



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPGED

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

Currículo-encruzilhada na EJA: Trilhas de processos educativos estudantis

RAFAELA DE FÁTIMA SANTANA MOTA FRAGOSO

CONCEIÇÃO DO COITÉ - BAHIA

2024

RAFAELA DE FÁTIMA SANTANA MOTA FRAGOSO

Currículo-encruzilhada na EJA: Trilhas de processos educativos estudantis

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do título de mestra.

Orientadora: Prof. Dra. Iris Verena de Oliveira

CONCEIÇÃO DO COITÉ - BAHIA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Fragoso, Rafaela de Fátima Santana Mota

Currículo-encruzilhada na EJA: trilhas de processos educativos estudantis. / Rafaela de Fátima Santana Mota Fragoso. – Conceição do Coité, 2024
135fls.

Orientadora: Profa. Dra. Iris Verena de Oliveira

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação – Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

1. Educação de Jovens e Adulto. 2. Currículo. 3. Escrevivências. 4. Encruzilhada. 5. Diferença. 6. Ancestralidade. 7. Classe, Gênero e Racialidade. I. Oliveira, Iris Verena de. II. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação Campus XIV. III. Título.

CDD: 375

FOLHA DE APROVAÇÃO
"CURRÍCULO-ENCRUZILHADA NA EJA: TRILHAS DE PROCESSOS
EDUCATIVOS ESTUDANTIS"

RAFAELA DE FÁTIMA SANTANA MOTA FRAGOSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 25 de março de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) IRIS VERENA SANTOS DE OLIVEIRA

UNEB

Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos

Universidade Federal da Bahia

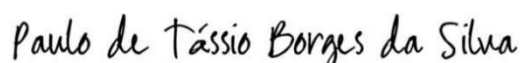


Professor(a) Dr.(a) MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA

UNEB

Doutorado em Educação

Universidade de Brasília



Professor(a) Dr.(a) PAULO DE TÁSSIO BORGES DA SILVA

Ufsb - UFSB

Doutorado em Educação (Conceito CAPES 7)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

TENHO TANTO A AGRADECER!

Hoje, enfim, estou aqui diante da tela do notebook para escrever os meus agradecimentos. Inúmeros pensamentos vêm a minha mente, o que me leva a um turbilhão de sentimentos. Por um tempo fiquei sem saber por onde começar porque esse mestrado mexeu realmente com as estruturas do meu ser, desde o seu princípio. Me deixei, inicialmente, viajar por estes pensamentos e sentimentos, voltei ao início de tudo, quando o mestrado ainda era um sonho e entendi, naquele momento, que teria que começar pelo princípio, porém, neste mesmo instante, compreendo que alguém que ainda não estava lá neste início foi essencial para que este texto estivesse sendo escrito desta forma, me colocando, me inscrevendo, rompendo com a ideia de escrita distanciada que a academia insiste em padronizar.

Assim, começo por agradecer a Conceição Evaristo por ter cunhado o conceito Escrivência. Conceito este que carrega em si uma imensidão, que nos encoraja a reivindicar uma autoria, a escrever na primeira pessoa, que ousa realizar uma forma de pesquisa em que pesquisado e pesquisador estão envolvidos num processo que não separa a investigação da vida. Em meio a toda a caminhada realizada, todas as nossas faces foram colocadas no jogo, para além de pesquisado e pesquisador, somos mulheres, homens, mães, filhas, profissionais ou estudantes, enfim, somos gente.

Obrigada, Conceição Evaristo, por me mostrar que é possível escrever na academia e provar para mim mesma que posso vivenciar a minha pesquisa amalgamada a ela, sem distanciamentos, sem terceira pessoa. Obrigada por me mostrar que uma mulher negra pode ser pesquisadora, autora e intelectual, mesmo que a sociedade ainda prefira invisibilizá-la. Você foi capaz de abrir caminhos, e por muitos deles ainda sonho em seguir.

Bom, mas não tem como lembrar de Evaristo sem lembrar de quem me apresentou a esta mulher: a minha orientadora Iris Verena de Oliveira. Por isso, te agradeço, Iris, não apenas pelos contos oralizados nas nossas aulas, componentes curriculares do programa de mestrado do qual fazemos parte, mas também por todo o processo de orientação, por todo o encaminhamento, por todas as indicações de leitura, por todas as discussões que aconteceram no nosso grupo de pesquisa “Currículo, escrituras e diferença”, elas foram extremamente importantes para que eu conseguisse delinear os caminhos a seguir durante a realização desta

investigação.

Agora sim, volto ao princípio de tudo, ao período em que o mestrado era um sonho. Tudo começa quando uma colega de trabalho, em 2021, Ilka Meyre Alves da Silva, notando, durante as nossas conversas, o meu interesse em entrar para o MPED (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade), me convida para participar do seu grupo de pesquisa “Educação do campo, trabalho, contra-hegemonia e emancipação humana”, coordenado pela professora Maria Jucilene Ferreira (pró Juci).

Entreí no grupo, comecei a acompanhar as postagens e reuniões online, e o sonho aos poucos foi ganhando materialidade. A partir das informações apresentadas pelo grupo, fui elaborando meu projeto de pesquisa, isso aconteceu aos poucos, mas quando começou o período de inscrição para aluno regular do referido programa, eu já estava com ele pronto. Te agradeço Ilka por todo o incentivo! e te agradeço pró Juci pela oportunidade de participar do grupo, pois mesmo ali quietinha, não deixava de fazer minhas anotações, baixar os textos em PDF, tudo isso me ajudou muito! E mesmo que tenha seguido por um caminho diferente, o seu jeito carinhoso e humano de tratar a todos foi muito importante, não apenas para que eu rompesse o medo de voltar para a academia, mas também para perceber que aquele também poderia ser o meu lugar mais uma vez, e por que não?!

A chegada ao mestrado, enfim, aconteceu. E quando chego, encontro uma turma divertida, focada, e mesmo com tamanha diversidade nos temas de pesquisas, conseguíamos discutir sobre assuntos comuns, trazer para as aulas as nossas experiências profissionais e ajudar uns aos outros nas inúmeras mudanças que os projetos iam sofrendo e contribuindo no encontro de novos rumos. Agradeço a todas/os as/os colegas da turma de 2022.1! Foi muito bom o convívio com todas/os vocês!

Além da turma, um outro grupo que passei a fazer parte foi o grupo de pesquisa “Currículo, escrituras e diferença”. A relação ali foi bem diferente porque fui acolhida por um coletivo que vivenciava experiências diferentes da minha naquele momento, era formado por novatos como eu, as veteranas, as egressas e as estudantes da graduação. As angústias eram divididas e acolhidas, o apoio emocional era constante, foram vários textos discutidos, mas o mais importante foram as conversas, as trocas, onde as veteranas e, principalmente, as egressas, através dos seus exemplos, nos mostravam que era possível concluir esse processo

que mexe com você por inteiro, mexe nas suas estruturas como pessoa, como profissional, como estudante e como pesquisadora. Ter vocês nestes momentos, foi realmente encorajador! Muito obrigada, meninas!

Além destes, tenho muito o que agradecer também ao Colégio Estadual do Açudinho que me acolheu em mais um processo de remoção, além das idas e vindas, nos desafios enfrentados para conseguir e manter uma licença para me dedicar ao mestrado. Agradecimentos que se estendem às/aos estudantes da EJA, das turmas VI e VII, que entraram nessa jornada junto comigo, participando de cada Roda de Escrivência, trazendo as suas experiências, os seus saberes, as suas ancestralidades e atravessamentos. Agradeço muito a vocês! Com certeza, sou um outro ser humano depois de viver tudo isso!

E já que falei que este mestrado mexeu com as minhas estruturas, entendo que quando entramos na universidade para desenvolver uma pesquisa, quando buscamos um mergulho em busca de respostas para os questionamentos que nos afligem, é um corpo que entra, um corpo que carrega todas as marcas de uma vida. Ali entra o corpo de uma pesquisadora que, amalgamado a ele, carrega as suas inúmeras vivências, é um corpo mãe, filha, esposa, irmã, neta, amiga, um corpo/mulher.

Isso me faz pensar neste corpo que agora adentra a universidade e em tudo que me impulsionou até ali, tenho tanto para agradecer! Vou começar agradecendo pelos primeiros que deram início a minha história, agradeço a vovô Manezinho pela paciência que sempre teve comigo, aquela menina chorona e conversadeira! Agradeço a vovó Zefa, a senhora me ensinou que uma vida digna começa pelas responsabilidades do dia a dia, nunca esqueço que quando mainha saía para trabalhar e a gente queria dormir mais um pouco, a senhora ia lá no nosso quarto nos acordar (“Acorda que vocês não são princesas!”), e dali já tínhamos as tarefas organizadas, uma ia molhar as plantas, a outra ia varrer a varanda, íamos torcer as roupas e estender no varal. Agradeço a vovó Eusa que nos agradava com a comida gostosa, os presentes e as viagens.

Sigo agradecendo aos meus pais, Ailton e Sônia. A painho que sempre foi um pai presente, cuidou de nós quatro, levava para passear na pracinha, acompanhava nos estudos. Agradeço a mainha porque sempre foi compreensiva, nos deu o grande exemplo dos estudos e do trabalho, nos apoiou em nossas escolhas de vida. Agradeço aos dois por todas as coisas que fizeram por mim, coisas que seriam

impossíveis de serem citadas aqui, afinal são 42 anos sendo filha. E nestes últimos anos, nunca deixaram de apoiar a decisão de fazer o mestrado, acompanhando mesmo que de longe. Agradeço também as minhas irmãs, Amanda, Alexandra e Isabela, que sempre estiveram comigo em todos os momentos de minha vida, sendo eles bons ou ruins! Sempre ouviram o que de bom eu estava aprendendo e não conseguia segurar só para mim, mas também as queixas de cansaço e dificuldades vivenciadas.

E por falar em ouvir queixas, eles foram os “campeões”, Thennizon, Arthur e Victor (meu marido e filhos). Agradeço muito porque estiveram sempre ao meu lado. Ficaram felizes quando eu estava feliz e sentiram frustração quando, em alguns momentos, ela esteve presente, reclamavam junto de situações que nem vivenciaram e de pessoas que nem conheciam. Foram dois anos bem intensos! Agradeço, principalmente, ao meu marido porque teve seus horários de almoço e jantar transformados em discussões sobre EJA, ancestralidade, racialidade... Quase que eu não deixava ele em paz. Ele tinha que me ouvir e ainda dar opinião. Jesus! Deve ter sido difícil para ele! (risos) Mas nem sei se teria chegado a escrever esses agradecimentos se isso não tivesse acontecido!

Enfim, chego ao final desta escrita, agradecendo a oportunidade de fazer parte do MPED, esse mestrado que mexeu tanto comigo, me fez lembrar a infância, me fez deparar-me com alguns “fantasmas” que me acompanharam na vida, me fez transbordar naquilo que há de melhor e pior em mim. Sei que não sou perfeita, mas aqui carrego a “alma lavada” de quem procurou fazer o melhor! Acolho e abraço a criança, a jovem, a mulher, a mãe, a filha, a esposa e neta que habitam em mim! Por fim, agradeço também a mim, a este corpo que atravessou suas próprias incertezas, inseguranças, medos, tristezas e as mais intensas alegrias, sim aqui estou!

