação com os participantes da pesquisa. A pesquisa narrativa, por natureza, é relacional, como apresentamos em outro momento desta dissertação. Por essa razão, é um trabalho que envolve várias pessoas, suas vozes, histórias de vida e experiências. Todas essas chaves precisam compactuar no texto e lograr-se harmonicamente na ampliação do olhar para a pesquisa.

Diante disso, além de meu orientador e eu, tivemos mais participantes nesta escrita. Todas elas contribuíram de forma significativa para compreensão da investigação, para o êxito da construção de forma voluntária, desde as metodologias a serem utilizadas até a entrevista narrativa e conseqüentemente a conclusão do trabalho.

Acredito que uma apresentação breve seja necessária para que vocês, leitores, conheçam os participantes desta dissertação e entendam melhor o processo da escrita e essa relação. Vocês já me conhecem e conhecem um pouco sobre a minha história de vida, pois dissertei sobre ela em uma outra seção desse texto. Assim sendo, nesta seção, irei apresentar as demais

participantes.

Vamos começar, então, falando um pouco do professor Dr. Américo Junior Nunes da Silva. É importante trazê-lo como parte deste texto, sobretudo, por ser o percurso de orientação de uma pesquisa uma etapa fundamental do mestrado, moldando o pesquisador, o orientando, que se constrói nesse processo.

Quando fui aprovada no mestrado, em 2022, a secretaria do curso me deu a opção de escolher entre dois orientadores. Pensei por um momento, pesquisando o currículo do meu atual orientador, como um docente da área de Matemática poderia contribuir para a minha pesquisa? Resolvi, então, procurar o coordenador do curso para me ajudar na escolha. Sem muito pensar, o professor Dr. Josenilton Nunes aconselhou que o ideal seria ser orientada por Américo, que tem característica de adaptação e facilidade de perpassar por diversas áreas com muita propriedade. Não pensei novamente e segui essa indicação.

O professor Américo chegou a esta escrita em um momento decisivo de escolha da metodologia e dos caminhos que a princípio seguiríamos. Já no primeiro encontro, provocou-me para assumirmos uma construção (auto)biográfica. Sem entender bem sobre a metodologia sugerida e precisando reconstruir vários aspectos da escrita inicial, decidi aceitar o desafio e partir para o campo das narrativas (auto)biográficas.

Hoje, além de orientador, Américo se tornou uma referência nas minhas escritas e exemplo de disciplina, comprometimento e inteligência para seguir em diversos campos, adentrando por diferentes temáticas e me desafiando constantemente, tirando-me de situações de conforto para juntos explorarmos portas ainda não abertas no proposto para esta pesquisa. Foi um encontro de sagitarianos que tem características semelhantes, mente aberta e intuitiva, possuem uma personalidade inquieta e mutável. Pessoas que gostam de viver e descobrir todas as coisas que o mundo tem a oferecer. A estagnação é o maior medo das pessoas desse signo, por isso, estamos sempre em busca de uma nova aventura. Assim somos os dois. É importante enfatizar que este trabalho é fruto de nossas discussões, inquietudes sagitarianas e de todo o tempo de orientação que o professor Américo me dedica.

Nessa direção, gostaria de apresentar aos leitores os outros colaboradores e participantes da pesquisa, na essência de como eles se apresentaram para mim durante a realização da entrevista. Acho que posso apresentá-los de forma mais geral neste momento, fazendo um recorte breve do que elas narraram e, só no próximo capítulo, trazer parte de suas histórias de vida e das opiniões sobre os temas, quando contextualizo com os fatos e as experiências de vida e de afeto pela escola e, conseqüentemente, pelo seu território.

Só para deixá-los na expectativa: são histórias deliciosas de escrever e de decifrar, relatos marcantes e preciosos. Todas as vezes que retomo a escuta dessas conversas, elas

conseguem me emocionar e me remeter ao passado de pessoas que escreveram suas próprias histórias.

Quanto à realização das entrevistas, tomamos cuidado quanto a algumas questões, para que não gerassem desconforto e constrangimento aos participantes. Em busca de minimizar esses efeitos, buscamos assegurar que as questões abordadas ficassem claras, sempre garantindo a todos os participantes a confidencialidade de seus nomes, sendo então representados por pseudônimos. Também ficou garantido o direito de não responder qualquer das questões apresentadas, caso causassem desconforto. A pesquisadora tratou as suas identidades com padrões profissionais de sigilo, atendendo ao que define a legislação brasileira (Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

A escolha dos pseudônimos para os nossos colaboradores tomou por base as paisagens do semiárido, geralmente exibidas nos livros e mídias como local de chão rachado, crianças magras, vegetação morta, que se caracteriza a partir de um processo natural de escassez de chuva, prova disso é que quando chove a caatinga renasce. Esquecem-se de relatar que, por trás de imagens depreciativas, há pessoas valentes que lutam no dia a dia para sustentar as suas famílias, há um povo com suas tradições e culturas e que é ali muito feliz, conhece e convive de forma harmoniosa com a sua realidade. Essas afirmações comprovam que o semiárido é rico de povos, culturas e flores, como também confirma Carvalho (2010, p. 116, grifos no original):

[...] há uma diversidade étnico-cultural dos povos do Semiárido que se construiu uma plasticidade de populações que compõem as suas diferentes paisagens, revelando nelas suas territorialidades conforme a própria trama diversa que marca esse território, em suas chapadas, vales e planaltos, serras, dunas e brejos. Por todas estes geoambientes, têm-se as “gentes do sertão” marcando sua presença. Essa diversidade histórica, cultural, econômica, social, política e ambiental demonstra a complexa paisagem humana deste pedaço de Brasil, mas que tem sido negada e destacada pela negatividade.

Dessa forma, é dubitável continuar pensando em um ambiente opaco e sem vida, onde só existe a seca. Nesse território, florescem belas vegetações e flores de diferentes espécies, que teimam em embelezar o solo e clima de uma região, com muita resistência e luta pela vida e sobrevivência. Elas se assemelham aos nossos protagonistas.

Figura 9: Flores do Semiárido



Helicônia

Mandacaru

Cacto



Guarujá



Maxixe (fotos internet)

Fonte: Acervo próprio

Plantas e flores belíssimas, repito. Gostaria que me fosse permitido nomear um dos nossos entrevistados com o pseudônimo de “Maxixe”, mesmo sabendo que não é uma flor e, sim, um alimento rico em nutriente e vitaminas bastante apreciado por mim e vários outros sertanejos.

Então vamos lá...

Iniciaremos pela Cactos, que tem 79 anos e é aluna da escola há mais de 15 anos, teve 15 filhos, tem 27 netos e 11 bisnetos. Nasceu em Cazumba, morou 20 anos em Feira de Santana-BA e retornou à comunidade. Dona Cactos revelou que sua alegria, no início, era aprender a ler para estudar a Bíblia Sagrada. Participou, no ano de 2023, da formatura de conclusão do ensino fundamental - séries finais.

Mandacaru tem 63 anos e é aluna ouvinte, pois já concluiu o ensino fundamental. Tem seis filhos, cinco netos e um bisneto. Tem uma filha deficiente auditiva que foi o maior incentivo para que ela retornasse aos estudos. Como a filha, além da dificuldade de se comunicar, tornava-se agressiva e irritada com facilidade, Dona Mandacaru estudar decidiu voltar a estudar como forma de auxiliá-la nos estudos.

Helicônia é aluna da EJA. Não frequentou a escola em 2023 pois, segundo ela, está se sentindo muito cansada. Entretanto, na nossa conversa, garantiu que em breve retornará. Tem 73 anos, teve 14 filhos, sendo 10 vivos, e tem 12 netos. Ela frequentou a escolar no turno noturno por mais de 15 anos. Dona Helicônia explicou que sempre teve dificuldades em operações matemáticas “o vai um, desce um, toma emprestado outro. Não entrava na minha mente. Eu fazia conta de cabeça, mas na hora de colocar no papel. Aff!”. Isso mudou quando ela entrou para a EJA e hoje ela garante ser a disciplina de que mais gosta.

Guarujá é presidente da Associação Quilombola dos moradores de Cazumba, dois filhos, e é ex-aluno da escola da localidade. Hoje com 48 anos, teve a oportunidade de ir para a cidade e estudar em escolas por lá, também. Concluiu o ensino médio e é uma grande

liderança entre os moradores de Cazumba e em toda região. Atuante, esse guerreiro tem serviços prestados em seu território de origem e se orgulha das tarefas frente aos moradores do local.

Finalmente, apresento Maxixe, ex-gestor da escola e, no momento, gestor na Escola de Passagem Velha, onde exerce o cargo a partir de eleições diretas. É sobrinho de Dona Cacto e meu colega de trabalho, pois somos servidores efetivos da Secretaria de Educação Municipal em Senhor do Bonfim, desde 1998. Maxixe é morador da comunidade quilombola de Passagem Velha, povoado que fica próximo de Cazumba e onde funciona a Escola Municipal de Passagem velha que acolhe estudantes das séries iniciais e finais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Desde já, agradeço a essas pessoas que se tornaram referências para esta escrita. Eles são muito mais do que personagens desta dissertação. São pessoas que abriram seus corações, suas memórias e histórias de vidas. Em nossos diálogos, falaram não só de rotinas da comunidade, mas de questões pessoais que se entrelaçam com o cotidiano de um território campesino que traz uma bagagem riquíssima e pouco explorada. Esses aspectos serão apresentados de forma detalhada no próximo capítulo.

6. “A CHAVE PARA ABRIR QUALQUER PORTA” “EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E OS SABERES DOS ALUNOS DA EJA DE CAZUMBA”

Este capítulo apresenta, na voz dos participantes da pesquisa, a descrição da importância da educação na vida da comunidade de Cazumba, dando novas oportunidades aos discentes e enriquecendo conhecimentos que os jovens e adultos trazem de suas experiências de vida. Analiso, também, a construção dos saberes escolares dos estudantes de EJA nesse território, tudo isso entrecruzando suas narrativas, como forma de transpor os textos de campo em textos de pesquisa.

No imaginário popular é muito comum a associação dos quilombos a algo restrito ao passado, que teria desaparecido do país com o fim da escravidão. Mas a verdade é que as chamadas comunidades remanescentes de quilombos existem em praticamente todos os estados brasileiros. Levantamento da Fundação Cultural Palmares, do Ministério da Cultura, mapeou 3.524 dessas comunidades. De acordo com outras fontes, o número total de comunidades remanescentes de quilombos pode chegar a cinco mil.

Historicamente, os quilombos eram territórios com grande agrupamento de escravos, apartados dos centros urbanos e em áreas de difícil acesso. Devido justamente ao seu isolamento, existe uma grande dificuldade em se obter informações precisas e tornar amplo o

conhecimento da população sobre as comunidades remanescentes de quilombos. Esse isolamento fazia parte de uma estratégia que garantiu a sobrevivência de grupos organizados com tradições e relações territoriais próprias, formando, em suas especificidades, uma identidade étnica e cultural que deve ser respeitada e preservada.

Inspiro-me em Silva (2011), nesse momento, quando ele diz:

Povos e comunidades tradicionais são entendidos como grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam os territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (Silva, 2011, p. 05).

Nas últimas décadas, a historiografia tem favorecido uma história social nos quilombos, o que tem possibilitado diferentes pesquisas nesse campo. Segundo Dias, novas abordagens e métodos adequados libertam aos poucos os historiadores de preconceitos atávicos e abrem espaço para uma história microsocial do cotidiano (Dias, 1995, p. 14.).

Pela primeira vez na história, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) investigou integrantes dos povos e comunidades tradicionais. De acordo com dados do Censo 2022, a população quilombola do Brasil é de 1,32 milhão de pessoas, ou 0,65% do total de habitantes do nosso país. Os dados mostram que foram identificados 473.970 domicílios onde residiam pelo menos uma pessoa quilombola, espalhados por 1.696 municípios brasileiros. O Nordeste concentra 68,19% (ou 905.415 pessoas) do total de quilombolas.