RESUMO

O presente estudo, desenvolvido nas turmas de Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual do Açudinho em Conceição do Coité na Bahia, teve como intuito compreender a maneira como o currículo produzido a partir da atuação das/os estudantes da EJA, na encruzilhada entre os seus saberes e as práticas escolares, impacta o cotidiano escolar, intencionando o desenvolvimento de ações que procurem visibilizar as suas construções culturais. Embasaram teoricamente esta pesquisa as autoras Iris Verena Oliveira, Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes, com as quais foi realizado um diálogo entre os seus saberes e as discussões apresentadas no âmbito do currículo, conhecimento e seus deslocamentos. E para pensar nestes deslocamentos, principalmente no que diz respeito ao conhecimento que, nesta perspectiva, perde a sua centralidade no currículo, foi adotada a noção de Encruzilhada como operador conceitual, baseando-se nas ideias de Leda Martins. Esta investigação teve como operador teórico-metodológico as “Escrevivências”, conceito cunhado por Conceição Evaristo, que serviu de ferramenta de estudo, acionando a conversa como forma de compartilhamento de experiências e informações de si, narrativas que dão corporeidade às histórias de vida, não representando apenas um único eu, mas as histórias de muitas. A partir de todo o processo investigativo foi possível perceber a complexidade que forma as nossas turmas de EJA e toda a diferença que se apresenta, além da riqueza de aprendizagens que acontecem todos os dias nas escolas noturnas para além do que é registrado nos diários escolares. Assim, como fruto de toda a investigação, foi elaborado o produto da pesquisa, o projeto pedagógico interdisciplinar “Escrevivendo na EJA”, que diante de tantas vivências atravessadas pelo gênero e racialidade, se propõe a pensar sobre como a produção de autoras negras pode impactar as práticas educativas na EJA.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Escrevivências; Encruzilhada; Diferença; Ancestralidade; Classe, gênero e racialidade.

ABSTRACT

The present study, developed in the classes of the Youth and Adult Education at Colégio Estadual do Açudinho in Conceição do Coité in Bahia, aimed to understand the way in which the curriculum produced from the actions of EJA students, at the crossroads between their knowledge and school practices, impacts daily school life, intending the development of actions that seek to make their cultural constructions visible. The authors that supported theoretically this research are Iris Verena Oliveira, Elizabeth Macedo and Alice Casimiro Lopes, in which a dialogue was carried out with their knowledge and the discussions presented within the scope of the curriculum, knowledge and its displacements. And to think about these shifts, especially with regard to knowledge which, from this perspective, loses its centrality in the curriculum, the notion of Encruzilhada was adopted as a conceptual operator, based on the ideas of Leda Martins. This investigation had as its theoretical-methodological operator the “Escrevivências”, a term coined by Conceição Evaristo, which served as a study tool, triggering conversation as a way of sharing experiences and information about oneself, narratives that give corporeality to life stories, not representing only a single self, but the stories of many. From the entire investigative process it was possible to perceive the complexity that forms our EJA classes and all the differences that present themselves, in addition to the wealth of learning that takes place every day on night schools that goes beyond of what is registered on school diaries. Thus, as a result of all the investigation, the research product was created, the interdisciplinary pedagogical project “Escrevivendo at EJA”, which in the face of so many experiences crossed by gender and raciality, proposes to think about how the production of black authors can impact educational practices at EJA.

KEY WORDS:

Youth and Adult Education; Curriculum; *Escrevivências*; crossroads; Difference; Ancestry; Class, gender and raciality.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| UMA PESQUISADORA EM CONTINGÊNCIA ----- | 11 |
| OS CAMINHOS TRILHADOS ----- | 14 |
| CAPÍTULO I: ESTUDANTES DA EJA DO COLÉGIO ESTADUAL DO AÇUDINHO --- ----- | 41 |
| CAPÍTULO II: SABERES ANCESTRAIS E A PRODUÇÃO DE CURRÍCULO NA EJA ----- | 66 |
| 2.1 Ancestralidade e tempo nas produções de currículo na EJA ----- | 82 |
| 2.2 Corpo, currículo e cultura na escola ----- | 93 |
| CAPÍTULO III: ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO, CLASSE E RACIALIDADE NO CURRÍCULO ----- | 100 |
| 3.1 O PRODUTO DA PESQUISA ----- | 122 |
| AS AFETAÇÕES DO MESTRADO ----- | 127 |
| REFERÊNCIAS ----- | 130 |

UMA PESQUISADORA EM CONTINGÊNCIA

Vou contar uma história para vocês,
esta história não é tão recente,
mas também não tão distante,
começou há 42 anos, em Santaluz na Bahia,
quando uma família acolhedora me recebia,
para eles e para mim, uma nova história nascia.

Meu pai, hoje aposentado, passou a vida trabalhando como pecuarista,
lidando com a dureza do semiárido, as secas do sertão,
a falta de água, o capim que morria, muitas vezes, a desolação.
Saía bem cedo de casa todos os dias, ia para a roça,
lá era o seu trabalho, a sua ocupação,
mas para a gente, as quatro filhas, era também diversão.

Não foram poucos, durante toda a infância, os finais de semana e feriados,
nos quais acordávamos cedo, arrumávamos as merendas, a esteira, os brinquedos
e o piquenique, as brincadeiras, os banhos no caldeirão, duravam o dia inteiro.
Sim, éramos do campo sem morar numa casa situada no campo,
era lá a nossa diversão, mas também de lá vinha parte do nosso sustento,
a seca nos abalava e os períodos de chuva eram o nosso alento.

Quantas vezes, em meio às incertezas, vivi minhas crises de identidade!
Quem é do campo, vive no campo, se identifica com as suas peculiaridades,
mas apesar de gostar das coisas do campo, vivia as culturas da cidade.
Quem sou eu? Como me vejo? Não sou o que penso que sou?
Hoje eu percebo que dentro das concepções que existiam sobre identidades
era enfatizado apenas o que é comum dentro dos interesses e necessidades.

Burbules (2013, p. 159) aponta que mesmo em meio a todos os traços comuns,
há também os que nos distinguem, a diferença, as singularidades,
das normas convencionais, nem sempre precisamos estar em conformidade.
Precisamos mesmo é nos compreender, nos autoconhecer, não nos fragmentar,
procurar aprender a lidar com a alteridade, pois somos, antes de tudo, diferentes,
essa história de “pluralismo tolerante”, “somos todos basicamente iguais” não nos
convence (BURBULES, 2013, p. 159).

Eu lembro, como se fosse hoje, de um domingo em que fomos para a roça passear,
era um período de seca, o capim estava sem vida, uma aspereza.
Painho dizia: “vão ver o que lá? Não tem nada, só tristeza.”
Nesse dia, o gado veio correndo, berrando em nossa direção,
corremos para o carro, num ato instintivo de auto proteção.
Ele disse: “Não tenham medo, estão com fome, ontem não pude vir dar ração”.

Mas lembro também dos períodos de chuva, das trovoadas,
que no outro dia fazia meu pai acordar bem cedo,
ia pra roça, ver como estava o gado, se os tanques estavam cheios.
Lembro que toda a paisagem começava a mudar, a caatinga a se renovar ,

era época do umbu, do licuri, da goiaba,
das umbuzadas, dos doces de caldas, das cocadas.

Da minha infância, no entanto, esta é apenas uma parte ,
a vida na cidade foi marcada pela mãe professora,
daí com certeza, nasceu o sonho de ser escritora.
Cresci em meio aos livros, sejam eles didáticos ou ficcionais,
o acesso às mais diversas leituras foi um grande pilar,
me levou a conhecer um pouco do mundo, mas também do meu lugar.

“Se o ato de ler oferece a apreensão do mundo,
o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção de vida”,
assim retrata Conceição Evaristo (2020), transcende as experiências já vividas,
e como para Evaristo, escrever era fugir para sonhar e inserir-se para modificar,
também li e escrevi inúmeras histórias, fugia para sonhar,
sonhava com uma vida em que pudesse conhecer lugares, viajar.

Minha história se encontra e desencontra com muitas outras histórias,
assim como bell hooks (2013, p. 84), nasci numa família patriarcal por tradição,
porém, jamais fui exposta a qualquer tipo de violência ou agressão.
Apesar da estrutura machista, minha mãe sempre trabalhou,
isso nos serviu de exemplo para que construíssemos a nossa vida profissional
e iniciar o rompimento com esta marca estrutural.

Uma mãe que, como dizia hooks (2013, p. 86), atuava sem usar a palavra
“feminismo”,
que todos os dias saía para trabalhar
e que era peça importante para o sustento de um lar.
Já era um grande exemplo que nos estimulava
a construir estruturas familiares menos hierarquizantes,
nas quais todos têm voz, todos são partes integrantes.

E assim nossas identidades vão se construindo,
a partir de características única, nossas peculiaridades,
num universo heterogêneo, onde não há como deixar de lado a racialidade,
e apesar de viver numa sociedade que, segundo Fátima Lima, procura dirimir
o seu efeito,
quem faz parte de uma família inter-racial, em meio a diferença,
sabe o quanto que o preconceito e o racismo marcam presença.

Em meio a todas estas vivências, portanto, fui construindo o meu ser,
fortaleci algumas identidades e outras começaram a fazer parte,
nos movimentos da vida, elas não precisavam ser baluartes.
Para Hall (2003, p.44) “estamos sempre em processo de formação cultural,
A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”,
As identidades de um indivíduo estão todos os dias a se edificar.

E assim, aqui eu encerro esta escrita,
mas sem a menor pretensão de encerrar a história,
história que está sempre a se reconstruir em novas memórias.

Aqui começa um novo encontro comigo mesma,
a mulher, a mãe, a educadora quer ir além,
quer ir a fundo, compreender outros “mundos” para se compreender também.

OS CAMINHOS TRILHADOS

Caminho se conhece andando
 Então vez em quando é bom se perder
 Perdido fica perguntando
 Vai só procurando
 E acha sem saber
 Perigo é se encontrar perdido
 Deixar sem ter sido
 Não olhar, não ver
 Bom mesmo é ter sexto sentido
 Sair distraído espalhar bem-querer
 Chico César e Dominginhos

A volta à universidade para a realização do Mestrado é um projeto antigo, desde quando estudava na graduação já fazia planos de continuar os meus estudos acadêmicos. No decorrer dos quatro anos do curso de Letras, mais precisamente nos últimos dois anos, muitos temas despertaram a minha curiosidade e me estimularam a pensar no desenvolver de uma pesquisa. Este plano, no entanto, somente se concretizou quase 20 anos depois da conclusão da graduação.

Comecei a estudar o curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas no ano de 1999, o que foi uma grande felicidade para mim e também para minha família. Lembro da emoção ao encontrarmos o meu nome na lista das/os aprovadas/os no vestibular da UNEB que era publicada no Jornal “A Tarde”. No período, eu estava com 17 anos e tinha acabado de concluir o curso técnico em Magistério, numa escola pública da minha cidade natal, Santaluz, no interior da Bahia.

Entrar para a universidade sempre foi um grande sonho, plano de vida de uma adolescente que não estava disposta a contribuir com as estatísticas, que indicavam, de acordo com estudos realizados por Carlos Martins (2000) e apresentados no seu artigo “O ensino superior brasileiro nos anos 90”, que mais de 90% da população brasileira não chegava à academia.

Confesso que o curso de Letras não era o que eu sonhava. Apesar de fazer parte de uma família de mulheres professoras, de ter estudado o curso do Magistério no Ensino Médio, e, inclusive, ter como brincadeira preferida na infância, montar uma escolinha com o material didático da minha mãe e ser professora das bonecas, ainda assim, comecei a sonhar com outras profissões na chegada da adolescência.

Na minha região, no entanto, os cursos oferecidos nas universidades públicas

eram licenciaturas e na falta de condições de ir para outras cidades, entre os cursos oferecidos, escolhi Letras, e não me arrependi. A paixão não fez parte da escolha pelo curso, mas chegou no decorrer dos estudos proporcionados por este, pois me apaixonei pela história da nossa língua, não a língua trazida pelos colonizadores, mas a que é falada pelo nosso povo brasileiro, com toda a diversidade que a constitui, a beleza de uma língua atravessada pelas culturas indígenas, africanas, europeias e depois, as influências asiáticas.

Uma outra paixão despertada pela licenciatura estudada foi a literatura, a forma artística de expressar os nossos sentimentos, os nossos ideais, os nossos saberes usando a Língua Portuguesa em toda a sua riqueza e complexidade. Isso influenciou bastante a continuidade dos meus estudos, pois logo após o término da graduação, fiz o curso de especialização em Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura, me dedicando a esta área também como profissional da educação pública, visto que nesse período atuava como professora da rede municipal de Conceição do Coité-Ba, cidade onde passei a residir em meados do curso de graduação, e acabava de entrar para a rede estadual de educação da Bahia.

O sonho do mestrado continuava latente, porém, como ser complexo que somos, outros sonhos também acompanhavam os meus anseios de mulher, que além de professora, filha, esposa, ao findar do curso de especialização, também me tornava mãe gemelar, uma experiência bastante intensa. E por alguns anos a plenitude trazida pela maternidade em minha vida, deixou aquele sonho da continuidade dos estudos acadêmicos um pouco mais opaco.

O tempo, no entanto, foi passando, os filhos cresceram, adolesceram, começaram a buscar a autonomia natural do processo, e a mãe/professora começou também a encontrar novamente a mulher estudante/pesquisadora que ficou latente. Pensar e sonhar junto com os filhos a proximidade da chegada do período universitário, me fez despertar para a vontade de voltar a universidade, agora como pesquisadora.

E foi assim que comecei a pensar no que me instigava a pesquisar, quais as problemáticas enfrentadas como profissional da educação despertavam-me o interesse em iniciar um mergulho pela busca de respostas. Nesse período, estava trabalhando numa escola do campo e já há algum tempo me dedicava à Educação de Jovens e Adultos, por isso, inicialmente procurei me dedicar ao estudo sobre currículo na referida modalidade de ensino, tendo como lócus uma escola do campo.

Com esta perspectiva de estudo, fui selecionada no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED para desenvolver uma pesquisa sob a orientação da professora Iris Verena Oliveira. Algumas mudanças, nesse ínterim, aconteceram. Como a escola estadual em que estava lotada passava por um processo de municipalização, acabei sendo removida para uma escola urbana, o que levou-me a mudar o *lócus* da pesquisa, mudando também algumas perspectivas de estudo. Perspectivas estas que foram se perdendo e se encontrando a partir dos estudos realizados no grupo de pesquisa “Currículo, escrituras e diferença” do qual passei a fazer parte, desde a chegada ao mestrado, e as leituras proporcionadas pela disciplina “Docência e diversidade”.

Estes dois espaços de estudo e as discussões promovidas oportunizaram inicialmente uma inversão na visão que havia construído sobre pesquisa em educação, na qual o sujeito pesquisador se distanciava para perceber melhor a realidade pesquisada, mantinha uma neutralidade em relação ao campo, onde se aproximava para coletar os dados a serem analisados. Nestes últimos estudos, começava a se delinear para mim, uma visão de pesquisa em que não há distanciamentos, o fato de fazermos parte de um mestrado profissional, nos faz perceber que já estamos imersos nesse campo, e que o ser pesquisador não se distancia do ser que sente, que se envolve no processo, do ser cultural que pesquisa a partir do seu corpo, das suas histórias.

Assim, vamos nos sentindo imersos no campo de trabalho e pesquisa, nos amalgamando com este campo, isso nos desperta para a diversidade que encontramos na escola e os sujeitos/mundos com os quais interagimos no nosso dia a dia dentro do espaço escolar, penso que um dos maiores e mais ricos papéis que a escola pode exercer é o de deixar fluir a diferença, oportunizar a construção de saberes, mas como isso pode acontecer? De que maneira é possível contribuir para que a escola seja esse ambiente onde construímos continuamente as nossas identidades?

Começo a buscar respostas por meio dos já referidos estudos realizados no primeiro semestre do mestrado que me proporcionaram uma imersão numa visão de currículo diversa daquela a que me propunha a pesquisar inicialmente. Para mim, se apresentava uma perspectiva mais complexa, mas que, com certeza, representa a também complexa realidade que compõe um ambiente escolar e seus sujeitos.

Uma ampla visão de currículo que vai muito além da listagem de conteúdos

ou daquilo que é registrado no diário escolar, que não busca a homogeneidade, o comum para todos, que não tem a intenção de desenvolver a mesma competência em todos os sujeitos que compõem a sala de aula, pelo contrário, trata-se de um currículo que constrói-se na heterogeneidade, que permite que a diferença que existe no ambiente escolar apareça.

Estes estudos sobre currículo numa concepção pós-crítica associados às discussões sobre educação antirracista proporcionadas pelo grupo de pesquisa, e para além disso, as diversas leituras sobre identidade e diferença, sobre a possibilidade de centralidade da cultura no currículo, as escrituras, as performances do tempo espiralar, a noção de encruzilhada, a pesquisa que não pressupõe neutralidade, mas que reivindica autoria, presença, corpo, impactaram sobremaneira a professora que começava a buscar um trajeto para o desenvolvimento de uma investigação.

Confesso que todas estas ideias me tiraram o chão, me perdi no caminho porque me encantei com todos aqueles textos, mas não tinha ideia ainda de como ultrapassar a fase de encanto para começar a delinear uma pesquisa que envolvesse aqueles saberes. Sabia apenas que era a partir daquele lugar que queria seguir, mas como envolver tudo isso com a proposta inicial? Me questionei várias vezes e entendi que o caminho para me encontrar precisava estar permeado pelo desapego, pela coragem de deixar para trás algumas categorias que insistia em carregar.

A minha primeira orientação com a professora Iris Verena foi extremamente importante para que novas atitudes fossem tomadas, pois foi um momento de escuta e conversa, no qual ela foi me deixando perceber as inconsistências do meu projeto e as possibilidades de caminhos que eu poderia escolher trilhar.

Assim, separei o material que tinha me acompanhado desde a escrita do pré-projeto que me permitiu ser selecionada no Mestrado, mas num lugar bem próximo que pudesse ser consultado ou mesmo envolvido e imbricado às novas leituras, mas não a ponto de atrapalhar o processo de desapego.

A partir disso, aprofundei as leituras que já vinha fazendo sobre currículo numa perspectiva pós-estrutural, com as autoras Iris Verena Oliveira, Elizabeth Macedo e Alice Lopes. Estas autoras me apresentaram um novo olhar para a escola, um lugar complexo que abre as suas portas para que os sujeitos adentrem os seus espaços, interajam, comuniquem a partir dos seus corpos os elementos culturais que

os compõem, compartilhem experiências e construam saberes, entendendo que todos os ambientes da escola são propícios para que as aprendizagens aconteçam e não apenas dentro da sala de aula.

Nesse sentido, o currículo não é produzido apenas pelo corpo docente ou coordenação, nem tão pouco pode ser imposto pelas secretarias de educação. O currículo, de acordo com as ideias que estas autoras me apresentam, é construído por todos os sujeitos que constituem a escola e experienciam os seus cotidianos.

Em meio a estas reflexões, comecei a questionar sobre as aprendizagens produzidas na escola, o papel do professor, o que ensinar, os conhecimentos trabalhados na sala de aula. As leituras até então realizadas sobre as ideias apresentadas pelas autoras já referidas estimularam-me a pensar na descentralização do conhecimento e na possibilidade de um currículo onde a cultura ganha esta centralidade.

Foram dias de leituras, anotações, reflexões, revisita a outros textos, até me deparar novamente com o conceito de encruzilhada abordado por Leda Martins, e nesse momento parecia que estava encontrando o chão que havia perdido. A noção de encruzilhada representava para mim estes deslocamentos presentes num currículo pós-estrutural, no qual o conhecimento se deslocava e os elementos culturais que compõem os corpos que adentram ao espaço escolar vão ganhando centralidade.

Durante o percurso, fui desapegando de algumas categorias e transformando a forma de conceber outras. O objeto de estudo, que são as práticas curriculares, ainda continuam comigo, porém, numa concepção de currículo diferente, partindo da perspectiva de que este é produzido em contingência por todos os que participam do processo educativo, pensando nos impactos deste currículo em uma sala de aula, nas turmas de EJA, turmas, muitas vezes, invisibilizadas nas práticas escolares e na produção do conhecimento.

À medida que vou pensando sobre estes caminhos, vou delineando o modo como esta pesquisa será desenvolvida. As "Escrevivências" desde o início já me seduziam, mas também me causavam receio, por ser uma escrita que reivindica a autoria, que se coloca em primeira pessoa, é uma escrita que desnuda e isso me fez levantar questionamentos sobre mim mesma: Será que seria capaz? Estava preparada? Visto que no decorrer da minha vida, sempre gostei de escrever, mas

nem sempre de ser lida. Estar do outro lado, apresentar-me em terceira pessoa, como nos textos acadêmicos tradicionais, parecia ser mais confortável, mesmo assim, resolvi arriscar.

E assim, vou me tornando uma professora/pesquisadora, procurando enfrentar os desafios apresentados e buscando coragem para enfrentar os que chegarão adiante. Os caminhos para o fazer pesquisa e tornar-se pesquisadora são muitos, são pessoais e imprevisíveis. Cada sujeito que se propõe a investigar a fundo as suas inquietações, na medida que começa a pensar cada aspecto das suas pretensões de pesquisa, desde o lócus em que esta será desenvolvida, os sujeitos envolvidos, aqueles que serão colaboradores do estudo investigativo, a forma como o estudo vai acontecer começa a se delinear. Inicialmente, acredito que tudo começa numa conversa íntima da pesquisadora com ela mesma, no entanto, entendo que quando esta proposta de investigação busca a parceria de quem compõe o lócus da pesquisa e, principalmente, dos colaboradores/participantes, este caminho ganha vida, e vai se delineando por si só, seguindo um fluxo imprevisível, porém, planejado, pensado, articulado, ainda que livre.

Neste sentido, ainda neste primeiro momento, numa conversa íntima comigo mesma, penso que ouvir o outro, e aqui me refiro a este “outro” como a/o estudante da EJA, num processo de conversa que a/o estimule a olhar para si e perceber-se como ser que é parte do ambiente escolar, sujeito que não desistiu da escola, mesmo quando muitas vezes a escola desistiu dele. Me refiro a pessoas que não vivenciaram um processo educativo linear, mas que entre idas e vindas, insistiram em continuar, e são com estes sujeitos que pretendo desenvolver a minha pesquisa, procurando mergulhar num campo, o qual já me encontro imersa, mesmo que ainda pelas beiradas.

Assim, como a minha intenção é a escuta, começo por me escutar, enquanto professora da EJA que trabalhou em inúmeras escolas estaduais, desde o momento em que passou a fazer parte da rede estadual de educação da Bahia, em 2006. E, nesse momento, penso nestas vivências que me constituem não como uma pessoa que tem experiência, mas como um sujeito constituído pelas experiências vividas (MILLER; MACEDO, 2018).

Lembro que a minha primeira experiência com a referida modalidade de estudo aconteceu com algumas turmas, nas quais aquelas/es estudantes que por

diversos motivos não conseguiam “acompanhar” o ritmo de estudo das turmas do turno matutino, devido às seguidas situações de repetência e de evasão, eram transferidas/os para o turno vespertino que, na escola estadual em que estava lotada, era dedicado ao desenvolvimento do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar - Programa Educar para Vencer. Para atuar nestas turmas, precisávamos passar pela formação realizada pela UNEB - Universidade do Estado da Bahia.