Os números divulgados apontam que a cidade do Brasil com maior população quilombola é baiana e se localiza no norte do estado. O município de Senhor do Bonfim, onde está localizada a comunidade rural de Cazumba, é a cidade com maior quantidade absoluta de quilombolas, seguida por Salvador-BA, Alcântara-MA e Januária-MG. O município localizado no Sertão do estado possui uma população quilombola de 15.999 pessoas autodeclaradas quilombolas, segundo a pesquisa do IBGE de 2022 (Censo demográfico, 2022: Quilombolas).

Em Senhor do Bonfim, a maior parte das comunidades quilombolas são certificadas pela Fundação Palmares, do Governo Federal. Em meio ao sertão do norte baiano, Senhor do Bonfim tem 74.490 habitantes, de acordo com o Censo de 2022, e ocupa a 24ª colocação no estado, 100ª na região Nordeste; e 438ª no Brasil (segundo dados do portal G1, de 27/07/2023). Cazumba é uma dessas comunidades certificada pela portaria nº 78/2013, de 24 de maio de 2013.

A partir da certificação, Cazumba projetou-se como comunidade quilombola sertaneja e garantiu assim o seu lugar na dita sociedade inclusiva, aprimorando no dia a dia seus ditos simbólicos, conscientes do valor da sua etnia, de suas lutas e resistências que encontraram maior solidez dignificadas pelas perspectivas coletivas. Como territórios de insurgências no semiárido, o quilombo de Cazumba

resistiu, reconfigurando-se, ressignificando-se e reconstituindo-se, para além dos espaços ocupados, em cartografias rurais e urbanas do país. A ideia de quilombo como espaço de lutas e resistências se fortalece a partir de ações coletivas, resgatando direitos adquiridos e buscando o desaprisionamento através da educação, uma forma de fazer desferrolhar memórias insurgentes, para que essas lhes sirvam de entusiasmo para a luta antirracista, antipatriarcal e contra a exploração do capital (Soares, 2020).

Para Valmir Santos, quilombola de Tijuacu, comunidade vizinha de Cazumba e que auxiliou na certificação dessas comunidades:

Viver em uma comunidade quilombola é lutar intensamente pelos seus direitos e buscar melhorias para o seu povo. É lutar por uma educação de qualidade, por uma saúde de qualidade, por uma habitação, pela regularização fundiária de suas terras, além de buscar o reconhecimento, e integrar uma luta intensa contra o preconceito racial. (Miranda, Anais do XXVI Simpósio Nacional de História, 2011).

A bandeira de luta descrita por Valmir dos Santos, membro do Conselho Estadual das Comunidades Quilombolas da Bahia e morador de Tijuacu, se mantém atual e necessária. Essa forma de cuidar da terra, o respeito e esse pertencimento também são posturas comuns encontradas em outras comunidades quilombolas, pois a terra é um bem fundamental para esses residentes, pois representa, junto com a família, sua identidade e suas memórias.

Nesse contexto, a memória se organiza como parte integrante e significativa do processo de resgate histórico para os remanescentes de quilombo. São os sujeitos que lembram, escreve Halbwachs (1990). Memória e história unem-se, também, para confrontar personalidade a quem recorda. Todo sujeito se reconhece pelo aglomerado de suas memórias, sendo elas coletivas ou individuais, mesmo que um determinado conjunto só possa pertencer a uma única pessoa.

Exercitando minhas memórias, o que direi, portanto, sobre estudantes adultos quilombolas, também direi sobre mim mesma como pesquisadora, porque o que trouxe comigo desse período de dois anos de pesquisa participativa em um dos quilombos bonfinenses campestres me atravessou de uma forma que não me permite, por questões éticas e epistêmicas, mas também políticas, falar a partir de qualquer distanciamento proposto por um modelo científico que ainda, infelizmente, pensa sujeitos (alguns sujeitos) como objetos, problemas ou temas, como dito por Alberto Guerreiro Ramos (1995).

É nesse cenário de conhecimentos e saberes diversos, de rigor teórico e ético, mas também de afetos, que destranco portas e, por conter impressões de afetos, não poderia falar ou escrever que não fosse com muita emoção e sentidos. Rompendo cadeados aqui e ali, vamos

atando a educação a lugares de memória, potencializando ambas, facilitando assim um novo modo de fazer educação de forma libertadora e anticolonizadora.

6.1. DESTRAVANDO MEMÓRIAS DOS SUJEITOS DA EJA DE CAZUMBA “ABRINDO OS PRIMEIROS CADEADOS”

“A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”.
Conceição Evaristo (Duarte; Nunes, 2020).

Certamente, referenciar a teoria das “escrevivências”, termo criado por Conceição Evaristo (Duarte; Nunes, 2020) com base na escrita do cotidiano, das lembranças, da experiência de sua própria vida e do povo de matriz africana, significa contar histórias absolutamente particulares. Entretanto, essas remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autora e pesquisadora, quando se trata de relatar as suas vivências pessoais.

Preencher as lacunas por meio do registro é essencial para enfrentar o apagamento de das próprias histórias e das memórias de povos tradicionais. Ressignificar através da escrita, em versos, poemas ou no registro em formato de dissertação, torna-se relevante nesse processo de trazer à tona as trajetórias dos heróis que não surgem nos livros didáticos escolares, que são as pessoas de nossa própria comunidade, que marcam identidades coletivas.

Tais marcadores contribuem diretamente para a ressignificação de memórias e de lugares de memória. A cada geração, há uma escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo. Esses marcadores identitários implicam, direta e indiretamente, na construção de identidades culturais coletivas. Santos *et al.* (2017, p. 17) nos falam que “o ato de contar vivências e experiências fortalece a necessidade de se pensar na preservação de costumes e tradições.” A vontade de criar lugares de memórias vem justamente desse aprofundamento, do fincar raízes cada vez mais profundas para fortalecimento de identidades coletivas, de tradições, de culturas e de formas de viver.

Dona Cacto ressalta a valorização pela sua comunidade quando relata que “*eu moro aqui sozinha, eu e meus gatos. Mas graças a Deus minha vizinhança é maravilhosa que é todos meus parentes. Eu não tenho vontade de sair daqui para canto nenhum. Mas não troco nenhum pelo Cazumba*”.

Como já fizemos em outros momentos dessa escrita ressaltamos as “escrevivências” dos alunos da EJA da comunidade, a partir das entrevistas narrativas, realizadas partindo de estudos sobre a temática e sob direcionamentos de meu orientador. Percebemos, mais uma vez, e cabe o destaque sem peso na consciência de estar sendo repetitiva – mesmo estando –, que as

narrativas permitem trazer à tona a formação de lutas de uma comunidade e os saberes trazidos, possibilitando reflexão, superação e (re)significação.

Se pararmos para pensar sobre tudo que escrevemos, lemos e ouvimos até esse momento, por exemplo, perceberemos que boa parte dos posicionamentos dos entrevistados se dá de forma a destacar o sentido de pertença ao seu território “Porque o meu amor é aqui. Porque eu nasci aqui eu me criei aqui e meu amor é aqui. Então eu não tenho vontade de morar em cidade grande”. (Dona Cacto, ex-aluna da EJA da Escola de Cazumba). Quando questionada qual o sentido pela escola, em conversa sobre a construção do prédio escolar na comunidade, a resposta foi imediata: “era pedra, era bloco, era carregando água na cabeça. Foi uma luta. Mas nós vencemos”.

Figura 10: Mutirão para construção pela comunidade.



Fonte: Revista 100 anos de Cazumba

O depoimento do presidente da associação de moradores da comunidade acerca da construção da escola e da constante batalha para assegurar o direito de estudar na comunidade de jovens e adultos também é expressivo. Ele afirma que: “*Já vencemos várias batalhas e um dia que você vinher aqui uma tarde com mais tempo que é para contar outras histórias. Que tudo que nós temos aqui foi através de luta*”. (Guarujá)

Nessa mesma direção, Dona Helicônia afirma que: “*Não quero que feche. Tem aula de manhã com os pequeninhos. E à noite com os adultos. Meus netos, meus bisnetos já estão tudo estudando aí ... Eu sempre estudei aqui, né?*”. Testemunhando a resistência das discentes, outra aluna comenta: “*Porque eu tenho 63 anos, ainda estudo, sou ouvinte e esse ano eu não estou vindo porque ela (filha) também é ouvinte e não quis vim*”. (Helicônia)

A partir desses registros feitos pelas estudantes e pelo presidente da associação de moradores de Cazumba, reunimos algumas informações acerca das marcas deixadas pelas vivências e saberes deles com a comunidade através da escola. O apresentado nesse primeiro momento parece-nos bastante revelador para o que objetivávamos ao iniciarmos este processo de pesquisa.

As portas que se abriram nesse encontro desvelaram provocações e pensamentos sobre uma infinidade de questões que foram movimentadas por essas narrativas. Como eu sei disso? Porque eu estou impressionada com a potência dissertativa desse lugar. As concepções de comunidade, escola e cultura caminham juntas, constata-se que os movimentos de escolarização foram produzidos a partir das experiências vivenciadas e não há como separar suas pedagogias, suas tradições, seus fazeres, um reproduz o outro. Assim unidos, fazem uma educação própria e colaborativa. Na socialização e reciprocidade, constroem movimentos educativos que se entrelaçam com cultura, história, memória e território de identidades, relações entre o passado e o porvir.

Essa comunidade camponesa, em seu caminhar, fortalece-se a cada conquista, como afirma o presidente da associação, ao, mais uma vez, lembrar das constantes lutas para assegurar qualidade de vida aos moradores de Cazumba: “[*Quero*] *Mostrar pra você o museu, mostrar a fábrica lá embaixo, a casa de farinha que foi através de luta [...] na construção da igreja organizando mutirão*”. (Guarujá)

Viver em sociedade, para Boaventura de Souza Santos (2006), é se comunicar gerando ambiguidades e complexidades. Nessa perspectiva, as comunidades são espaços simbólicos e culturais “[...] dimensionados pelos contextos peculiares de suas gentes e seus geoambientes” (Carvalho, 2011, p. 62). Isso se revela de forma clara em territórios no semiáridos. A diversidade apontada nessa escrita contempla a multiplicidade de modos de vida existentes nesse território simbólico onde os sujeitos, dentro do campo, se reconhecem e constroem suas identidades (Carvalho, 2011).

A escolarização, nesses espaços, assim como em outros, tem um espaço significativo. Essa situação fica evidente na fala do presidente da associação de moradores de Cazumba, quando se refere a um possível remanejamento da turma da EJA para outra localidade:

Porque uma escola fechada, minha filha, o único patrimônio que a gente tinha naquela época era a escola. Então, o sentimento era esse. Então quando chegou aquela má notícia de contensão, não sei o quê, a gente se organizou, chamei os alunos fizemos uma reunião antes. Chamei outros da associação também falei com os alunos para gente fazer o enfrentamento.

Os relatos acima vêm confirmar a organização dos capítulos desta pesquisa, não somente dando ênfase às denúncias, mas também aos anúncios, pois a proposta é discutir a turma da EJA não apenas em sua fragilidade e, sim, no lugar de possibilidade, com o olhar sensível, inclinado para as ações que se realizam na escola e fora dela, tornando-a visível em perseverança na busca de uma mudança da realidade. Freire (1996) já pronunciava que a

mudança de mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação.

Nesse lugar para o qual o diálogo que Paulo Freire sinaliza, a escola torna-se um ambiente de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Esse movimento de pertença dos educandos e da comunidade cazumbense é importante para que todos sejam acolhidos nesse espaço. Isso significa que, para além do aprendizado da leitura, escrita e sistema de números, a escola, é ambiente de emancipação do sujeito pertencente a ela.

A partir do íterim da perseverança, a fala de Dona Helicônia, narrando a importância da constância do aprendizado para ela, é plena de significados:

Era Mobral. Comadre Dalva ensinava na casa dela aos parentes ao sogro. Aí nós saíamos de noite, no escuro com uma lanterninha. Para ir daqui lá para o Morro estudar na casa dela, da comadre Dalva. Aí, depois, meu sogro fez uma casa ali. Aí comadre Dalva começou a ensinar lá para ficar mais perto dos alunos. Aí ficava perto dos alunos, mas ficava longe para ela. Não, aí dividia o caminho. Quando terminava a escola, os alunos iam levar ela. Aí começou com Mobral. Agora essa professora está com 92 anos e mora aqui na comunidade. (Helicônia)

A aluna da EJA traz uma fala carregada de saudosismo e emoção, quando relata o início da sua escolarização e menciona as dificuldades experimentada nos primeiros anos de estudos. Por outro lado, afirma o envolvimento da professora Dalva com a trajetória expressiva que ficou guardada na memória de todos. Dona Helicônia construiu um repertório de saberes e de aprendizagens nas mais variadas áreas, embora com autonomia limitada nas situações que exigem o uso da leitura, da escrita e conteúdos escolares. Por outro lado, compartilha as ações culturais, políticas e esportivas que ficaram embrenhadas na comunidade e que se manifestam até os dias de hoje.

Dona Cacto relata que ampliou os seus saberes a partir da sua entrada na EJA: *“Aprendi na escolar conviver com as pessoas, ter mais conhecimento da leitura e agora eu paro para ler alguma coisa além da minha leitura da Bíblia”*. Tudo isso nos leva a inferir, ao falar das resistências, pertencimentos e lutas nos territórios quilombolas no Brasil de hoje, que esta não se efetiva sem saberes aprofundados, sem uma ousadia em olhar para trás. Lélia Gonzalez (2018) afirma que a memória traz à tona o que a consciência esconde. Essa dialética rompe por dentro um presente e faz aflorar uma memória que não cabe mais em um passado escondido no limbo da história.

Antes de “desferrolhar” no que nos apresentam as narrativas, abro um breve diálogo sobre a ideia da palavra luta, que tanto aparece nas falas de nossos personagens. Luta, nesse contexto, se refere a algo que permite ação por parte das estudantes e da comunidade, algo que

não acontece automaticamente na vivência de uma determinada situação. *“Uma luta nossa e essa só foi uma batalha. Já vencemos várias batalhas”* (Guarujá).

Dona Helicônia relembra as constantes lutas que permearam sua história de vida: *“Eu quebrava licuri, caçava, quebrava vendia licuri, mamona. Plantava muita mandioca, meus pais e meus tios faziam farinha, tinha casa de farinha que era coberta de palha era de roda. Tenho um dedinho torado de sevar mandioca. Primeira vez que fui sevar mandioca vinha chegando uns rapazes e eu olhei a lâmina cortou. Então, a vida toda foi assim”*.

Vemos, aqui, uma via de mão dupla em que existe um posicionar das estudantes diante das situações e experiências que permitem marcar suas trajetórias. Precisamos que entendam a importância de manter um “diálogo” entre a experiência e as respectivas marcas que são deixadas e, nesse caso, as estudantes assumem um lugar ativo. O relato do diretor da unidade escolar faz referência a essa organização, ao enfrentamento e à luta de não deixar a turma do noturno ser transferida para outra escola.

Eu sabia que a comunidade era uma comunidade bem organizada, bem unida e quando, e quando se falava na questão de reordenamento da rede eu falava que ia encontrar resistência. Eu acho que as pessoas daqui não iriam para a escola de Passagem Velha. Por quê? Era uma turma que existiam muitos idosos, inclusive tinha a Rubi (aluna) com deficiência. E sabendo que daqui para Passagem Velha ia ter deslocamento. Da ida que teria que sair mais cedo e do retorno que iria chegar um pouquinho mais tarde. E nunca é sair de sua escola perto de sua casa. [...]. Mas a comunidade de baixo não aceita vim pra cá. Pelo deslocamento. Mas aí o pessoal da parte de cima desce mais o pessoal da parte de baixo não querem subir. E sendo na comunidade mesmo terminou a aula todo mundo estará dentro de sua casa. E lá tem a questão de lá até chegar cá. Uma subidinha incomoda. Então quando eu vim daquela vez aqui, eu sabia que iríamos encontrar resistência. [...] e você estava respaldada por alguém maior. Para uma questão de economia, questão de juntar. Até que a ideia não era tão ruim assim. Juntar uma comunidade com a outra tem interação só que tem a questão do deslocamento do apego. Eu sabia que ia pegar mais essas questões. (Maxixe, Gestor escolar).

Fica claro, nesse movimento, que os espaços de memória se expressam “[...] onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora” (Nora, 1993, p. 12-13). Essa memória só existe quando cuidada por vontade de uma coletividade, sobretudo envolvida em sua transformação e renovação cotidiana. Envolvida por um alento de liberdade, de resistência, que perdura através do tempo e das contingências sociais que tentam negá-la.

Desse interim, gostaria de trazer mais uma vez Lélia González (2018), quando escreve que só os recursos de uma consciência que, no Brasil, escondeu, desvalorizou ou não incorporou as resistências dos povos africanos e indígenas escravizados e dizimados não nos permite acessar a potência dos sujeitos insurgentes da nossa história. A autora nos destrava

portas, fazendo-nos recorrer a nossas memórias, e estas se encontram nos quilombos, terreiros, nas ancestralidades, nos povos da floresta, nos movimentos indígenas e negros, com os anciões e os griôs, e são necessárias essas análises. A discussão entre conhecimento e memória é essencial na construção crítica de questões que disserto nessas linhas. A trama histórica da vida vivida que ficou marcada nos corpos é a memória, nos sentidos, nas dimensões materiais e imateriais da vida em comunidade.

Discorrer sobre lutas e resistência é falar de pessoas reais, de sujeitos, partindo deles e com eles, com suas memórias e histórias (Dealdina, 2020). Portanto, parto de onde me posiciono, do lugar em que estou, na universidade, como aluna mestranda, cabendo a mim o papel de pesquisadora: de escutar, dialogar e dissertar, da forma que sei fazer e com as chaves que tenho e trago nas mãos, o que esses personagens históricos me disseram e ensinaram. Eles continuam narrando a quem se dispõe a escutá-los: sem os entraves do preconceito dissimulado de racionalismo criterioso, sem as barreiras epistêmicas da história seletiva e sem os limites de uma universalidade carente de pessoas reais. De ouvidos, olhos e mentes abertas.

Precisamos olhar para a história de Cazumba pelos olhos dos sujeitos que transgrediram e criaram condições de convivência, após uma longa história de negações. Eles lutaram e ousaram, a partir das suas coletividades, e rebelaram-se a favor da decolonialidade do saber e do poder (Quijano, 2000), ao contrário de aquietar-se e aguardar que lhes tirassem muito mais que forças, trabalho ou mais-valia e tentassem lhes negar a possibilidade de ser gente, de estudar e fazer história. Eles relatam a sua coletividade, por exemplo, quando Guarujá reflete sobre o cotidiano, sobre “[...] nós, nos tempos de hoje. Ainda tem umas pessoas que adoce aí vai todo mundo socorrer, outro vai visitar, aqui ainda está nesse tempo. É uma grande família. O sentimento de um ajudar o outro”.

É uma comunidade construída pela resistência, a unidade, a insurgência, a consciência e o desejo de liberdade que sempre correram como sangue nas veias e, assim, fincaram-se em territórios e formaram os quilombos, que se constituíram em oposições reais (Moura, 1993). É um grupo que sempre enfrentou a destruição de seu povo em seus territórios desfavorecidos, o preconceito e a vulnerabilidade estrutural que surgiam como devastadores de uma sociedade.

Esta reflexão abre portas para diálogos possíveis com a comunidade, vivências e práticas, trocas de saberes que ainda ecoam em minha memória de estudos recentes e que precisam, de alguma forma e talvez por esta linguagem, ser ditos. Nesse processo de aprendizagem, a partir da pesquisa e extensão, posso contribuir com as lutas dos sujeitos estudantes da EJA quilombolas que lutam por seus espaços, pela terra, pelo território e contra as diversas violências a que têm sido expostos.

Proponho um diálogo com esses saberes, a partir da experiência de personagens da comunidade quilombola, em especial alunas da EJA, a partir de minha experiência na comunidade e inserção no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Foi a partir dessa referida perspectiva que também pude, com os fundamentos da pesquisa, escutar sobre os conhecimentos, saberes, memórias, conflitos e formas de luta e resistência do quilombo e dos sujeitos nesse território cazumbense.

6.2. ABREM-SE AS PORTAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE CAZUMBA

Analisando a elaboração dos saberes escolares e construção identitária de estudantes da EJA nesse território, entendemos que essa modalidade de ensino ultrapassa os limites da escolarização. Ao acolher as aprendizagens realizadas em diversos âmbitos da vida de cada sujeito, em específico do campo, torna o processo educativo um campo estratégico contra a exclusão e a desigualdade social, em favor das classes populares.

Para Freire (2011, p. 21), “o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras”, no sentido de uma compreensão crítica sobre os contextos populares. Dito isso, entendemos que se torna cada vez mais difícil limitar o processo de ensino aprendizagem a procedimentos didáticos e a conteúdos sem considerar o que acontece nos campos, nas periferias, no meio popular.

Se fizemos uma análise dos relatos dos nossos entrevistados, percebemos que, quando abriram os portões, os estudantes da EJA incorporam às suas vidas muito mais do que os conteúdos escolares. É o que relata Guarujá, ao retomar as memórias da primeira professora da localidade, a profa. Dalva:

Foi essa professora que alavancou a questão da cultura, essa questão de quadrilha. Naquela época o voleibol ela já era naqueles tempos, ela já era uma professora moderna. Aí que era alunos, nós ia para o estudo, mas também brincava de bandeirinha, voleibol. Eu sei que ela já era naquela época uma pessoa bem moderna. E hoje nós agradecemos a Deus e a ela que esse trauma todo daqui dessa comunidade passou tudo pelas mãos dela.

A narrativa do presidente da Associação de Moradores nos leva a pensar sobre o lugar que a educação escolar e as experiências pessoais ocupam no processo de formação do aluno adulto que, ao desenvolver o complexo processo de formação humana, encontra nas práticas docentes ponto de partida e de chegada, o principal ambiente dos seus aprendizados. É

necessário dialogarmos com a concepção de diversos autores que discutem a EJA pelo viés crítico e político, a exemplo de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001). Para eles, a EJA é um espaço de práticas e reflexões, indo além da escolarização de sentido restrito. Isso por acolher processos formativos diversos que incluem o desenvolvimento comunitário, a formação política e as questões culturais, providas de outros processos formadores que não só o escolar.

Para Paiva e Brandão (2004, p. 31), “[...] essa vertente passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA, por ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam ao longo de toda a vida”.

Na tentativa de buscar dados concretos como fonte de informações a serem comparadas com as narrativas dos sujeitos desta pesquisa, houve a necessidade de movimentar no sentido de análises bibliográficas e adentrar com autores que habitam a EJA. Assim, seguiu-se o caminho no âmbito investigativo e bibliográfico. Uma autora com bastante pertinência nesse campo de propostas é Oliveira (2003) que apresenta três funções essenciais da EJA:

- Função reparadora;
- Função equalizadora;
- Função qualificadora.

O objetivo da função reparadora é de resgatar o princípio da igualdade, garantindo o direito de uma educação de qualidade, dando acesso aos bens sociais ao exercício da cidadania.

Em uma perspectiva de função equalizadora, procura-se manter a igualdade, incluindo as pessoas que foram prejudicadas no acesso e permanência na escola. Entretanto, essas devem receber maiores oportunidades em relação àquelas que tiveram acesso garantido à escola desde a infância. E, por último, a função qualificadora, que tem por objetivo proporcionar educação a todos ao longo da vida. Essa tarefa é função permanente da EJA. Considerando-se a perspectiva de, um dia, não mais haver a necessidade de se reparar direitos e equalizar oportunidades pelo fato de já serem garantidos a todos. “Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA”. (Brasil, 2000, p. 34-41).