Foram as primeiras experiências com um grupo de estudantes que não apenas apresentava dificuldades em dar conta das habilidades exigidas pelo currículo institucionalizado, mas era também formado por adolescentes marcados pelo estigma da derrota. Inicialmente, não me dedicava a ouvir estes meninos e meninas e suas experiências pouco interferiam no meu fazer pedagógico. Era assim que estava aprendendo a ser professora, mas não era algo que me agradava, pelo contrário, me deixava bastante inquieta.

Essa inquietude me acompanhou por um bom tempo, me impulsionando a encontrar brechas para “borrar” um pouco aquele currículo institucionalizado que precisávamos cumprir. Isso foi impulsionado, principalmente, por uma nova formação continuada “Gestão da aprendizagem escolar”, na qual escolhíamos uma turma regular para realizar as oficinas e eu realizava em paralelo com as turmas do “Fluxo”, como chamávamos as turmas da EJA.

Eram momentos de insegurança para elas/es porque a autoestima abalada não lhes permitiam reconhecer que também tinham muitas histórias para contar. E nas socializações das atividades, quantas histórias de vida eram reveladas, quantas dores, mas também quanta superação... Quantos daqueles sujeitos eram vistos como os “burros” da família, quantos chegaram ali depois de separações dos pais e por não serem escolhidos para fazerem parte das novas famílias constituídas, iam morar com os avós ou com os tios, quantos casos de evasão por conta da gravidez na adolescência...

Depois destas, vieram muitas outras experiências, visto que depois que começaram as municipalizações das escolas estaduais que ainda possuíam turmas do Ensino Fundamental, em 2013, algumas/ns professoras/es ficavam excedentes e acabavam sendo removidas/os para outras escolas e eu fui uma destas professoras. Passei por várias escolas entre os municípios de Retirolândia-BA e Conceição do Coité-BA, o qual resido, em todos eles trabalhei em turmas de EJA. Apesar de não ser por escolha minha passar por tantas mudanças de ambiente de trabalho nos

últimos anos, o contato constante com estudantes na referida modalidade de ensino, em ambientes diferentes, enriqueceu bastante a minha experiência como profissional da área, mas também intensificou as inquietações que já trazia.

Nestes percursos, muitas histórias de vida foram socializadas, lembro de uma senhora já idosa que não passou pelas interrupções no processo educativo, começou a estudar mesmo depois de adulta, porque quando criança não teve oportunidade de estudo. Outro caso marcante foi o de um homem feirante, que pedia para que eu passasse atividades em que ele pudesse escrever (contra a vontade dos colegas que não gostavam), justificou dizendo que ficou tanto tempo sem escrever que estava ficando com dificuldade de escrever o próprio nome, me relatou que já não lembrava mais como era o desenho da sua letra.

Nestes últimos meses, conheci a história de duas mulheres que pararam e voltaram a estudar por conta da maternidade, ambas interromperam os estudos porque precisavam cuidar dos filhos e não tinham onde deixá-los para ir à escola. Depois que os filhos cresceram, elas voltaram para a escola, uma delas inclusive voltou a estudar para acompanhar a filha que apresentava problemas na aprendizagem e ela queria incentivá-la a não desistir, estudavam em turmas diferentes, mas iam e voltavam juntas para a escola.

São histórias que sempre permearam o meu fazer pedagógico, e quando passei a refletir sobre a problemática da minha pesquisa, cada uma das experiências relatadas ainda estava ali, no meu íntimo, amalgamando-se ao meu ser, não apenas este ser professora construída e em construção no decorrer destes anos, imersa nas mais inúmeras vivências, mas também este ser subjetivo, humano, que compõe um corpo que adentra a escola todos os dias, carregando o atravessamento com estas outras histórias que contribuem na minha edificação enquanto ser, enquanto sujeito em construção, ainda aberta a novos encontros.

Assim, são esses encontros e até desencontros que me proponho a experienciar com o desenvolvimento desta pesquisa, porque as inquietações ainda estão por aqui, visto que cada corpo que chega ao ambiente escolar vem marcado pelas suas vivências, chega comunicando um jeito único de ser, compartilhando seus elementos culturais, mas como tudo isso impacta o ambiente escolar? Como estes corpos atravessados pelas vivências raciais, de gênero e classes produzem currículo na escola?

Segundo Rita Pereira (2021, p. 4),

o nascer de uma pesquisa é um acontecimento que se dá no interior da ordem discursiva e instaura fluxos de linguagem. O tema aparece aos olhos do pesquisador como visagem ou fantasmagoria (...). É essa condição de fantasmagoria, aquilo que se mostra obscuro, a imensidão do que ainda se está por conhecer que faz nascer o pesquisador. E este, uma vez fisgado pelo tema, passa a espreitá-lo, amalgamar-se a ele.

É nesse ponto que me encontro, presenciando esse nascer da pesquisadora em mim, que começa a olhar a escola para além da superficialidade que se apresenta, para além dos discursos de que para as turmas da EJA qualquer coisa serve, ratificando a ideia de que estes sujeitos não conseguem aprender, e por isso, muitas vezes, o material didático para eles disponibilizado é uma adaptação das turmas regulares, material este que não atende às suas especificidades, nem dão conta da heterogeneidade presente nos ambientes escolares, e, assim, as salas vão esvaziando no decorrer do ano letivo.

Neste sentido, e como aponta Pereira na citação apresentada acima, uma vez que fui fisgada por esse tema, as lembranças de cada uma das histórias acima e dos momentos em que elas foram socializadas são constantes. Hoje, consigo olhar para estas experiências como momentos de aprendizagens para além do que o currículo institucionalizado nos propõe. Sendo que estes momentos não estão restritos à sala de aula, mas permeiam todos os ambientes que compõem o espaço escolar, levando-me a compreensão de que o currículo escolar não é construído apenas pelo corpo docente e coordenação, mas por todos aqueles que compõem o espaço educativo.

Dentro desta perspectiva, considero que o currículo acontece nos cotidianos das práticas escolares, pois a escola é o espaço onde inúmeras relações acontecem, desde os encontros nos pátios, as conversas nos corredores e nas filas da merenda ou mesmo as relações dentro das salas de aula, complexas experiências são vivenciadas pelas/os estudantes que são partes deste ambiente. Qualquer espaço escolar é um local de encontro, de interação, de troca de ideias e construção de aprendizagens.

Dessa forma, não há como pensar currículo limitando-o aos espaços das salas de aula, como a lista de conteúdos a ser trabalhada no decorrer do ano letivo e registrada nos diários escolares, adotando uma relação vertical no que diz respeito aos sujeitos envolvidos no processo educativo, colocando as/os estudantes num papel de passividade dentro desse processo.

Não é incomum identificar no dia a dia das práticas escolares a polarização entre os sujeitos que dominam os saberes considerados legítimos e aqueles vinculados aos saberes deslegitimados, aqueles que selecionam os saberes do currículo e os sujeitos que são submetidos a uma seleção previamente feita, podendo apenas resistir ou sucumbir a essa dada seleção (LOPES E MACEDO, 2011, p. 91). Isso tem revelado uma concepção de currículo que, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 91), desconsidera os saberes sociais construídos pelos diferentes grupos culturais e as relações entre os saberes e os diferentes contextos das práticas sociais. Visão de currículo que aos poucos vem sendo impactada por ideias que levam em conta toda a diferença presente no ambiente escolar, não numa situação que opõe os sujeitos, mas numa possibilidade de integração dos elementos culturais que os constituem.

Segundo Elizabeth Macedo (2006, p. 288), este repensar às práticas curriculares aponta para uma ideia de currículo como “espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência os seus pertencimentos e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo”. Ideia essa corroborada por Iris Oliveira (2020, p. 23) que entende que a construção de um currículo “precisa ser fundada na experiência de quem conhece o cotidiano das nossas escolas nas periferias, quilombolas e centros urbanos”, e nessa perspectiva defende que

profissionais da educação e estudantes atravessam corredores, pátios e quadras com seus corpos e compreensões de mundo e constituem práticas escolares implicadas em teorias, deuses e ritmos, ainda que perdue o intuito de constituição desse espaço a partir da divisão cartesiana entre corpo e mente. (OLIVEIRA, 2020, p. 13)

Assim, partindo destas concepções, o currículo de uma escola pode ser produzido em todos os espaços que a constitui e por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, não mais por meio de uma relação hierarquizante, na qual um grupo ensina e outro aprende. Tais ideias apresentam a construção curricular permeada pelas ações que acontecem no cotidiano do espaço escolar, nas quais as aprendizagens são construídas a partir das interações com o outro e o compartilhar de conhecimentos e saberes, deslocando dessa forma a centralidade do conhecimento no currículo.

Tais abordagens sobre as práticas curriculares me impulsionaram a levantar

inúmeros questionamentos sobre o dia a dia em sala de aula como professora da educação básica da rede estadual. Dentre eles, uma questão, aquela mais instigante, orientou esta pesquisa: Como a atuação das/os estudantes da EJA contribuem para a produção de currículo, na encruzilhada entre os seus saberes e as práticas escolares?

A investigação desenvolvida a partir deste questionamento teve como objeto as práticas curriculares nas turmas de EJA, cujo lócus será o Colégio Estadual do Açudinho, em Conceição do Coité - Bahia. O objetivo geral foi compreender a maneira como o currículo produzido a partir da atuação das/os estudantes da EJA impacta o cotidiano escolar, intencionando o desenvolvimento de ações que procurem visibilizar as suas construções culturais.

Como objetivos específicos, pretendi compreender de que forma os saberes compartilhados pelas/os estudantes da EJA contribuem para a produção do currículo escolar; descrever as vivências destas/es estudantes e seus atravessamentos pela racialidade, gênero e classe; além de propor o desenvolvimento de ações que procurem visibilizar as produções culturais e as singularidades dos sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Nessa perspectiva, quando me refiro a propostas de desenvolvimento de ações, penso que esta pesquisa se desenvolveu através de um programa de mestrado profissional, isso me impulsiona a pensar que estou naquele lócus não apenas para realizar uma investigação, mas também para produzir algo que possa mexer com a realidade encontrada. A pesquisa não pode ser um processo estanque, já que não estou ali para coletar dados, mas pensar uma realidade, buscando meios de preencher os vazios, de visibilizar toda uma gama de conhecimentos que é parte dos corpos que compõem a escola, por isso todo o processo investigativo culmina com um produto que será apresentado a partir discussões suscitadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa e seu embasamento teórico, escolhi Iris Verena Oliveira, Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes com o objetivo de realizar um diálogo com os seus saberes e as discussões apresentadas no âmbito do currículo, conhecimento e seus deslocamentos. E para pensar nestes deslocamentos, principalmente no que diz respeito ao conhecimento que, nesta perspectiva, perde a sua centralidade no currículo, adotei a noção de Encruzilhada como operador conceitual, baseando-me nas ideias de Leda Martins.

Neste sentido, inspiradas pelas autoras supracitadas, penso o currículo como

espaço-tempo de fronteira, espaço em que inúmeras culturas estão em contato, num processo “em que é possível pensar a existência do outro. Um outro cultural que não é visto a partir das culturas legitimadas pelos currículos escolares” (MACEDO, 2006, p. 289). A partir desta ótica performática da educação e currículo, há espaço para negociação cultural, onde nada é definitivo e nenhuma cultura é completa.

Assim, dentro desta perspectiva, a escola pode ser o lugar em que se torna possível o diálogo entre as diferentes culturas presentes, já que os elementos culturais integram o currículo produzido na escola, visibilizando os sujeitos que compõem este ambiente, deixando de lado as universalidades e abrindo espaço para as subjetividades e singularidades de cada estudante, acredito que isso contribuiria imensamente para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a este lugar e o reconhecimento enquanto ser que constrói saberes e performa o seu processo educativo.