Ainda, com base nos pontos apresentados anteriormente, fica perceptível nas narrativas dos sujeitos dessa pesquisa a omissão do poder público frente à questão do fechamento da escola da localidade de Cazumba:

[...] a consequência do fechamento da escola é a saída do poder público da nossa comunidade e, posteriormente, a invisibilidade e esquecimento da nossa comunidade. Nós só somos gente porque a escola existe, se a escola deixar de existir deixamos de ser gente”
(Maxixe).

A escola é, para os jovens e adultos camponeses, sinônimo de conquista e esperança. São trajetórias marcadas pela exclusão e invisibilidade social e a escolarização possibilita um

curso diferente em suas vidas. A turma de EJA representa um importante ambiente de garantias de conquistas. Caracteriza um espaço formativo diversificado não somente de jovens e adultos aprendentes, mas de indivíduos participantes das camadas mais empobrecidas da sociedade “Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (Arroyo, 2006, p. 22).

Vale ressaltar que a minha ida à comunidade daquela época teve a intenção de propor a transferência dos alunos do noturno para outra unidade educativa. Isso desencadeou uma série de sentimentos de pertença, união e fortalecimento das resiliências relacionados à escola. Na conversa que tive com as alunas, discutimos as semelhanças históricas de povos tradicionais reconhecidos e certificados recentemente, seus perfis enquanto membros da comunidade estudantil. Ao destacar as características desses sentidos, pertença e lutas, nessas conversas, fui instigada para mais uma etapa de narrativas, com expectativas de aberturas de portas ainda não adentradas e caminhos ainda não revelados da primeira entrevista.

Ao apresentar a educação como processo de desentranhas e muitas lutas, Paulo Freire afirma ao longo de sua obra que essa visão é um momento de humanização. A história do sujeito está ligada nos processos educativos. Dessa forma, reconhecemos a importância que a escola tem na vida dos moradores da comunidade e na vida de cada estudante. Esse movimento busca o conhecimento cognitivo, o convívio em sociedade e, nesse caso específico, o acolhimento das suas memórias, trajetórias de vida e experiências.

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história de conquistas e consolidações. Vem avançando nas áreas da pesquisa acadêmica, políticas públicas e diretrizes educacionais. Um campo aberto a todas as portas pelas quais vários sujeitos participam e adentram. São trancas e chaves várias vezes mal definidas ao longo da vida de cada ator dessa modalidade.

Abrindo novas forma de educação, precisamos fazer uma pergunta. Então, qual o papel da escola desse processo de autoafirmação, pertencimento e empoderamento? Ter um grupo de estudantes que atua para a não transferência da turma para um território diferente e não pertencente a essa comunidade educativa deve provocar, no mínimo, desconforto ao sistema de educação e agentes públicos. Tem que partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno, como preconiza a LDB, n9394/96, em seus artigos 1º e 2º (Brasil, 1996).

Diante de uma nova reconfiguração desse movimento, surge uma nova institucionalidade entre Estado e sociedade. A diversidade de debates e práticas garantindo uma construção ou configuração nova para EJA como campo de direitos dos jovens e dos adultos e

uma forma participativa de explorar os saberes. Direitos de serem reconhecidos como sujeitos além das carências. Vistos nessa pluralidade de direitos, observa-se as possibilidades e limites da garantia da educação.

Os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longa de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós: por sua raça, gênero, etnia e classe social. (Arroyo, 2004, p. 30).

É a partir dessas tímidas reflexões, mas não menos provocativas, que analisamos os direitos na EJA do campo, pensando em princípios que reconheçam a diversidade do seu coletivo e a sua singularidade enquanto modalidade educativa. Esse é um exercício necessário para romper com modelos curriculares reproduzidos, que ignoram as especificidades dos seus sujeitos e desvalorizam suas culturas.

A Educação de Jovens e Adultos como um direito que lhes é garantido é gratuita e oferecida em estabelecimentos de ensino regular, considerando as características dos estudantes, a sua permanência e o preparo para o mercado de trabalho. Como modalidade, os estudantes a partir de quinze anos podem cursar o ensino fundamental e a partir de dezoito anos o ensino médio. A LDB refere-se à Educação de Jovens e Adultos, em seus artigos 37 e 38, como uma modalidade reconhecida e específica na tentativa de reparar o acesso à escolarização e formar uma identidade para os sujeitos excluídos da escola. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996, p. 30):

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Inserida no contexto das camadas mais populares, historicamente negligenciada pelo Estado, a EJA objetiva ampliar as condições de escolarização digna, trazendo consigo práticas e experiências que perpassam as paredes das salas de aula, fazendo uma interlocução com as relações sociais, trabalho informal, formal, desemprego, desgaste físico e mental, preconceito e um conjunto de convicções que apenas os estudantes da EJA carregam. Arroyo (2007, p. 6) compreende esses sujeitos como:

Muitas vezes trabalhador informal, desempregado, excluído. A violência presente em nossa sociedade é responsabilidade dessa demanda das camadas populares. Trabalhadoras e trabalhadores cansados, infelizes, habituados a desumanidade ao sofrimento. O olhar de reprovação e

preconceito que lhes é dirigido acaba por expulsá-los do espaço educativo. Qual julgamento de valor é imposto? Quais imagens sobre eles são construídas por educadores e educadoras?

Assim, os sujeitos da EJA de Cazumba não são diferentes dos alunos da EJA de outras regiões. São adultos e idosos trabalhadores, que sobrevivem a realidades rurais e semiáridas do território de origem. Em algum momento da vida, foram deixados à margem da sociedade, tendo que abandonar ou evadir da escola na sua idade regular para assumir a família ou trabalhar para sobreviver.

A configuração da EJA como campo específico de responsabilidade é, sem dúvida, uma das frentes de movimentos que se preocupam com milhões de jovens e adultos que tem garantias a educação básica. Porém, é necessário, se desejamos e acreditamos na possibilidade de uma educação de qualidade social para todos(as), fazer escolhas não alienadas, o que requer promover debates em torno da educação de maneira amplas e sólida.

6.3. A ESCOLA: A CHAVE PARA ABRIR QUALQUER PORTA

“Então, ao meu ver, era o sonho dos pais daqui. Ter uma escola aqui. Eu mesmo estudei fora. A gente caminhava não sei quantas léguas para estudar. No sol quente, saía sem tomar café. Levava uma farofinha, de pé. Não era uma escola era numa casa, numa casa. Ai o sonho dos nossos pais era de abrir uma escola aqui. E graças a Deus abriu uma escola aqui e nós não temos interesse de fechar a escola”. (Mandacaru)

O relato de Dona Mandacaru (63 anos) fortalece a convicção do surgimento da educação na comunidade rural de Cazumba onde as aulas aconteciam dentro de casas. Em sua proposta inicial, a maioria dos territórios campestres da Bahia foi implementada como forma de estimular as pessoas à permanência em seus locais de origem, diminuindo assim a migração para centros urbanos, como outros estados de forte industrialização. Rios (2016, p. 328) afirma que:

Em muitos estados do Nordeste, as ações de fixação do homem e/ou da mulher ao campo surgem em decorrência do fluxo migratório ocasionado pelas grandes estiagens que marcaram, sobretudo, a década de 1930. Nesse cenário, surgem as primeiras iniciativas de inserção da educação no meio rural por meio do ruralismo pedagógico (corrente teórica que pretendia gerar uma escola integrada às condições locais), cujo objetivo era promover a fixação do homem e da mulher ao campo.

Os saberes estimulados na comunidade fazem referências importantes do percurso histórico da educação rural, a exemplo da educação em Comunidades Eclesiais de Base -CEBs. No início da década de 1980, a Igreja Católica deu uma reviravolta muito importante para o

catolicismo popular. Assim, foram abertas as portas para os pobres em Senhor do Bonfim com a presença de padres, com novas ideias de uma igreja nova, revolucionária, cheia de ardor, missionária, libertadora (Machado, 2010).

Neste interim de Igreja Nova se criam as comunidades eclesiais de base, um jeito novo de viver e rezar em comunidade. O povo começou a trabalhar em mutirão, na partilha dos produtos plantados e colhidos juntos. Diante dessa nova concepção de igreja temos a construção de uma sociedade, inspirada nos percussores Leonardo Boff e Frei Beto. Dentre outros/as e da educação popular com Paulo Freire, movimentos que no Brasil tem a sua gênese especialmente no Nordeste.

São os mutirões uma das manifestações mais significativas das culturas do lugar. Como relata Dona Cacto, de 80 anos: “[...] pois é. Nós temos posto, temos cemitério foi com muita luta, junto com a comunidade. Nós temos nossa casinha branca lá. [...] era pedra era bloco era carregando água na cabeça. Foi uma luta. Mas nós vencemos”. Essa organização era um dos princípios das Comunidades Eclesiais de Base –CEBs.

Na perspectiva de Paiva (2003), foi nas décadas de 1950 e 1960 que Educação Rural passou a ser considerada pelo Estado, devido à política desenvolvimentista, com o objetivo de preparar mão de obra alfabetizada para as cidades, adentrar o campo e integrar os imigrantes e seus descendentes, através de campanhas de massa e missões. Entre estas campanhas, podemos destacar a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA – (1947-1963) e a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER – (1952-1963). Os estudos de Fávero (2006) revelam que este foi o primeiro grande movimento oficial de alfabetização de adultos com vistas à produção, ao lado de investimentos na agricultura a serviço da modernização do campo para atender aos interesses monopolistas. No caso da comunidade de Cazumba, com as Organizações Não Governamentais – ONGs, Ação Integralista Brasileira – Aibi e Associação de Proteção e Assistência a Condenados – APAC. A escola da comunidade cria suas próprias pedagogias, ofertando educação infantil, anos iniciais e educação de Jovens e adultos – EJA.

Outro momento forte com os jovens da comunidade de Cazumba envolveu as discussões políticas com os membros da Pastoral da Juventude Popular - PJMP, liderada por Nalvinha, hoje liderança religiosa na comunidade. Essas discussões aconteciam mais durante as campanhas políticas, quando se discutia o perfil dos candidatos e procurava-se ajudar o eleitor cazumbense a escolher melhor seus candidatos (Machado, 2010). Até hoje, a comunidade se reúne, na associação, para discutir trajetórias políticas que devem ser seguidas pela maioria.

Na fala de Seu Guarujá a respeito do posto de saúde da localidade, ele deixa clara essa tradição de unificar politicamente a comunidade de forma democrática e consciente.

Por exemplo o posto de saúde que temos aqui foi outra luta. Briga. Uma briga pesada, uma enfermeira chegou aqui, falou que não tem condição, que não sei o quê. E aí as meninas se desanimou. Aí eu disse que ela não é prefeito não. Ela tem gente maior do que ela. E aí nós fizemos um acordo com o prefeito, chegou e aí vamos fechar com você, mas nós queremos o posto. E aí pelas pesquisas eu dizia que ele estava perdido. Aí vamos ser honrados ao voto para ele. E você faz o posto. Foi a única urna que esse candidato ganhou no município todo. Foi aqui no Cazumba. Aí ele perdeu a eleição, mas nós ganhamos o posto. Porque ele chegou aqui com três dias, quatro dias. Foi uma luta também. Porque se pensasse, ah, está perdido vamos votar em outro. Aí nós tinha perdido o posto. (Guarujá).

Essas ações são resultado do engajamento dos moradores nas lutas sindicais e em vários movimentos sociais e políticos e educacional. Fica evidente que a preservação dos espaços sociais na comunidade, como elementos de lutas e memórias do território, sofre constantemente riscos de ser destruída. Porém, o diálogo coletivo da comunidade fortalece todas essas batalhas que entendo serem seculares. Dessa forma, fica evidente que, para o fechamento de Escolas do Campo, mais especificamente no caso de Cazumba, a comunidade, a partir de sua perseverança, teve seus direitos cativados e constituídos.

A partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), concebeu-se uma nova concepção de educação, a “Educação do Campo”, que considera as demandas do campo, respeita os saberes, a cultura, os valores, as especificidades e as peculiaridades do lugar onde se vive e sobrevive o camponês. A educação do/no campo significa, conforme Caldart (2002, p. 18), que “No, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

O sentido de utilizar campo e não mais rural tem o objetivo de promover “uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (Caldart, 2002, p. 25).

Desse modo, sendo a escola um desses lugares habitados por essas relações de poder, é preciso repensá-la como iminência de promoção da autonomia dos sujeitos (Freire, 1996), no esforço de fluidificar as formas de opressão e subordinação que as relações de poder podem gerar. E isso só vai ser possível se consagrarmos uma educação que fale a partir do contexto identitário no qual a escola está inserida, com o propósito de potencializar a ação libertadora dos seus sujeitos. É importante que a escola eduque para a vida, tomando as realidades dos discentes, matéria prima do seu labor. Consequentemente, um esforço de pensar os grupos identitários territorializados no semiárido brasileiro.

Sobre as aprendizagens que acontecem colaborativamente no espaço da escola Romanó (2004, p. 75), nos diz:

Os estudantes aprendem a compreender e apreciar perspectivas diferentes, dialogando com seus colaboradores. Um diálogo com o professor ajuda os estudantes a aprender o vocabulário e as estruturas sociais que governam os seus grupos e os quais se desejam juntar (Romanó, 2004).

Através das vozes dos sujeitos, as narrativas possibilitaram encontrar pistas para o fortalecimento da EJA na escola, considerando as variáveis que circundam o objeto investigado, com ênfase no direito à educação de pessoas jovens, adultas, observando o acesso e a permanência dos educandos. Isso porque não basta garantir escolas abertas. É necessário efetivar os direitos de uma comunidade organizada e que preserva historicamente seus patrimônios:

Eu sempre estudei aqui, né? Eu tinha uma professora que vinha da Cajazeira ensinar na casa do meu avô. Aí eu estudei com ela. Passei para a terceira série e nessa terceira série não tinha condição de ir para Bonfim. Eu era criada por minha avó. E na Passagem Velha não tinha aula no tempo que eu era moça. Mas depois de adulta que eu casei os meus meninos estudaram na Lindalva. Aí depois de muitos tempos, aí o meu esposo lutou por essa sala de aula. [...] o vereador Raimundo Amorim, foi quem arrumou. A gente doou o terreno aí ele fez. Depois do prédio rebocado aí o vereador saiu da gestão. Aí ficou só rebocado. Aí passou tempo, tempo, tempo. Rachou as paredes. Daí entrou outro prefeito, eu não lembro quem, foi [Zé Leite]. Aí reformou, derrubou tudo de novo, começou do chão. Aí veio o prédio. Mas meus meninos estudaram aqui com Pretinho (Prof. Maxixe) e uma outra professora. (Helicônia).

É cada vez mais necessário nos aproximarmos dessa população, respeitando seus territórios de pertença, querendo, de algum modo, instituir um fazer educacional que fale a partir do lugar identitário desses sujeitos sertanejos, quilombolas, estudantes. Assim, possibilita-se a emergência de uma educação contextualizada. Destravam-se chaves que, até então, encontravam-se subalternizadas, desqualificadas e silenciadas.

A contextualização é um processo facilitador da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida, enfatizando informações que o estudante tem e, encorajando a busca de novas informações a partir dos conteúdos, dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar. (Silva, 2011, p. 24).

Sendo assim, não se pode ignorar o contexto em que os jovens e adultos vivem e nem os seus processos formativos aos quais estão submetidos, fazendo-se necessária a abordagem da escola do campo no seu contexto. Entendendo que, enquanto apenas a relação custo-benefício leva é levada em consideração para o fechamento das escolas campesinas, estaremos afirmando cada vez mais a exclusão dos povos tradicionais do campo aos seus direitos de ter uma educação de qualidade e de garantias de direitos. É essencial que se combata essa visão e

se adotem campanhas de combates ao não fechamento de escolas no Semiárido baiano. Isso se faz necessário para o cumprimento dos direitos estabelecidos pela LDB 9394/96, Resoluções CNE/ CNB nº 01/2002 e nº 02/2008 que regulamentam a educação de qualidade, que contribua para a formação de um cidadão crítico, estabelecendo condições favoráveis que contemplem os direitos, até então adormecidos.

7. “GUARDADA A SETE CHAVES” IDENTIDADE QUILOMBOLA/CAMPESINA DE JOVENS E ADULTOS E A ESCOLA DO SEMIÁRIDO BAIANO

“Como é gostoso morar em um pé de serra
A nossa terra tem um cheiro de alecrim
O nosso povo é alegre e festeiro
Somos herdeiros de Senhor do Bonfim.
(Hino de Cazumba)

Na dimensão humana, a pesquisa mobiliza os participantes, individual e coletivamente, contribuindo para a elevação da autoestima e do reconhecimento do fato de serem sujeitos de direitos. No presente caso, isso se dá a partir das ações propositivas, valorizando as histórias de cada um e relacionando-as ao fenômeno, bem como ao refletir a situação da EJA, no momento das indagações pertinentes à temática, na fase das entrevistas, o que possibilita o pensar sobre essa modalidade ao longo de sua trajetória.

Num panorama mais amplo, o processo de humanização está intimamente ligado à forma de viver das pessoas, ou seja, é a qualidade da educação anunciada por Gadotti (2013), quando ressalta que a qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. A educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade for ruim. Bem como as políticas e o investimento efetivo que o poder público designa. A educação, nesse sentido, está harmonizada a outros direitos.

Quando há abandono da parte dos educandos, as carteiras já não acomodam seus corpos. Esse acomodar não está limitado à dimensão física, mas, sim, relaciona-se às questões mais amplas que muitas vezes não contemplam a EJA, deixando-a de fora de políticas e investimentos, assim como o corpo do adulto fora da cadeira. São questões que perpassam o entendimento sobre identidade e a construção subjetiva do jovem e adultos do campo no Semiárido.

O modo de subjetividade vivido pelas pessoas moradoras do campo, nessa região baiana, remete-nos ao que diz Oliveira (2014, p. 110):

[...] como constituinte de sua identidade a relação com o local em que nasceram, sua base familiar e todos os elementos que constituem o lugar como parte de seu processo formativo. Deixam explícito que a presença de lugares diversos que compõem as ruralidades em que estão imersos representam aspecto fundante para a sua constituição enquanto sujeito. (Oliveira, 2014, p. 110).

Na diversidade de debates e práticas, podemos encontrar várias estratégias para essa configuração. Encontramos uma maior sensibilidade por saber quem são esses jovens e adultos. A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA, precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural que essas pessoas desenvolvem. Nesse caso, de acordo com Freire (1996), ensinar exige saber escutar. Essa valorização da escuta é imprescindível, pois favorece e oportuniza o movimento dialógico, permitindo o mergulho no contexto e a vinculação da construção do conhecimento à comunidade escolar, colocando o conhecimento a serviço dos seres humanos e da transformação social. É um convite à superação para a transformação, colaborando para o processo de humanização

Daí, diminuir os índices de analfabetismo entre os adultos ainda constitui um dos maiores desafios para o país, o que representa uma situação contraditória quando analisada na perspectiva da redução de turmas e fechamento de escolas da EJA. Sabemos que a EJA não se limita à alfabetização e muito menos a programas com medidas de curta duração, desvinculando o processo de alfabetização da escolarização. Como já vimos, os sujeitos querem muito mais! Não querem ficar nas “letrinhas”, embora, ao se apropriarem das letras, já possam ler o mundo nas situações que exigem o uso da leitura e da escrita. Porém, é fundamental que alcancem níveis discursivos, possibilitados pela escolarização e formação contínua. Portanto, “aprender o ABC não basta”.

Nesse sentido, a aluna adulta do campo nessa modalidade, aqui chamada de Cacto, e que frequenta a EJA desde 2005, afirma que: *“Eu entrei na escola para poder ler e escrever. E até hoje eu engulo letras [...] e até hoje eu estou na escola para aprender”*. Já dona Mandacaru, que tem mais de 15 anos frequentando a EJA, afirma que, antes de entrar para a escola, não gostava de Matemática porque não sabia fazer contas no papel. *“eu não gostava de matemática, mas depois me inteirei da matemática e história [...] queria que abrissem uma turma de ensino médio para nós frequentarmos aqui na comunidade. Era bom que tivesse aquela turma mais avançada”*. É o sonho de Dona Mandacaru e de sua filha, que é aluna especial.

Em vista disso, não se trata de fórmula e nem de receita pronta para a EJA, até porque não precisamos justificar e argumentar a necessidade e a importância que tem. A mesma é um direito já postulado na legislação e isso independente de ter três, quatro, cinco ou cem alunos

na sala de aula. A fala do ex-gestor escolar da comunidade revela o pensamento de um coletivo que entende o prejuízo que pode causar o fechamento de uma escola rural;

Quando você fecha uma escola, você está tirando direitos, independente de ter um ou dois, três, quatro e cinco alunos na sala de aula. Por que a escola representa o poder público na comunidade? Por que vai fazer economia? Economia de quê? Quando você economiza dinheiro com a educação você está enfraquecendo o aluno que precisa aprender, tirando o direito dele: Educação! A educação não é prejuízo; é investimento! (Maxixe).

Portanto, as ações propositivas visam demonstrar que a EJA pode ser observada e refletida no lugar de possibilidade, reconhecendo as pesquisas que estão sendo desenvolvidas e os esforços investidos no chão da escola. Significa reafirmar o que Freire (1996, p.77) já valorizava quando enfatizava a importância de denunciar para, desse modo, não pensar apenas que “as coisas podem piorar, mas também que podemos intervir para melhorá-las” e isso se traduz através do dizer e do fazer dos sujeitos que vivenciam a EJA no cotidiano. Eles resistem e combatem o fechamento de turmas e, conseqüentemente, de escolas.

Interessante essa inserção sobre permanência. Diante do fechamento de uma turma e/ou de uma escola, quando está atrelada à quantidade de alunos, parece, inicialmente, que os discentes são os responsáveis. Sendo culpados pelo fechamento, uma vez que eles evadem, não se matriculam na escola para efetivar a sua permanência ou, quando matriculados, abandonam a sua trajetória escolar. Isso implica no desafio da permanência nas turmas de EJA.

Segundo Di Pierro (2016), desde 2007, a diminuição do número de matrículas na EJA vem se evidenciando, impactando as redes públicas e privadas, tanto no ensino fundamental quanto no médio das redes estadual e municipal que alocam turmas na sede dos municípios e também no campo. As observações de Di Pierro (2016) aprofundam discussões com o atual contexto da EJA acerca da oscilação de matrícula observada no Brasil nos últimos anos, conforme dados do Censo Escolar de 2014.

Informações da coordenação pedagógica através da secretaria de educação do município de Senhor do Bonfim, em turmas do fundamental, séries iniciais e finais, apontam que:

Quadro 1: Escolas rurais e urbanas da Educação de Jovens e Adultos – EJA de Senhor do Bonfim de 2018 a 2022

Ano	Escolas na sede	Escolas rurais	Matrícula inicial alunos da EJA
2018	03	19	556
2019	03	19	516
2020	03	17	318

2021	06	15	833
2022	06	14	634

Fonte: SEMED, 2022.

A partir dessas informações, percebemos que o município é um caso típico de não continuidade de alunos jovens e adultos na escola. Observa-se um forte aumento do número de matrículas na EJA em alguns anos, a exemplo de 2021, e em outros uma baixa considerável, como vimos em 2022. As matrículas apresentaram um aspecto que exige maior aprofundamento acerca do motivo da queda da quantidade de alunos. Claro que podemos destacar inicialmente, sem maiores considerações, causas como: o mercado de trabalho, ausência da construção de cultura do direito à aprendizagem ao longo da vida, a inadequação de políticas públicas e, por último, a falta de qualidade da EJA.