Além disso, de acordo com Alice Casimiro (2005), entender as políticas de currículo como políticas culturais favorece a vivência da heterogeneidade, evitando a fixação das identidades e abrindo espaço para a diferença. Nesta visão, “o sujeito não é concebido de uma essência ou história de vida, experiência, (...) o sujeito é discursivamente constituído de demandas sociais articuladas” (LOPES, 2022, p. 6) e está imerso numa dinâmica constante, que jamais acaba.

E nessa lógica, cultura tem sido entendida como linguagem que produz sentidos em meio às relações que se configuram nas práticas significantes. E se “o currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos, ele é, portanto, uma prática cultural” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 218), constitutiva dos sujeitos.

Dessa forma, em meio às performances vivenciadas no processo educativo, não há mais como conceber as práticas curriculares a partir apenas da associação entre currículo e conhecimento que, segundo Iris Oliveira, “reforça um lugar de fala subalterna, que se limita a reivindicar a ampliação da lista de conteúdos” (OLIVEIRA, 2020, p. 6). Na visão de Alice Lopes (2008), a centralidade da cultura e do discurso no campo do currículo se configura como importante recurso para ressignificar as práticas curriculares e valorização do potencial da escola nesse processo. Isso favorece a vivência das heterogeneidades e “variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades” (LOPES, 2005, p. 5).

É em meio a estas discussões sobre os deslocamentos entre conhecimento e cultura no currículo que trago a noção de encruzilhada, abordada por Leda Martins (2002). Um termo utilizado pela autora como o lugar de intersecção entre os saberes culturais que performam os corpos que adentram os ambientes escolares, corpos culturais que convivem e interagem pelos pátios, corredores, cantinas e salas de aula.

Além disso, Leda Martins afirma que o termo encruzilhada representa a dinâmica que compõe o tecido cultural brasileiro. Tecido este formado pelos “cruzamentos de diferentes culturas e sistemas simbólicos, africanos, europeus, indígenas e, mais recentemente, orientais” (MARTINS, 2002, p. 73). Desses “processos de cruzamentos transnacionais, multiétnicos e multilinguísticos” (MARTINS, 2002, p. 73), inúmeros processos identitários se constroem na contingência das demandas sociais, que cada indivíduo vivencia no seu dia a dia, de forma única e contínua.

Pensar, portanto, num país em que os elementos que compõem as nossas culturas performam os corpos que adentram os ambientes escolares, me leva a compreender que não há como continuar a invisibilizá-los, visto que estes corpos culturais convivem e interagem pelos pátios, corredores, cantinas e salas de aula. E neste sentido, a encruzilhada pode ser entendida como o lugar onde estes elementos se interseccionam, mas também onde desviam, confluem e provocam alterações, que fundem e rompem, como lugar de centramento, mas também de descentramento (MARTINS, 2002).

Neste âmbito, a noção de currículo encontra novas performances, a centralidade do conhecimento se desloca, os saberes instituídos descentram-se, enquanto outros saberes começam a compor os currículos, e as/os jovens e adultos estudantes vão conquistando novos papéis dentro do processo educativo, tornando-se também agentes construtores deste processo, numa produção curricular “com” e não apenas “para” estes sujeitos (OLIVEIRA, 2017).

Mas como esta pesquisa foi desenvolvida? Esta investigação teve como operador teórico-metodológico as “escrevivências”, ferramenta de estudo que aciona a conversa como forma de compartilhamento de experiências e informações de si, narrativas que dão corporeidade às histórias de vida, não representando apenas um único eu, mas as histórias de muitas, de vidas concretas que apresentam

particularidades também sensoriais, vidas em que permeiam o som, os cheiros, os sabores, a dor, os aconchegos, as suas memórias e não há como desvincular tudo isso das suas escritas, das suas histórias (OLIVEIRA, 2021, p. 6).

O conceito “Escrevivências” foi cunhado por Conceição Evaristo, linguista, professora e escritora brasileira, nascida na periferia de Belo Horizonte-MG. Como escritora torna-se uma grande representante do pensamento contemporâneo por trazer na escrita suas vivências, enquanto mulher negra que reivindica a autoria das suas e das histórias de muitas outras mulheres que foram colocadas num lugar de subalternidade, enquanto alguém mediava a escrita das suas vivências. Conceição Evaristo, se propõe a “escrever” sobre as suas “vivências”, daí o conceito “Escrevivências” que, segundo Evaristo (2020, p. 5), “pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo”.

E nesse ponto, há uma consonância com Jurema Werneck (2016, p. 14), que na introdução do livro “Olhos d’água” de Conceição Evaristo, afirma que as escrevivências estimulam as mulheres negras a buscarem formas de ser no mundo e através das suas escritas, se apropriando dele. “É assim que Conceição Evaristo inventa este mundo que existe. (...) São histórias que insistem em dizer o que tantos não querem dizer. O mundo que é dito, existe. Suas regras, explícitas” (WERNECK, 2016, p. 14).

É nessa perspectiva que as “Escrevivências” se configuram como uma escrita que reivindica um corpo presente, não mais uma história contada por outrem, mas alguém que conta as suas vivências enquanto mulher negra. Assim, de acordo com Soares e Machado (2017, p. 206), utilizar as “Escrevivências” como recurso metodológico é buscar utilizar das suas próprias experiências “para viabilizar narrativas que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres”.

Escrever significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas”. (SOARES e MACHADO, 2017, p. 206)

Assim, o fato de ter realizado uma pesquisa dentro do meu ambiente de trabalho, uma investigação desenvolvida “para” e “com” os sujeitos que fazem parte

do meu convívio, optei por um modo de fazer pesquisa que me permitisse viabilizar as narrativas de sujeitos únicos, que estão imersos num processo educativo e a partir de questões que também me atravessam. Um modo de fazer pesquisa que não opõe pesquisada/o e pesquisadora, que busca superar “a proposição de pesquisa que toma a escola como espaço para coleta de dados e que transforma conversas em oportunidade de registros para acessar a ‘realidade da escola’” (OLIVEIRA, LIMA, SANTOS, 2022, p. 3). Pensei num caminho a ser trilhado a partir da conversa, da escuta, das narrativas individuais e coletivas, possibilitando “o acesso a discussões que emergem das experiências” (OLIVEIRA, 2017, p. 648).

A partir desta dinâmica, a investigação consegue transbordar a frieza dos dados registrados em papel para vivenciar momentos de compartilhamento com os sujeitos participantes da pesquisa, em que as vozes, as experiências e seus corpos permeiem o processo investigativo, “fazendo com que essas novas produções sejam textuais, mas também sensoriais, pois têm som, têm cheiro, têm paladar, têm aconchego” (FELISBERTO, 2020, p. 173), criando um ambiente favorável para que a diferença possa aparecer.

Um outro ponto, não menos importante, é a possibilidade da escrita do texto em primeira pessoa. “Dessa forma, o texto não é mais ‘nosso’ nem esconde a autoria atrás de uma terceira pessoa do singular” (FELISBERTO, 2020, p. 171), reivindica uma autoria que possibilita autonomia e originalidade, além de proporcionar uma escrita fluida que supera o enrijecimento dos textos acadêmicos tradicionais, constituindo um “experimento escrito que já não pode mais ser amputado para caber dentro da roupa justa que um texto acadêmico pode se tornar” (FELISBERTO, 2020, p. 179).

Assim, trilhar um caminho de pesquisa através das escrevivências, me impulsionou a mergulhar num campo do qual já faço parte, porém com um novo olhar. O olhar de quem percebe sujeitos únicos compondo o ambiente escolar a partir dos seus corpos marcados pelas experiências sociais atravessadas pela raça, classe, deficiências, preconceitos gordofóbicos e homofóbicos, pessoas estas em construção das suas identidades contingentes.

E nesse trilhar, narrativas únicas foram sendo construídas e viabilizadas, narrativas que não representavam só a si, mas a história de muitos outros sujeitos que se reconhecem nesse espelho, procurando despertar uma ideia de escola não como um lugar onde apenas se busca o conhecimento, mas também um lugar onde

se compartilha e se constrói aprendizagens.

Assim, percorrendo caminhos se inspiraram na possibilidade de abrir “as portas” para a alteridade e as singularidades dos sujeitos, busquei desenvolver uma pesquisa seguindo os rumos que vislumbro a partir das ideias apresentadas pelas “Escrevivências” e, em consonância com as ideias defendidas por Iris Oliveira (2021, p. 3), pretendendo escapar “às pretensões de objetividade e neutralidade axiológica” e trilhar um caminho em que seja possível a diferença.

Nessa trajetória, me dediquei a estudar as experiências vividas e a produção de currículo na EJA, a partir das percepções de estudantes. Isto porque a Educação de Jovens e Adultos está presente em muitas instituições escolares, porém, é uma modalidade de ensino que está imersa num processo que merece a nossa atenção, visto que em muitas destas referidas instituições, as turmas da EJA são aquelas em que as/os professoras/es apenas complementam suas cargas horárias, desenvolvem um trabalho sem o apoio de materiais didáticos que lhes auxiliem no seu fazer pedagógico ou, muitas vezes, adaptam materiais das turmas regulares sem levar em conta as especificidades da modalidade de ensino em questão.

Apesar disso, as/os estudantes da EJA continuam a adentrar os espaços escolares carregando as suas histórias de vida, os saberes construídos dentro e fora da escola, as marcas e estigmas de quem não conseguiu dar conta de uma linearidade no seu processo educativo, resistindo e insistindo em continuar. Para elas/es a escola precisa de um novo olhar, que procure estimulá-las/os a olhar-se de forma diferente, ressignificando este estigma da/o estudante que “não aprende” para o que escolheu voltar, trazendo em seus corpos as marcas dos saberes construídos nesse ir e vir, os elementos culturais que os constituem e as experiências já vivenciadas.

Neste sentido, uma forma que encontrei de me aproximar ainda mais desse campo, mesmo antes das intervenções da pesquisa começarem a ser vivenciadas, numa busca por compreender como estas/es estudantes percebem e constroem o seu processo educativo, me propus a realizar uma oficina com o objetivo de agenciar um momento em que estas/es fossem provocadas/os a pensar em suas histórias de vida a partir de outras histórias, perceber as suas especificidades, as riquezas das encruzilhadas nas suas relações com o outro e consigo mesmo, e o quanto estas vão lhes constituindo enquanto seres, numa perspectiva que entende os sujeitos, como aponta Miller e Macedo (2018), não apenas como indivíduos que

possuem experiências, mas como sujeitos que vão se constituindo através destas experiências.

Além disso, procurei compreender se estas/es jovens e adultos se percebem não apenas como seres que se constituem a partir das suas vivências, mas também como sujeitos que constroem aprendizagens, compartilham-nas e comunicam a partir dos seus corpos culturais, experienciando incessantes interações com o outro, buscando desconstruir, como inferem Miller e Macedo (2018), a ideia de um sujeito unitário, autocentrado e autoconstituído, o sujeito humanístico que invisibiliza a alteridade.

Assim, a intenção desta aproximação do campo foi entender como os processos educativos acontecem nas turmas de EJA, a partir da visão da/o estudante. Cujo objetivo da oficina foi sentir esse campo mesmo antes da vivência da intervenção da pesquisa, procurando perceber se realmente se justificaria o processo interventivo em planejamento.

Ter um contato direto com as perspectivas das/os estudantes, discutindo juntos sobre a forma como se percebem enquanto também construtores de currículo em meio aos cotidianos escolares, se configurou como um momento que me permitiu analisar se estava seguindo pelo melhor caminho. Isto porque, no meu entendimento, a possibilidade de sentir o campo, me aproximando dele antes mesmo do início das intervenções, me oportunizaria uma pré avaliação do que já começava a realizar, analisando se os caminhos que começava a seguir poderiam me levar às respostas que buscava ou a novas perguntas, ao tempo que avaliava os possíveis reajustes nas rotas.

Um outro ponto também discutido neste momento de aproximação do contexto em que a pesquisa seria desenvolvida é que todos estes aprendizados não acontecem apenas dentro da sala de aula, a produção destes acontece em todos os ambientes que compõem a instituição escolar, seja no pátio, na fila da cantina, ou mesmo nos corredores. Estes saberes construídos compõem o currículo escolar e, nesse sentido, não me refiro aos documentos curriculares institucionalizados, mas ao currículo produzido dentro da escola, fundado na experiência de quem conhece o cotidiano deste espaço (OLIVEIRA, 2020).

Dentro desta perspectiva, as práticas curriculares se produzem na contingência, não estão dadas. São construídas todos os dias pelos profissionais da educação e estudantes que

atravessam corredores, pátios e quadras com seus corpos e compreensões de mundo e constituem práticas escolares implicadas em teorias, deuses e ritmos, ainda que perdure o intuito de constituição desse espaço a partir da divisão cartesiana entre corpo e mente. (OLIVEIRA, 2020, p. 13)

Assim, partindo deste olhar para as práticas curriculares, entendo que a/o discente que compõe este ambiente escolar também produz currículo na encruzilhada entre as suas experiências de vida e as práticas escolares, mas como este currículo impacta o dia a dia na sala de aula? Como esta/e se percebe nesse processo?

Para colocar estes questionamentos em debate, sem a intenção de buscar respostas definitivas, a oficina foi realizada com estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) - turma Etapa VI, um momento em que foi agenciada uma revisita às histórias de vida e às motivações que as/os levaram a estudar na EJA, instantes em que puderam compartilhar e ouvir as/os colegas a partir de atividades que acionassem este movimento.

O trabalho foi desenvolvido em quatro momentos: no primeiro momento, apresentei a proposta do trabalho a ser realizado, os objetivos e a minha proposta de pesquisa a ser desenvolvida no mestrado profissional, investigação que aconteceria “para” e “com” os/as estudantes da EJA. Logo segui para o segundo momento, em que trato da experiência de leitura do conto “Olhos d’água” de Conceição Evaristo que representava a história de vida de alguém, mas que poderia representar a história de muitas pessoas. Momento em que abrimos um espaço para que comentassem o texto, vários falaram sobre a importância do papel da mãe em suas vidas, como vamos perceber no desenvolvimento da próxima atividade.

A partir deste ensejo, partimos para o terceiro momento da oficina, no qual foram distribuídas entre as/os estudantes uma atividade na qual estas/es precisariam responder algumas perguntas que refletiam as suas práticas escolares. No quadro preenchido, elas/es responderam perguntas que se referiam ao motivo pelo qual se tornaram estudantes da EJA, se ficaram por algum tempo distantes da escola, interrompendo a linearidade do seu processo educativo escolar, e para os casos de respostas afirmativas, o que tinha motivado a voltar para a escola.

Entre as histórias relatadas na atividade, algumas explicitaram o sentimento de superação e vitória por terem conseguido voltar à escola. É o caso de 6 mulheres que ficaram entre 5 e 18 anos distantes da escola; uma delas afirmou que as

desistências da escola ocorreram devido às inúmeras mudanças de cidade, já as outras 5, relataram que desistiram de estudar porque engravidaram e não tinham quem cuidasse dos filhos para que pudessem continuar os seus estudos, algumas delas, inclusive, afirmam que os seus esposos não queriam que elas estudassem, dificultando ainda mais o retorno.

Dentre todas as perguntas, a que trouxe respostas mais inspiradoras foi a última: “O que me motivou a voltar a estudar?”. Para este questionamento, as/os estudantes trouxeram seus sonhos em ter uma profissão, ir para a faculdade, ou mesmo apenas realizar o desejo de concluir o ensino médio. O incentivo veio principalmente das mães, muitos falaram que sabiam da felicidade que proporcionariam a elas o fato de ter um/a filho/a “formado”, ou mesmo de seguir seu exemplo, ou ainda se tornar um exemplo para os seus filhos. São histórias que nos impactam de forma muito positiva, porque entendemos que mesmo diante das dificuldades, ainda existem sonhos, planos e coragem para se superarem, resistirem e continuarem.

Assim, para concluir a oficina, as/os estudantes assistiram, ouviram e cantaram o vídeo clipe “Me revelar” de Zélia Duncan, fazendo uma reflexão sobre a música, associando-a ao espaço escolar, abordado como o ambiente em que nos revelamos, comunicamos, interagimos e construímos as nossas aprendizagens.

Nesse momento, diante das reflexões e comentários, notei que quando se referiam a sua atuação na escola, sempre se colocavam num lugar de passividade em relação a construção do conhecimento, ou melhor, sempre se referiam às suas relações com a escola como o lugar em que iam buscar os conhecimentos que este era capaz de proporcionar, percebi que não se reconheciam enquanto produtores de conhecimentos e construtores de aprendizagens.

Além disso, aproveitei para questionar sobre os ambientes da escola em que acreditavam que estavam aprendendo algo enquanto estudantes, a maioria afirmou que seria apenas na sala de aula ou quando acontecia algum projeto no pátio. Ousei questionar se não acreditavam que também estavam aprendendo quando interagiam com as/os colegas nos momentos da merenda no pátio ou nas conversas no corredor, apenas dois jovens afirmaram que sim e apontaram como aprendizados construídos nestes períodos, as notícias sobre as eleições, acontecimentos da cidade, como festas, entre outros.

Neste instante, levantei alguns questionamentos sobre o que é conhecimento para eles, sobre a importância das suas histórias de vida e de que forma estas influenciavam as suas aprendizagens, tentando despertar em cada um o seu papel como estudante que aprende, mas que também ensina, e que estas aprendizagens são construídas em todos os ambientes que compõem a escola, seja a partir da relação entre estudante-educadora, educadora-estudante, estudante-estudante e consigo mesmo.

A partir deste encontro, percebi que há uma grande riqueza de conhecimentos que permeiam as salas de aula da EJA, no entanto, as/os jovens e adultos que compõem estes ambientes ainda precisam acreditar mais na importância destas experiências para a construção de novas aprendizagens.

Além disso, noto que ainda é preciso desenvolver um trabalho que lhes permitam reconhecer que ao adentrar o espaço escolar já carregam os elementos culturais que compõem os seus corpos e que estes comunicam, compartilham saberes, impactam e são impactados pelas experiências e conhecimentos performados pelo outro com quem interagem e convivem todos os dias dentro deste espaço e assim pensar de que forma tudo isso afeta o dia a dia na sala de aula.

Em meio a estas experiências, noto como as turmas de EJA, nas quais atuo como professora e pesquisadora, têm sido um campo de inúmeras descobertas para um olhar que sempre esteve voltado para as suas particularidades, mas que imerge em busca de respostas para os questionamentos que foram suscitando a medida que tinha maior contato com as/os jovens e adultos que chegam à escola, muitas vezes, depois de um processo educativo que não seguiu a sua linearidade e optam por estudar numa modalidade de ensino que encerra o ciclo em um período mais curto, trazendo uma proposta diferente de prática curricular.

O que eu percebo, no entanto, depois das aproximações que realizei com o olhar de pesquisadora é que estas/es estudantes não têm ainda noção da riqueza de saberes que trazem junto aos seus corpos ao adentrarem os espaços escolares e a capacidade de produção de conhecimento a partir da interação com o outro, o compartilhar das suas experiências de vida e a forma como dialogam com os conhecimentos compartilhados dentro deste espaço, seja através da mediação das/os professoras/es ou por meio da convivência com as/os colegas, nos mais diversos ambientes que compõem este espaço.

Assim, com o objetivo de estimular as/os estudantes a perceberem a riqueza das suas vivências culturais e dos saberes que atravessam os seus corpos e, principalmente, a capacidade pessoal e única de produção de conhecimentos a partir das interações que existem dentro do espaço escolar, buscando visibilizar dentro deste espaço as produções culturais e as singularidades dos sujeitos que compõem este ambiente, a intervenção desta pesquisa foi realizada por meio do projeto “Construindo e compartilhando saberes nas rodas de escrevivências”.

O objetivo foi agenciar momentos de vivências das encruzilhadas entre as experiências de vida em contingência e as práticas escolares, visibilizando as construções culturais produzidas por todos que compõem os espaços escolares. As Rodas de Escrevivências aconteceram dentro do currículo da própria disciplina que leciono. Estas Rodas, nas quais, as “Escrevivências” foram a estratégia metodológica, tiveram como intuito compor um espaço dialógico de compartilhamento de saberes que questionam, mas que também conversam com os pressupostos da ciência moderna, enriquecendo estes e produzindo novos conhecimentos através dos saberes ancestrais.

Foram momentos que convidavam as/os estudantes a pensarem as suas vivências atravessadas pela racialidade, gênero, classe e às situações de homofobia, gordofobia ou preconceitos relacionados às deficiências, através da literatura negra e as discussões escrevíveis. Momentos como estes, em que se pode trazer os saberes construídos a partir destes atravessamentos e as suas produções culturais para as práticas escolares, nas quais as Escrevivências estudantis compõem o currículo, significa que as produções de conhecimento dentro da escola não têm como acontecer sem levar em conta a diferença que compõe este espaço.

Nesse movimento de promover as Rodas de Escrevivências, estratégias foram criadas para que os saberes compartilhados pelas/os estudantes ocupassem um lugar de importância, entendendo a sua relevância na construção de novas aprendizagens, momento da encruzilhada entre vida e ciência, produção cultural e conhecimento.

Assim, o planejamento das mesmas não foi um roteiro fechado, visto que levou em conta as contingências do momento, teve como principal objetivo retomar discussões realizadas durante as últimas aulas, estimulando-as/os a compartilharem os saberes construídos, a relação que conseguem fazer com as suas experiências de vida, como estas influenciaram na forma como conceberam os conhecimentos

apresentados em aula, seja pela professora ou mesmo por outra/o colega, mediando para que a discussão pudesse fluir, a conversa acontecer, procurando sempre também realizar atividades que pudessem deixar registros do que foi realizado, seja através de textos escritos, imagens, vídeos, entre outros.

Dessa forma, entendo que as aulas se tornaram mais ricas e as aprendizagens construídas de forma mais significativa, e aos poucos as/os estudantes vão se dando conta que o currículo da escola precisa ser construído também por elas/es, de acordo com as suas particularidades e que os conhecimentos não são transmitidos das/os professoras/es para as/os estudantes, mas construídos por cada indivíduo a partir das suas vivências e a forma como estes reverberam em suas vidas.

Assim, a escola vai se tornando um lugar diferente daquele em que só se busca um certificado ao final do ciclo, torna-se um lugar em que há espaço para o compartilhar das experiências contingentes e seus saberes, um espaço para a conversa, para o afeto e para a construção de novas aprendizagens.

Nesse momento, penso nas/os colaboradoras/es desta pesquisa e o lócus no qual esta aconteceu, esta investigação foi algo que mexeu com toda a minha prática pedagógica porque mudou a minha forma de atuação, visto que os planejamentos passaram a ser momentos diferentes, cujo intuito não foi apenas trabalhar um conteúdo proposto pelo plano de curso, mas deixar aflorar toda uma gama de saberes que compõe os corpos estudantis.

Foram instantes em que me deparei com uma enxurrada de emoções que me fez lembrar uma leitura que muito me marcou nos últimos tempos, a novela “Sabela” de Conceição Evaristo (2017). Neste texto, Evaristo narra o prenúncio de uma iminente tempestade e tudo que acontece a partir dela. Sabela mãe, personagem da novela, sente a chegada da tempestade através do seu corpo e, mesmo avisando às autoridades, não consegue impedir que esta aconteça, de forma destrutiva para algumas/ns, mas também de forma renovadora para outras/os. Sabela filha vai narrando os acontecimentos, as tragédias e as transformações que ocorreram em cada personagem.