Ressaltamos que os avanços são legais, estabelecidos na Constituição Brasileira (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), no Parecer n. 011/2000, na Resolução n. 01/2000 (Brasil, 2000) e no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb, 2007), sem esquecer das Conferência Internacional de Jovens e Adultos - CONFITEIAs. Entretanto, essas ações ainda não são suficientes para superar a fragilidade dessa modalidade de ensino.

O fechamento de turmas/escolas, aqui apresentados no quadro, também é significativo. Em quatro anos, foram fechadas cinco escolas do campo da modalidade EJA de Senhor do Bonfim. Entendemos essa situação como perversa, tanto para alunos como para professores, uma vez que ela vai além dos muros das escolas. Vale destacar que a realidade apresentada é o reflexo de uma sociedade desigual em que travam batalhas entre os próprios oprimidos. É importante atentar-se ao mundo opressor, percebendo as forças opostas que, “[...] vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 2005, p. 46). Essa práxis interfere no processo educacional. Esse direito deve ser respeitado, garantindo não somente a escola aberta, mas o seu funcionamento em acordo com as necessidades e especificidades desses sujeitos, e isso se dá através de lutas associadas aos demais direitos enumerados na legislação. Vale lembrar que a educação está contemplada no art. 6º do capítulo II da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: “São direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988).

Retomando a situação do fechamento e transferência de turmas da EJA de comunidades camponesas, o fato ainda é que encontramos a partir de pesquisa no Site da Capes poucas produções científicas com esse tema. Por conta disso, as vozes dos sujeitos que vivenciam a EJA vêm, neste trabalho, dar sustentação à temática. Isso se dá ao destrancar portas inexploradas pelas mãos dos sujeitos que atuam no chão da escola, em um movimento demarcado pelos teóricos que fixam os limites dessa realidade apresentada. É preciso refletir sobre esse cenário descortinado por educandos e educadores que, juntos, também vivenciam possibilidades, através das denúncias e dos anúncios acerca do objeto e dos seus direitos adquiridos.

Em consequência disso, não podemos desconsiderar o contexto em que os jovens e adultos vivem e os saberes que trazem, fazendo-se necessário repensar concepções das formas de educação que são praticadas no campo e, particularmente, em comunidades tradicionais. Dessa maneira, o processo educativo deve ser permeado por elementos significativos para a formação desses sujeitos, no propósito de garantir a seus espaços de atuação presentes no campo.

7.1. PERTENCIMENTO E LUTAS

“Antigamente os moradores do Cazumba faziam partilha, quando abatiam o animal como: bode, gado, porco e outros, dividiam uma parte para cada um”
(Machado, 2010, p.17)

O estudo de lugares de memória como prática colaborativa, realizado em comunidade nos faz refletir sobre o sentimento de pertencimento, de ser um e também ser todos, por meio do qual se pode criar uma corrente de lutas e conquistas entre moradores da comunidade que pertence.

Ao elaborar um estudo que discute memórias de um povo quilombola, conceitos como territorialização, desterritorialização e reterritorialização vêm à tona, num sentido de idas e vindas, nas falas das pessoas da comunidade. Autores afirmam que não há território sem desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se territorializar em outra parte, ou seja, a desterritorialização e reterritorialização são componentes do território. Ambos os processos (desterritorialização/reterritorialização) representam forças sociais, econômicas, políticas atuando como elementos de manutenção, expulsão ou atração. Para Deleuze e Guattari (1996), a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga”. Nesse sentido, os autores ponderam que o território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que

seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (Deleuze; Guattari, 1996, p.323).

Nessa perspectiva, Deleuze e Guattari (1996) pontuam a desterritorialização como marca da chamada sociedade pós-moderna, estando vinculada ao movimento pelo qual se abandona o território por meio da mobilidade dos fluxos, pelo desenraizamento e pelo hibridismo cultural. Cazumba se percebe nessa compreensão de sujeitos indo e vindo, desbravando novos territórios e retornando a todo tempo para o berço que os gerou. Agrega novos personagens e retoma a todo tempo a sua cultura contextualizada com o espaço do semiárido onde vivem.

Veio uma professora de Bonfim para catequizar as crianças, jovens e adultos; como não tinha igreja, ela ensinava na sombra de uma cajazeira que tinha na frente da casa do Senhor Adão e Dona Mariene. Aos domingos à tarde se faziam presentes jovens, crianças e adultos, todos eles sobrinhos, filhos e netos do Senhor Carlos. Mais tarde veio a professora Dalva que ensinava às crianças, jovens e adultos”. (Machado, 2010, p.13).

Nas falas dos moradores de Cazumba, contidas na revista publicada em comemoração ao centenário do povoado (Machado, 2010), quando se trata de educação e do desenvolvimento do lugar, percebemos a ideia de identidade e contextualização que se funda no princípio de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na construção do conhecimento do povo que habita o território. É um contraponto à falência das grandes narrativas da ciência e da pedagogia moderna, ou seja, dos princípios de neutralidade, formalidade abstrata e de universalidade. No Semiárido Brasileiro, essa ideia é representativa de demandas particulares: a desconstrução do estereótipo do Nordeste e do nordestino, a descolonização da educação e a difusão do paradigma de convivência com o Semiárido (Carvalho, 2012).

Ademais, de acordo com Carvalho (2012, p. 87), “[...] a contextualização representa uma ação de descolonização, visto sua tarefa de reconstruir visibilidades e dizibilidades instituídas e de permitir que outros excluídos da narrativa hegemônica recuperem sua palavra e tornem pertinentes suas questões”. Segundo Zemelman (2006), uma das bases da contextualização do saber é potencializar o sujeito para que este se situe no momento histórico, ampliando seu horizonte de apreensão da realidade, colocando-o perante uma constelação de possibilidades.

O processo de educação contextualizada prevê uma adaptação dos conteúdos escolares ao espaço geográfico, à cultura, à identidade e à especificidade do Semiárido. Baseia-se na

realidade social dos educandos e possibilita contextualizar os processos culturais e políticos.

Assim, na compreensão de Dra. Carmelia Miranda (2009), que estuda os quilombolas nessa região há muitos anos; “Na perspectiva de conhecer as vivências dos moradores dessa comunidade negra rural, a história oral entra como uma grande referência das tramas da memória, das experiências de vida em um território no qual a oralidade predomina. Dado às circunstâncias, portanto, os relatos orais tornaram-se as fontes principais trabalhadas. Foram esses informantes que pontuaram as questões relativas à história de vida, aos costumes, às tradições, às festas populares, enfim, ao cotidiano de um viver rural”.

A história oral, segundo Portelli (1997), é como uma arte do indivíduo que leva ao reconhecimento não só da diferença, mas também da igualdade. Na busca pela diferença, não se pode esquecer de que também se acalenta um sonho de compartilhar, de participar, de comunicar-se e de dialogar. Nisso está implicado “[...] o caráter dialógico da história oral, bem como seu trabalho de campo: a fim de sermos totalmente diferentes, precisamos ser verdadeiramente iguais se não formos totalmente verdadeiros”, como sinaliza o autor (Portelli, 1997, p. 17-19). Assim, o trabalho de campo é, por necessidade, um experimento em igualdade, baseado na diferença.

8. “FECHANDO COM CHAVE DE OURO”

Esta narrativa abriu portas, com diversos ferrolhos, por caminhos de chão batido, ambientes rurais de comunidades quilombolas, pelo Semiárido baiano. Destravei chaves interpretativistas e freirianas. Portas fechadas foram abertas para uma mulher pesquisadora, professora na roça e quilombola, que buscava, de início, compreender como se constituem os processos identitários de alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Cazumba, em Senhor do Bonfim – BA. A partida foi feita pelo processo de pertencimento ao seu território, preservação da memória da escola e de proteção à instituição escolar. As aprendizagens que nasceram desse contato são intermináveis e extrapolam o ambiente escolar. Nessa óptica da pesquisa, parece que me tornei mais humana e, também, mais sensível durante a caminhada.

Os conhecimentos construídos nos fascinaram, desferrolhando aspectos até então não pensados. Crescemos e amadurecemos muito, tanto na escrita quanto nos entendimentos narrativos pensantes sobre como podemos proteger a história e cultura de um território, dando

a condição humanizadora, muitas vezes negada em um contexto social no qual a desigualdade é a regra.

Nesse ínterim, muito mais desafiador foi abrir todas as portas para a escrita dos resultados desta pesquisa. Afinal, o que fazer a partir de todas essas compreensões? O que considerar diante de tantas ponderações e reflexões dos sujeitos pertencentes a esses territórios, educandos e educadores que vivenciam a EJA no cotidiano? O que tenho a registrar neste fechamento de texto, em princípio, consiste no fato de que eu não estou sozinha na caminhada desta pesquisa (o que pode ser observado pela alternância de uso da pessoa do discurso ao longo desta escrita). Ela foi sendo construída coletivamente, característica própria da pesquisa narrativa e, por conta disso, os sujeitos também estão presentes nessa autoria.

A escrita produzida até aqui oportunizou a construção de pertinentes aprendizagens que foram apresentadas não por ordem de importância, mas levando em consideração o processo de abertura de portas.

No capítulo inicial apresenta a minha própria recriação, revivendo a forma pela qual me vejo, trazendo a realidade da minha própria história, nas minhas memórias, buscando de forma empírica recortes da profissional que atua no chão de escola. Experiências de práticas que acontecem em minha vida. Buscamos por meio deste estudo não o que falta, mas chaves para abrir porta e cadeados, evidenciando marcas da memória, da identidade, cultura e educação colaborativa, num trancar e destrancar de reciprocidade e generosidade autênticas no cotidiano das relações sociais, diversas e multiculturais.

Toda teoria precede leituras e uma realidade observada. Tentamos fazer isso articuladamente com a minha própria história de vida e relato das experiências que me atravessaram. Confesso que não foi uma tarefa fácil dialogar com autores desconhecidos por mim até então e fazer isso de forma narrativa. Ao longo desse período, algumas dúvidas e medos me acompanharam. Muitas delas foram tratadas no percurso, a partir das leituras e demais experiências formativas que, espero, permitam considerar as minhas próprias histórias de vida e formação.

Reconheço a construção de narrativas como importante dispositivo de formação e agradeço isso, claro, ao meu orientador, que me apresentou a essa perspectiva de escrita e facilitou o entendimento desse método de pesquisa, modificando toda a estrutura do trabalho e também a minha construção enquanto pesquisadora. No movimento de constituição da pesquisa enquanto narrativa, busquei deixar claro esse processo ao longo da escrita. Estivemos, a escrita e eu, instituindo-nos narrativamente sem ao menos eu perceber.

Realizar uma pesquisa incorporando temáticas voltadas para a realidade concreta de uma comunidade é uma tarefa na qual é necessário renunciar a algumas ideologias pessoais e

aprender a trabalhar a partir dos ensinamentos construídos, na prática, pelos sujeitos que vivem e pela construção histórica constituída ao longo de gerações. Foi a partir desse trabalho e da relação que estabeleci com os participantes, durante a escrita dos textos, que percebemos que a história da fundação do local se confunde com as lutas e resistências, da estrutura e do modelo de formação. Está vinculada, também, às crenças e ao que esses estudantes e toda a comunidade trazem e que foram construindo ao longo de suas histórias de vida.

A partir de todas essas considerações, pude contar um pouco da minha vida e como cheguei neste lugar de narradora da minha própria existência. Mexendo com todos e todas, sujeitos e estruturas, pois demandou exteriorizar os nossos sentidos mais íntimos e escrever sobre si e para si requer treinamento. Tenho orgulho de ter e ser parte integrante de várias memórias de vida da comunidade de Cazumba.

A pesquisa em Cazumba adentrou por caminhos humanizadores com os sujeitos, em tríplice perspectiva. A primeira, através do exercício de escuta aos mesmos, destacando as vozes que entoavam angústias, sentimentos, histórias e experiências pessoais. Elas foram narradas para mim, a partir da convivência com a comunidade. A segunda perspectiva confronta-se ao cuidado que se deve conferir a esses sujeitos, o que é uma questão de respeito e dignidade, principalmente nas entrevistas gravadas, mantendo a fidedignidade das autorias. A terceira perspectiva é, justamente, narrar a proposta da pesquisa que trouxe a problemática sobre o importante papel dessa comunidade educacional na sociedade de construtores de sua própria história e memórias contextualizada, enquanto membros estudantes de EJA participativos e atuantes no seu território de origem.

A escrita está constituída por oito capítulos. Esses levam em consideração o processo de construção inicial. Foi um movimento de uma escrita de muitas idas e vindas. Em alguns momentos, considerava-os desnecessários e, muitas vezes, pertinentes.

Diante dessas conclusões, reitero que a educação é uma chave. Chave que permite ao indivíduo alcançar o desenvolvimento pleno de suas aptidões físicas, mentais, morais e espirituais. Uma chave também de superação, de aperfeiçoamento contínuo e integral das condições individuais, a fim de que os sujeitos por ela alcançados se tornem efetivamente mais úteis à sociedade em que vivem, buscando, construindo e refletindo cotidianamente acerca do contexto socioeconômico, político e cultural no qual são atuantes. A chave que se entranha e corre nas veias, e transforma o sujeito em um ser reflexivo acerca do mundo e da sua própria história.

Outro ponto a ser considerado é que não devemos, enquanto educadores e fazedores de educação, nos eximir das nossas responsabilidades no que se refere ao trabalho pedagógico comprometido com o bem-estar e segurança do aluno, professor, diretor e comunidade em

geral. Portas deverão ser abertas e muitas vezes escancaradas. Isso implica em desenvolver um trabalho de valorização de si mesmo e do outro, essencial a todo o ser humano e é, também, o resultado de um longo trabalho de vida.

É um movimento de reflexão e de particularidades, de possuir as chaves e abrir portas e de alguns aspectos que apresentamos e reconhecemos, a partir do trabalho desenvolvido. Consideramos as narrativas como importante método para o processo de entendimento dos objetivos propostos nesta escrita. As histórias de vida dos sujeitos, como percebemos a partir da leitura das narrativas das estudantes e personagens da escola participantes da pesquisa, permitem que elas vejam e signifiquem a busca e a perseverança da territorialidade em suas memórias coletivas, por meio da realização do caminho inverso à colonização. Cada percurso educativo e como cada adulto o viveu é importante quando se pretende analisar a sua formação.

Portanto, a luta não termina! A pesquisa foi essencial para a análise do contexto da EJA de Cazumba, por reunir elementos importantes, apresentando pistas de denúncias e de anúncios nas vozes dos sujeitos que bradam. Essa realidade reafirma que as lutas contra o fechamento de escolas quilombolas da EJA do campo não podem parar. No início de 2023, houve outra tentativa de transferência dos alunos da escola de Cazumba. Mais uma vez, várias movimentações garantiram o desenvolvimento de mais um ano letivo.

Sair dos muros das escolas e resistir em outros espaços também é abrir as portas dessa comunidade que tem as chaves para a educação pela liberdade, pelo empoderamento e a conscientização de cada sujeito, buscando nas próprias histórias, nas memórias coletivas, a decolonialidade de seus moradores.

Dessa maneira, de dentro para fora, no encontro com o outro, na busca de respostas entre chaves e cadeados, portas e trancas, surgiram as memórias, uma evocação à conscientização por meio da ancestralidade desse território.

Para encerrar, reafirmo o desejo de continuidade da pesquisa, constituindo-se em nova estrada a ser percorrida nesta caminhada de estudante/pesquisadora/mulher do Campo no Semiárido Baiano. Almejo, como próximo passo, compreender as questões estudadas nessa escrita pelo viés do protagonismo infantil. Espero que as vozes das crianças e modos de ser/estar no Campo fortaleçam novos estudos, novas estradas possam ser adentradas e que outras e diversas trancas sejam abertas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A.. In.: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores do campo. **Caderno CEDES**, Campinas. V. 27, p. 157-176, Maio/Agosto, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 221-230..

ALMEIDA, L. R. **Afetividade, Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

APPLE, M. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. **Forum: Qualitative Social Research**, Mexico, v. 6, n. 2, mai. 2005, p. 1-35.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 24 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP9/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001. BRASIL

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em 29 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 29 jan. 2024.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P.. **Os excluídos do interior**. Escritos de educação. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 217-227.

BOSI, E.. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3a.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CALDART, R.S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, J. E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

CALDART.R.S. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. Trabalho Necessário. Ano 2 n.2, p. 1-16, 2004.

CAPORALE, S. M. M.. **Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto) formação de futuros professores e professoras de matemática**. 2016. 241 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2016.

CARROLL, L.. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

CARVALHO, L. D. A formação histórico geográfica do Semiárido Brasileiro. IN: Edmerson dos Santos; IN: SCHISTEK, Harald, 2010

CARVALHO, L. D.. Um sentido de pertencimento ao território semiárido brasileiro: a resignificação da territorialidade sertaneja pela convivência. **Revista de Geografia**, v. 28, nº 02, Recife, 2011.

CARVALHO, L. D.. Os Saberes Tecidos no Contexto: a vertente educativa da convivência com o semiárido fundamentando novas práticas e metodologias pautadas na contextualização. In. **Anais** Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade. Salvador/BA, 26 a 28 de setembro de 2012.

CARVALHO, L. D.; NOBREGA, M. L. S.. Educação e Convivência com o Semiárido: Reflexões por dentro da UNEB, 2a ed. Juazeiro: SAB/MCT/CNPQ/INSA/Selo editorial, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-19, 1997. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-25551997000100010>

CUNHA, E. **Os Sertões**. Companhia de canudos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CUNHA, E.. **Afeto e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

CUNHA, R. B. **Lembranças de escola na formação inicial de professores**. In: PRADO, G. D. V. T.; CUNHA, R. B. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007. p. 97-112.

DEALDINA, S. dos S. (org.). **Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2020.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. s/d. [ed. original: 1972] O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim, 1996. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34

DIAS, M. O. L. S.. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DIAS, A. N. **Assistência técnica e extensão rural** – ater: uma abordagem sobre processos educativos e sociais no povoado Cazumba I - município de Senhor do Bonfim – BA. 2002.

122 f. Dissertação (Pós-graduação em Extensão Rural)- Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal do Vale Do São Francisco (UNIVASF), Juazeiro-Ba: 2002.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M.. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2016, p. 58-77. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 fev. 2024.

DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexão sobre a obra de Conceição Evaristo** Rio de Janeiro: Mina de Comunicação e Arte, 2020.

FÁVERO, Osmar. (2006). **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Campinas: Autores Associados.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

FREIRE, P.o. **Educação de Adultos: algumas reflexões**. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-24

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: www.4shared.com. Acesso em 1 mai. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

FOLLARI, R. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 97-110.

GONZALEZ, L.. Racismo e sexismo na Cultura Brasileira. In: SILVA, L. A. **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983. (Ciências Sociais Hoje, 2)

GONZÁLEZ, L. Sexismo e racismo da cultura Brasileira. In: GONZALEZ, L. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana, 2018. p. 190-214

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de Formação: Registro de um percurso**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2012.

HALL, S.. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

- HALL, S. "MinimalSelfie", in *Identity: TheRealMe*. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987
- HALBWACHS, M.. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HOOKS, B.. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- IBGE. Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/>. 2010. Acesso em: 03 set. 2018.
- JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.
- LARROSA BONDÍA, J.. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.
- KENSKI, V. M. Memória prática docente. *In*: BRANDÃO, C. R. **As Faces da Memória**. Campinas: Centro de Memória-Unicamp, 1996.
- MACHADO, P. B. **Cartilha cem anos de Cazumba**. Senhor do Bonfim, BA: Gêmeos Design Gráficos, 2010.
- MACHADO, P. B. . **Notícias e saudades da Villa Nova da Rainha, aliás, Senhor do Bonfim**. Salvador: Editora do autor, 2007.
- MACHADO, P. B. **Histórias de Senhor do Bonfim**. Blog do Paulo Machado. Senhor do Bonfim, 05 de setembro de 2010. Disponível em <https://blogpaulomachado.wordpress.com/2010/09/05/senhor-do-bonfim-historico/>. Acesso em 29 jan. 2024.
- MARCONI. M. A.; LAKATOS. E.V. **Fundamentos de metodologia científica - 5. ed.** - São Paulo: Atlas 2011.
- MARTINS, J. S.. Anotações em torno do conceito de educação para convivência com o semiárido brasileiro. *In*: **Educação para convivência com o semiárido: referenciais teórico-práticos**. Juazeiro: Selo editorial RESAB, 2004.
- MARTINS, J. S.; REIS, E. S.. **Proposta Político-pedagógica da RESAB: a convivência com o Semiárido como norteadora do processo educacional no Semiárido brasileiro (Rascunho-manifesto em andamento)**. Secretaria Executiva da RESAB, Juazeiro (BA). Anexo 3. Relatório Final da Consultoria COOPERFAJ/UNICEF – 2004, 2004.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, F. S.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MIRANDA, C. S.. Comunidade quilombola de Tijuacu: memória, identidade e visibilidade. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível em:

[https://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/14/1307923356_ARQUIVO_CARMELIAArtigoANPUH-reviso-17maio2011\(1\).pdf](https://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/14/1307923356_ARQUIVO_CARMELIAArtigoANPUH-reviso-17maio2011(1).pdf). Acesso em 02 fev. 2024.

MIRANDA, C. A.. **Vestígios recuperados**: experiências da comunidade negra rural de Tijuca – Ba. São Paulo: Annablume, 2009.

MOURA, C. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L.. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Editora Global, 2006.

NASCIMENTO, J. G.; SALGADO, J. S. *In*: MACHADO, P. B. **Cartilha cem anos de Cazumba**. Senhor do Bonfim, BA: Gêmeos Design Gráficos, 2010.

NORA, P.. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 10, out. 1993.

NÓVOA, A. formação dos professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. P. 13-33.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988

NÓVOA, Antonio. O professor, sua formação e a práxis. *In*: **Anais I Congresso Internacional de Educação**. Foz do Iguaçu-PR, Faculdade União das Américas, 09 a 11 de outubro de 2006

OLIVEIRA, M. K.. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In*: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

OLIVEIRA, A. D.. **Jovens do Semiárido Baiano: Experiências de Vida e Formação no Campo**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6a. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIVA, J.; BRANDÃO, E.. **Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos**: módulo integrado 4 – módulo 2, jovens e adultos em processos de aprender: organizando projetos de trabalho. Brasília: SESI/UnB/UNESCO, 2004.

PERROT, M. Escrever uma história das mulheres: relato uma experiência. **Caderno Pagu**. São Paulo: Unicamp. N. 4. 2008, p. 9-28. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/inex.php/cadpagu/article/view/1733/1734>. Acesso em 7 mar. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

PORTELLI, A.. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 13-47, 1997. RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RICOEUR, P.. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas-SP: Unicamp, 2007.

RIOS, P.P. de S. **Da terra seca brota uma flor: relação de gênero e educação no contexto Semiárido**. Curitiba: CRV, 2016.

RIOS, P. P. de S. Educação contextualizada no campo, movimento social e equidade de gênero: por práticas pedagógicas equitativas na Semiárido brasileiro. In.: In: CALS, A. A; SOUZA, A. W. (Org.). **Políticas Públicas em Educação na Cidade e no Campo**. Jundiaí - SP: Paco Editorial, 2019, v. 70, p. 25-44.

ROMANÓ, R. S.. Ambientes virtuais para a aprendizagem colaborativa no ensino fundamental. **Athena - Revista Científica de Educação: Unidade de Ensino Superior Exponente**, Curitiba, v. 2, n. 2, p.73-86, fev. 2004.

SÁ, E. C.. **O artear de si e do outro: lugares de memória como prática colaborativa de educação, estudo de caso do museu de Cazumba**. 2021. 348f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) –Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia,2021. Jacobina.

SANTOS, B. S.. **Um discurso sobre as ciências revisitado**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, A. R.; OLIVEIRA, J. M. S.; COELHO, L. A.(org). **Educação e sua diversidade**. [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C.. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, 23(2), 427–446. <https://doi.org/10.5007/%x>, 2005.