Na minha pesquisa não houve tragédias, mas as tempestades trouxeram inúmeras transformações, visto que, a partir do momento em que a pesquisa começa, o corpo vai dando sinais das inúmeras reflexões que acontecem em meio aos

anseios de quem observa, pensa e questiona os fatos corriqueiros, principalmente, para quem está imerso no ambiente profissional em que a investigação é realizada. E assim como Sabela, personagem da novela de autoria de Conceição Evaristo (2017), sente seu corpo encharcado diante de uma proeminente tempestade, me sentia cada vez mais amalgamada ao meu lócus de pesquisa e aos colaboradores, como algo que não tem volta.

Sabela, a referida personagem, acorda com o corpo porejando chuva e manda um aviso ao prefeito, sabia que estava por vir momentos intensos a serem vividos antes, durante e depois da tempestade. Vivi o mestrado como o momento da tempestade, não como um sentido de destruição, mas como um turbilhão de ideias, conhecimentos, incertezas, inseguranças, vontades, momentos de caos, mas também de mergulho e ressurgimento, reconstrução de pensamentos que não cabem mais para a heterogeneidade vivenciada na escola e a riqueza de saberes que me deparava todos os dias, sem me atentar.

Quando penso em Sabela mandando um aviso ao prefeito, penso em minha conversa com a gestão da escola sobre a intenção de realizar a pesquisa na EJA, não era um aviso de tempestade, mas já sentia que ela estava quase a transbordar do meu corpo, mesmo assim, a conversa fluiu tranquila, expliquei como seria realizado o trabalho e assim que consegui o apoio das gestoras, conversei com as/os estudantes. Apresentei as Rodas de Escrivências e expus a forma como estas aconteceriam. Ao perceber o receio de terem que fazer mais atividades do que já precisavam fazer normalmente, deixei claro que tudo seria realizado durante as minhas aulas.

Senti que nesse momento, assim como em Sabela, a tempestade que já tinha começado em meu corpo, ganhava embalo, “Pró, a senhora vai ler tudo que a gente escrever?”, “E essas atividades vão valer nota?”, “A senhora vai mostrar a alguém?”, “Vai ter texto? Eu nem sei escrever texto.”, “A senhora vai levar para casa?! Então, tem que fazer direito!”, “Pode escrever de lápis?”... Foram tantos questionamentos e inseguranças que senti a necessidade de explicitar que tudo ia acontecer da forma que sempre aconteceu, só levaria algumas atividades para casa porque queria ler com mais tranquilidade, e como estratégia para conseguir a participação de todos, sim, todas valeriam nota, afinal, na EJA, a aprovação no final da unidade vem a partir da participação em aula e da realização das atividades.

A tempestade se abrandou, não ocasionou as mesmas destruições causadas

em Sabela, mas o turbilhão no meu corpo e na minha mente continuaram. Comecei o planejamento das rodas, entendendo que cada uma delas precisava deixar aflorar a espontaneidade das/os estudantes para que a pesquisa pudesse acontecer de forma fluida, mas, ao mesmo tempo, objetiva e profunda. Nesses momentos, diante das incertezas, desejei o ar tranquilo de Sabela, a tranquilidade “de quem tem plena convivência com os profundos segredos da vida” (EVARISTO, 2017, p. 62), entretanto, estes foram ensinamentos que serviram como inspiração para deixar fluir, seguir um pouco da correnteza, ganhar força na enxurrada e deixar a casa cheia de medo ruir.

Em meio aos acontecimentos, me dei conta que estou imersa em água que dá pé, isso me proporcionou a percepção que a pesquisa por mais que seja fluida e imprevisível, visto que segue um fluxo e ritmo próprios, perpassa por todo um planejamento para que a questão inicial que norteia o trabalho consiga encontrar respostas ainda que não sejam definitivas.

Assim, em meio a minha tempestade, fui planejando os caminhos que poderiam ser abertos pela correnteza, deixando a enxurrada levar tudo aquilo que procura homogeneizar, que nos oblitera enquanto indivíduos únicos. Dessa forma, os caminhos abertos me permitiram ver aquilo que nos constitui nas contingências das vivências sociais e individuais, os saberes que marcam os nossos corpos e as nossas subjetividades enquanto sujeitos.

Envolvida nessa dinâmica, comecei a pensar no lócus desta pesquisa, ambiente no qual as Rodas de Escrivivências foram realizadas, o Colégio Estadual do Açudinho, uma escola situada na periferia da cidade. Este ambiente escolar, onde atuo como professora da educação básica, tem se configurado, para mim, como um lugar extremamente acolhedor, tanto para as/os professoras/es quanto para as/os estudantes. Fui removida para a instituição há pouco tempo e já trazia comigo os questionamentos que norteiam esta investigação de outras experiências escolares e encontro um ambiente que não apenas albergou os anseios trazidos, mas também despertou novas reflexões.

O Colégio Estadual do Açudinho está localizado no bairro do Açudinho, na cidade de Conceição do Coité - Bahia, um município que fica no nordeste do estado da Bahia, no território de identidade do Sisal e possui uma população, de acordo com o censo do IBGE de 2022, de 67.825. As principais fontes de renda vem dos empreendimentos comerciais, fábricas, atividades agrícolas e pecuárias, sendo a

principal delas a plantação, extração e exportação do Sisal, uma planta que tem origem na América Central e é bastante utilizada na região para fins comerciais.

É em torno destas atividades econômicas que vivem as famílias coiteenses, inclusive as das/os estudantes da EJA, pois muitas/os delas/es têm como fonte de sustento das suas estruturas familiares os empregos nos comércios da cidade, nas fábricas, nas atividades agrícolas e nos motores de sisal, uma máquina que serve para desfibrar o sisal que será vendido para as indústrias.

Muitas/os destas/es trabalhadoras/es ou pessoas das suas famílias são aquelas/es que compõem os ambientes do CEA (Colégio Estadual do Açudinho), que recebe adolescentes, jovens e adultos tanto do bairro em que está situado quanto de outros bairros próximos, além das/os estudantes do espaço rural, funcionando nos três turnos. Este é um espaço amplo, reformado nos últimos anos, composto por salas arejadas e jardins entre elas.

Um espaço que se abre todos os dias para as muitas “Sabelas” que trazem seus corpos marcados pelos seus saberes ancestrais, corpos que se salvam constantemente das suas tempestades, principalmente, no campo que, para mim, desperta um maior interesse de estudo que é a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Visto que se configura como um grupo de estudantes que por muitas vezes interromperam seus ciclos educativos e escolheram voltar enfrentando os desafios diários, de quem já associa a vida de estudante às inúmeras responsabilidades que fazem parte das experiências adultas e juvenis.

De acordo com os dados registrados pela coordenação escolar, a referida instituição, de uma forma geral, possui 85% das/os estudantes na faixa etária “adequada” para a série em que estão matriculadas/os, 60% são do gênero feminino, 80% se consideram cristãos, 80% têm alguma perspectiva de ingressar no nível superior, menos de 5% são diagnosticados com algum transtorno e 80% destas/es estudantes são pessoas negras. Com exceção do primeiro, estes dados representam de forma bem específica as turmas de EJA e esta última informação tem uma importância significativa na forma como as primeiras Rodas foram planejadas e o material elaborado.

Além destas, considero também importantes algumas especificidades das turmas de EJA que compõem este ambiente escolar. São apenas duas turmas (Etapa VI e VII), visto que a instituição está reabrindo o turno noturno depois de alguns anos fechado, entretanto, uma delas possui um número significativo de

jovens e adultos matriculadas/os. Sendo as/os estudantes moradores do bairro ou de bairros próximos e alguns vindos do espaço rural.

Como forma de conhecer e acolher estas/es estudantes que agora adentram os portões da escola, trazendo vida para o turno da noite, várias atividades foram realizadas e percebi que temos diferentes realidades imbricadas. Algumas/uns já estudaram na escola em anos anteriores e por motivos como casamento, gravidez e necessidade de trabalho durante o dia, interromperam os estudos, voltando a estudar este ano depois da reabertura do ensino noturno, há também as/os que já haviam retornado seus estudos em outras escolas, mas escolheram se transferir para o Colégio do Açudinho, “meninos e meninas”, como eu os chamo, que compõem as nossas salas, trazendo toda uma riqueza de saberes que muitas vezes não são percebidos por eles e elas.

Em sua maioria, são jovens, mas há muitos adultos também, alguns afirmam que escolheram estudar na EJA porque trabalham durante o dia, outros preferem o turno da noite, embora não haja alguma necessidade específica, há alguns casos de mães e filhos que escolheram o turno noturno para acompanharem um ao outro, há também esposas que resolveram acompanhar os maridos que trabalham durante o dia ou ainda os casos de algumas mães que não têm com quem deixar seus filhos pequenos durante o dia.

Estas/es são as/os estudantes que convidei para imergirem comigo na correnteza provocada pela tempestade em torno da qual se construiu esta pesquisa. A pretensão foi, assim como Sabela filha, também construírem as suas narrativas, fazendo florescer os seus saberes. Na escrita de Sabela filha, em meio às enxurradas, “muitos se perderam, mas muitos se encontraram nas e pelas águas” (EVARISTO, 2017, p. 75), nas que foram construídas a partir das Rodas de Escrevivências, desejei que mesmo se perdendo, pudessem reinventar caminhos para o encontro consigo mesmo e com o outro.

Sei que os caminhos são muitos. Em Sabela, o seminarista se despiu para se salvar e da experiência da chuva, se descobriu sem culpas; a mãe e suas sete filhas se lançaram nas águas em silêncio, seguindo a correnteza, apenas procurando fugir do redemoinho; Antuntal, o anão, viu todo mundo se igualando nas águas, não fazia diferença entre ser alto ou baixo, e isso lhe impulsionou a sentir-se capaz de salvar a muitos com o seu sorriso.

Assim também a tempestade ocasionada por uma questão de pesquisa pode

possibilitar inúmeros caminhos a serem seguidos, as “Escrevivências” como ferramenta teórico-metodológica nortearam a correnteza, mas as bifurcações foram surgindo à medida que os estudos avançavam, e por se tratar de uma investigação “com” e “para” os sujeitos, apesar destes terem vivenciado experiências contínuas dentro do mesmo ambiente escolar, cada um carrega as suas identidades em contingência.

Nesse sentido, sem a pretensão de trazer todas as respostas e todas as soluções para o problema de pesquisa que estimulou o início desse trabalho investigativo, as Rodas de Escrevivências começaram a ser vivenciadas com as/os estudantes da EJA do Colégio Estadual do Açudinho, seguindo a fluidez da correnteza.

CAPÍTULO I

ESTUDANTES DA EJA DO COLÉGIO ESTADUAL DO AÇUDINHO

Ao pensar em desenvolver uma pesquisa nas turmas de EJA, num primeiro momento, surgiu uma pergunta que, para mim, foi extremamente necessária para nortear o meu trabalho: “Quem é a/o estudante da EJA?”. E, mais especificamente, “Quem é a/o estudante da EJA do Colégio Estadual do Açudinho que fica situado no bairro do Açudinho em Conceição do Coité-BA?”. A partir delas, inúmeras outras foram surgindo: “Por que estão estudando na EJA?”, “O que a/o motivou a matricular-se nas turmas noturnas?”, “Quais histórias, quais saberes acompanham estes corpos ao adentrarem os portões escolares?”.