SILVA, Tomás Tadeu(Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SILVA, A. J. N.. **Querido diário: o que revelam as narrativas sobre ludicidade, formação e futura prática do professor que ensinará matemática nos anos iniciais**. 2018. 348f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Carlos, 2018.

SOARES, M. R. P. Lutas e resistências quilombolas no Brasil: um debate fundamental para o Serviço Social. *Revista Em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 46, p. 52-67, 2020.

SODRÉ, M.. Por um conceito de minoria. In: BARBALHO, A.; PAIVA, R. (orgs.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

SOUZA, E.. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre a história da vida em formação. **Revista Educação em questão**, Natal, v.25, n. 11, jan./abr, 2006, p. 22-39.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-

143, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7444> Acesso em: 08 jul. 2021.

ZEMELMAN, H.. Sujeito e Sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In. SANTOS, B. S. (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

APÊNDICES

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
CONFORME RESOLUÇÃO NO 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da Participante: _____
Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
Data de Nascimento: ____/____/_____
Endereço: _____
Complemento: _____ Bairro: _____ Cidade: _____
CEP: _____ Telefone: () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

- 1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “A Chave” Na construção identitária dos alunos da Educação de jovens e adultos: contextualizando as memórias da Escola de Cazumba em Senhor do Bonfim-Ba”.
- 2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Naiara Bamberg da Silva
- 3. CARGO/FUNÇÃO:** Mestrando

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor(a) você está sendo convidado (a) para participar como voluntário(a) da pesquisa: **“A Chave” Na construção identitária dos alunos da Educação de jovens e adultos: contextualizando as memórias da Escola de Cazumba em Senhor do Bonfim-Ba”** de responsabilidade do pesquisadora Naiara Bamberg da Silva, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos do Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia – Campus III, que tem como objetivo **Compreender como se constituem os processos identitários de alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Cazumba, em Senhor do Bonfim – BA, a partir do processo de pertencimento ao seu território, preservação da memória da escola e de proteção a instituição escolar.**

A pesquisa trata-se de uma investigação, com 10 colaboradores de setores diferentes da escola, gestão, professores, funcionários e estudantes e membros da associação comunitária de Cazumba, a fim de despertar e preservar a memória da escola e dos seus alunos, principalmente os da EJA, criando uma relação identitária

enquanto comunidade quilombola e a instituição que os abriga, possibilitando a aproximação entre educação, trabalho e sujeito.

Os colaboradores participarão de uma entrevista semiestruturada de forma individual ou em conjunto, caso assim desejem. Sendo assim e com consentimento em termo específico serão gravadas (as vozes) em um gravador de entrevistas individuais, a serem utilizadas apenas para análise de dados da pesquisa em questão. Tendo em vista uma melhor compreensão das falas dos colaboradores, as entrevistas acontecerão na escola, de acordo com o horário disponível dos colaboradores.

A pesquisa realizará entrevistas, e algumas questões podem gerar desconforto e constrangimento para o participante, em busca de minimizar esses efeitos as questões serão bem elaboradas de forma que sejam as mais claras possíveis e será garantido a todas as participantes a confidencialidade de seus nomes, sendo então representados por pseudônimos, como também será garantido o direito de não responder qualquer das questões apresentadas, caso sintam-se desconfortáveis. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Diante do que está proposto para a realização dessa pesquisa, teremos a preocupação do uso de máscara e distanciamento social no ambiente das entrevistas, apesar das diminuições dos casos da Covid19, ainda estamos em situação de pandemia, buscaremos atender as demandas necessárias de higienização do ambiente conforme os protocolos recomendados na resolução CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021.

Caso aceite a participação será observado(a) e entrevistado(a) pela pesquisadora mestranda Naiara Bamberg da Silva, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia, mas os conteúdos coletados só serão publicados e/ou inseridos no banco de dados com o seu consentimento. Informamos que os nomes dos colaboradores não serão divulgados na escrita de dissertação da pesquisa. Não será divulgado no banco de dados, mantidos os sigilos necessários caso haja concordância e assinatura dos termos autorizativos.

Você poderá desistir de participar a qualquer momento e retirar sua autorização. Em todas as situações, garante-se que os dados não serão usados para fins diferentes do proposto. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Quaisquer dúvidas que a/o senhora/o apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e a/o Sr^a/Sr, 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 brasileiras, a/o senhora/o tem direito a indenização caso seja prejudicado/a por esta pesquisa. A/o senhora/o receberá uma cópia deste termo, onde consta o contato do pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:

Pesquisadora Responsável: Naiara Bamberg da Silva
Endereço: Rua Cajueiro, Residencial Braúna, Torre 02 aptº, Juazeiro-BA. CEP: 48904-083
Telefone: (74) 9 991916557 **E-mail:** naibamberg@hotmail.com

Membro da equipe executora (orientador): Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva
Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, Petrolina, CEP: XXXXXXXX
Telefone: (16) 9 9437-3434 **E-mail:** amerjun2005@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido/a pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos da participação na pesquisa **“A Chave” Na construção identitária dos alunos da Educação de Jovens e Adultos: contextualizando as memórias da Escola de Cazumba em Senhor do Bonfim**”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade. Consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos, artigos científicos e livros, e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa
(orientando)

Assinatura do Pesquisador

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A chave na construção identitária dos alunos da Educação de jovens e Adultos: contextualizando as memórias da Escola de Cazumba em Senhor do Bonfim

Pesquisador: NAIARA BAMBERG DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 66422422.1.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.073.340

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa objetiva compreender como se constituem os processos identitários de alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Cazumba, em Senhor do Bonfim – BA, a partir do processo de pertencimento ao seu território, preservação da memória da escola e de proteção à instituição escolar. Norteamos essa investigação a partir da seguinte problemática: “como o processo de pertencimento ao território, as memórias e proteção a instituição escolar constituem as identidades dos alunos Jovens e Adultos na Escola Municipal de Cazumba, em Senhor do Bonfim – BA? ” Tomando como objeto de estudo os processos de pertencimento de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Cazumba, na Zona Rural do Município de Senhor do Bonfim, no centro norte do Estado Bahia, localizado a 375 quilômetros da capital – Salvador. As questões colocadas pela investigação inquiram sobre as relações entre memória e identidade no contexto da educação escolarizada, procurando analisar as conexões entre a memória da escola, as experiências dos alunos, o sentimento de pertença a uma instituição de ensino, a identidades coletivas e aprendizagens para a organização social dos sujeitos membros da comunidade camponesa quilombola de Cazumba. A ferramenta metodologia a ser utilizada nesta pesquisa baseia-se nos pressupostos da entrevista narrativa, usando como pano de fundo minha própria experiência enquanto educadora na comunidade. Com abordagem qualitativa, que aponta para as características de um estudo de caso, que almeja descrever conjunto dos processos de

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.073.340

aprendizagens formais e informais, através das quais, os sujeitos, desenvolvem e enriquecem suas potencialidades, a fim de melhorar, interferir e transformar a realidade social ao qual pertencem. E ainda neste contexto contribuir no processo de auto reconhecimento dos sujeitos da comunidade e fomentando a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender através das memórias escolares como se constituem os processos identitários da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Cazumba, em Senhor do Bonfim – BA.

Objetivo Secundário:

- I) Historicizar a comunidade de Cazumba e da escola municipal do povoado;
- II) Identificar os perfis de alunos da EJA participantes da pesquisa;
- III) Mapear os sentimentos e as motivações que fazem alunos de EJA permanecerem e lutarem pelo não fechamento das turmas da escola;
- IV) Analisar a construção dos saberes escolares e a construção identitária de estudantes de EJA nesse território.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que podem ser causados por meio dessa pesquisa são pequenos desconfortos provenientes da inserção do pesquisador no locus no momento da realização das entrevistas pode haver inquietações desagradáveis, podendo o pesquisado vir a ficar nervoso, e com isso, esquecer algum acontecimento ou conceito. Com isso, pretendemos tranquilamente conduzir o momento com organização e serenidade.

Benefícios:

Essa pesquisa objetiva trazer reflexões que permitam investigar e questionar a comunidade camponesa quilombola através de uma turma da Educação de Jovens e adultos com intuito de adquirir novas dimensões para a comunidade à medida que o olhar se abre sobre seu contexto identitário. Reconhecendo seus direitos violados e afirmando a sua cidadania. Reconhecendo a função da escola e reforçando que o direito à educação deve ser assegurado. Abrindo portas, para uma escola que integre conhecimentos diversos e pensar em formação humana integral e cidadã,

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.073.340

uma educação que seja instrumental, mas que não se desvincule da cultura, do trabalho, da memória e da identidade da comunidade a qual faz parte.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, métodos e aspectos de campo), sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana. Nesse sentido, vale à informação, de forma geral, que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Dito isso, em relação ao presente projeto de pesquisa, cabe destacar que na parte de RISCOS da pesquisa, encontramos poucos elementos caracterizados como riscos e suas correlações com os princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça).

Conforme a preservação do princípio da não maleficência, seria muito mais seguro para a pesquisador buscar ampliar as formas de evitar transtornos aos participantes e também o cuidado com memórias (lembranças) desagradáveis que podem emergir a partir de determinada pergunta ou questão proposta, visto que podem emergir questões éticas relacionadas ao constrangimento ou sentimentos que remetam a dor ou perda, além de espargir em questões futuras relativas a questão humana.

Ainda, entendemos que o responsável pelo projeto pode listar mais benefícios pela realização deste projeto e forma a beneficiar a comunidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

01. PB informações básicas: Em conformidade.
02. Novo Parecer substanciado.
03. TCLE Comunidade: Em conformidade.
04. Parecer Substanciado: em conformidade.
05. Projeto de pesquisa detalhado: Em conformidade.
06. Guia de entrevista: Em conformidade.
07. Planilha de orçamento: Em conformidade.
08. TCLE Gestor: Em conformidade.
09. Termo de confidencialidade: Em conformidade.
10. Termo de compromisso pesquisador: Em conformidade.
11. Termo de autorização institucional: em conformidade.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.073.340

12. Termo de autorização institucional coparticipante: Em conformidade.
13. Declaração de concordância: em conformidade.
14. Carta de anuência
15. Declaração institucional proponente
16. Cronograma
17. Projeto detalhado
18. Folha de rosto

Recomendações:

A pesquisadora atendeu as recomendações. Importante ficar atenta com a preservação da integridade dos participantes da pesquisa visto que não devem ter expostas a comunidade informações pessoais que possam aparecer durante as entrevistas.

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador 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 APROVADO para execução, tendo em vista que a pesquisadora fez as alterações recomendadas no parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2063092.pdf	14/04/2023 15:57:04		Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.073.340

Outros	NOVO_PARECER_CONSUBSTANCIA DO.pdf	14/04/2023 15:56:34	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_COMUNIDADE_NAIARA.pdf	14/04/2023 15:47:08	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	PARECER_CONSUBSTANCIADO.pdf	29/03/2023 16:37:34	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	pesquisa_detalhada.pdf	29/03/2023 16:31:01	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
Outros	guia_de_entrevista.pdf	29/03/2023 16:07:19	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
Orçamento	planilha_de_orcamento.pdf	04/01/2023 07:50:35	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_gestor.pdf	04/01/2023 07:49:47	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	04/01/2023 07:48:27	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
Outros	compromisso_pesquisadora.pdf	04/01/2023 07:47:28	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
Outros	autorizacao_instit_proponente.pdf	04/01/2023 07:46:34	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
Outros	autorizacao_instit_coparticipante.pdf	04/01/2023 07:44:57	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_concordancia.pdf	04/01/2023 07:44:09	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_de_anuencia.pdf	04/01/2023 07:41:19	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_instit_proponente.pdf	04/01/2023 07:39:36	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	04/01/2023 07:36:44	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_detalhado.pdf	04/01/2023 07:36:29	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	04/01/2023 07:34:53	NAIARA BAMBERG DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Não

SALVADOR, 23 de Maio de 2023

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 - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Página 06 de 06