Não tenho a pretensão de entrar na intimidade das/os estudantes, que todas as semanas estão comigo durante as minhas aulas, mas levantar estes questionamentos me faz pensar que como professora/mediadora tenho uma grande responsabilidade no agenciamento de práticas pedagógicas que sejam construídas a partir dos anseios de quem vivencia seu processo educativo.

O corpo discente da escola precisa ser autor também deste processo, seus corpos e suas vozes precisam ser vistos e ouvidos. Entendo que, dessa forma, este lugar possa ser significado por estas/es estudantes, deixando de ser concebido apenas como a instituição onde se busca o conhecimento acadêmico para perceber verdadeiramente o que acontece cotidianamente neste espaço, construindo sentidos para este ambiente, no qual todas as noites adentram como aprendizes para compor as salas de aula, mas não apenas isso, estão na escola convivendo com seus pares, compartilhando saberes, construindo conhecimentos, comunicando modos de vida, entre outras coisas possíveis de serem realizadas no espaço escolar.

Assim, ao sentar na mesa do professor durante as aulas ou quando passeio pela sala para conversar sobre as discussões propostas ou surgidas nos momentos da aula, quando passo pelos corredores e paro para bater papo com as/os estudantes ou mesmo quando sentamos no pátio para o lanche, vivencio os mais diversos compartilhamentos de histórias, experiências e saberes.

As histórias de vida são únicas, cada jovem e adulto ali presente experiencia modos de vida completamente diferentes e as motivações para estarem ali, também carregam motivações muito particulares. Vivencio esta realidade há bastante tempo

e sempre que me deparo com os estudos acadêmicos sobre a EJA, questiono a ideia de associar estas/es discentes apenas a figura do trabalhador.

Ao adentrar uma escola noturna, nos deparamos com muitas formas de experienciar a vida e estas vivências são trazidas, são compartilhadas e ressignificadas dentro deste ambiente. Foi em meio a estas reflexões que comecei a planejar a escrita deste capítulo e isso me motivou a trazer para a discussão o questionamento da ideia apresentada de estudante/trabalhador na EJA, como uma narrativa única sobre os indivíduos que dão vida ao turno noturno.

Assim, este capítulo tem como objetivo pensar nestas/es estudantes não apenas como vozes que buscam a escola para se profissionalizar, mas também como corpos que abarcam essas vozes e que trazem para este ambiente, experiências dolorosas, mas também felizes, trazem saberes a serem compartilhados, histórias que ensinam, que divertem, que politizam e que reivindicam. Tratam-se de corpos que aprendem e que se constroem e reconstroem, a partir das suas identidades em contingências.

Estes corpos são de jovens e adultos que por únicos e diferentes motivos escolheram ocupar um lugar que por vezes fica invisibilizado, até mesmo dentro da própria escola em que estão situadas as turmas de EJA. São pessoas que passaram a fazer parte de um sistema educacional diverso do que já conheciam, com uma carga horária diferente do diurno, que engloba um modo diferente de estudar.

Para desenvolver esta estudo, busquei inspiração em outros trabalhos desenvolvidos sobre a EJA, através de uma pesquisa realizada na base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Saber Aberto, o repositório da UNEB. Encontrei várias dissertações e teses sobre o tema que me propus a estudar, investigações que dialogaram comigo sobre as situações cotidianas das escolas noturnas.

Algumas delas me estimularam ao mergulho nas realidades presentes na escola em que atuo como professora, a partir de situações onde estudantes tiveram o seu processo estudantil interrompido e voltaram para a escola se matriculando nas turmas de EJA por motivações relacionadas não apenas às questões profissionais, mas também às dificuldades de aprendizagens e as inúmeras repetências decorridas desta situação; outras motivações, aqui já citadas, decorrem da gravidez na adolescência; relacionamentos abusivos; evasão motivada pelos sofrimentos causados pelo racismo, homofobia, gordofobia, entre outros.

Nas análises realizadas, entretanto, deparei-me com realidades parecidas e isso fez com que me aproximasse muito dos trabalhos realizados. Dentre eles, mantive um diálogo intenso com a pesquisa realizada por Souza (2019), desenvolvida em uma escola municipal de Salvador-Bahia, no mesmo estado em que desenvolvo os meus estudos. Em sua investigação, Souza encontra diferentes motivações que levaram os sujeitos participantes a escolherem estudar na EJA, o que a fez questionar sobre os saberes, as práticas e os currículos vivenciados nesta modalidade de ensino, apontando a necessidade de debater e problematizar o perfil desta juventude, para, a partir disso, pensar na construção de um currículo que atenda as demandas destes sujeitos de direitos.

Dentro desta perspectiva, Botini (2019) infere sobre a importância de uma organização curricular flexível que reconheça os seus sujeitos, que procure se aproximar das suas realidades, entendendo que a construção do currículo na modalidade de estudo em questão precisa da atuação das/os estudantes, num processo conjunto que acontece no cotidiano da escola, envolvendo conhecimentos que fazem parte da vida e da prática destes, levando em conta as motivações que levaram estes sujeitos a se matricularem na EJA.

Um outro fator que considero importante em grande parte dos trabalhos analisados é a escolha pelos colaboradores da investigação, visto que são as/os próprias/os estudantes o foco da pesquisa, aquelas/es “com” e “para” quem a educação de jovens e adultos acontece. As pesquisas em educação, em sua maioria, têm ouvido sempre o corpo docente e a gestão escolar, o que é de extrema importância, porém, penso que temos ouvido pouco as/os protagonistas da educação, o motivo pelo qual a escola existe. Nesse sentido, entendo que um grande passo é dado para que a educação aconteça de forma efetiva, visto que um processo educativo pensado “com” e não apenas “para” o corpo discente da escola contribui, possivelmente, para que estas/es estudantes escolham permanecer no espaço escolar.

Muitas/os destas/es pesquisadoras/es têm demonstrado em seus textos o quanto tem sido significativo envolver as/os discentes no processo investigativo. Oliveira (2016) expressa em sua escrita que a escuta das/os estudantes foi uma experiência extremamente importante para o desenvolvimento da sua pesquisa. Segundo a pesquisadora, esta ação a ajudou a construir posicionamentos

diferenciados em relação aos estudos realizados, considerando, inclusive, que o grande desafio da escola de EJA da atualidade é visibilizar as culturas que estão presentes nos processos educativos, tornando-os mais significativos.

Nesse ponto, outra pesquisadora baiana, Tanure (2016), corrobora com esta ideia quando afirma que os currículos prescritos não dão conta das práticas vivenciadas na escola e dos processos educativos construídos nos cotidianos das instituições, defendendo que apesar das pressões institucionais pelo cumprimento do referido currículo, é no cotidiano escolar que este se corporifica. E isso ocorre através da ação dos agentes que desenvolvem o processo educativo e como agentes entendo não apenas docentes e coordenação escolar, mas também as/os estudantes que todos os dias adentram os espaços escolares para construir a sua trajetória educacional.

Assim, em meio a todas estas reflexões, optei, na minha pesquisa, por realizar atividades em que as vozes e os corpos de todos ali presentes pudessem se inscrever, cada um de sua forma, trazendo as suas individualidades, suas vivências e saberes. Assim, foram realizadas as “Rodas de Escrevivências”, nas quais as propostas de discussões eram apresentadas por meio de um planejamento que servia apenas para organizar o trabalho, mas que não se fechava num único caminho. As rotas eram construídas a partir dos compartilhamentos que iam acontecendo de forma oral e escrita, nos quais todos ali presentes foram construindo as suas escrevivências.

As referidas Rodas, realizadas como intervenção desta pesquisa, não aconteceram como atividade extracurricular, ou em momentos separados das práticas escolares, estas aconteceram nos momentos das aulas, em meio às ações curriculares, amalgamadas aos trabalhos desenvolvidos como forma de integrar aprendizagem escolar e vida. Os temas envolviam as produções culturais e saberes ancestrais das/os estudantes e do meio social em que vivenciam estas experiências

Todas as Rodas se configuraram como momentos de interação extremamente ricos e reflexivos. Na verdade, não é algo novo, as discussões ocorridas não são inéditas, fazem parte do nosso cotidiano escolar, mas para mim, foi inédito o tempo que me dediquei para pensar nestas atividades, socializações e perceber detalhes que ainda não me dava conta que estavam ali. A sensibilidade foi despertada pelas leituras realizadas no decorrer do mestrado, que me fizeram ver que os nossos ambientes sociais estão permeados pelas questões raciais, de

gênero, classe e outras não nomeadas.

E foi em meio a estas reflexões que mais um momento de interação foi realizado, a proposta foi a construção de um texto escreviente em que as/os estudantes pudessem escrever sobre suas memórias infantis e adolescentes, um momento nostálgico, algumas vezes, permeado pelo silêncio, outras vezes repleto de risadas, quando muitas/os paravam de escrever para contar alguma história, narrar alguma travessura da infância ou aventura da adolescência, foi um momento bem divertido, paramos muitas vezes para ouvir e rimos juntos.

Assim, à medida que as escritas eram finalizadas, e já com estas em mãos, resolvi fazer a leitura e percebi que o clima de descontração, as histórias engraçadas não estavam presentes de forma marcante nos textos. As risadas proporcionadas pelas narrativas nostálgicas se transformaram, muitas vezes, em lágrimas diante das histórias pautadas pela dor.

Ao analisar os textos escrevientes, deparei-me com histórias permeadas pelas dificuldades financeiras, pelos problemas familiares, pelos abandonos paternos, pelos traumas causados pela violência doméstica, racismo, homofobia, entre outras situações de sofrimento, que durante as conversas descontraídas não apareceram, provavelmente numa tentativa de mascarar para evitar constrangimentos. Porém, nos textos escritos, para os quais garanti que os nomes não seriam expostos, percebi que alguns se sentiram mais à vontade para se desnudar.

Era uma forma de deixar aqueles corpos entrarem na Roda, nos permitindo conhecer as suas subjetividades, as suas vozes, as suas identidades em contingência. Dessa forma, o espaço vai se abrindo para que possamos conhecer a diferença que existe em uma sala de aula, esvaziando a ideia sempre repercutida que reduz o/a estudante da EJA apenas à condição de trabalhador/a.

Numa sala de aula de Educação de Jovens e Adultos temos muito mais que isso. Os corpos que compõem o ensino noturno escolhem tal modalidade de ensino por inúmeros motivos diferentes e únicos, e mesmo os que trabalham durante o dia e precisam estudar à noite, são pessoas que vivenciaram situações bem diferentes no decorrer de suas vidas, situações estas que motivaram, muitas vezes, o afastamento da escola e o retorno anos depois ou mesmo o vivenciar de um processo educativo em que não há o afastamento por muito tempo, mas um processo permeado pelas “não-aprendizagens” e as consequentes evasões e/ou

repetências.

Dentro desta perspectiva, acredito que não há como pensar numa sala de EJA generalista, onde o currículo se constrói apenas em torno da ideia de estudante/trabalhador. Há nesta referida sala “uma diferença que está marcada pelo silêncio de histórias reprimidas, pelos deslocamentos culturais, pela emergência de outros significantes, pelo desejo de ser nomeado” (TURA, 2017, p. 111). E para além disso, há também o desejo de compartilhamento de toda uma gama de “valores, crenças, modelos de condutas, formas de conhecer o mundo e as pessoas, sentimentos e desejos, que estão apoiados em redes complexas de significados” (TURA, 2017, p. 112). Isso significa dizer que nossas/os estudantes não estão na escola apenas para serem aprendizes dos conhecimentos adotados pela elite intelectual como os mais importantes e necessários, estão na escola também para compartilhar saberes, criar sentidos e construir significações.

E nesse sentido, torna-se relevante trazer à tona uma ideia de estudante não uniformizado, visto que são sujeitos que “pertencem simultaneamente a diferentes grupos culturais, de modo que suas identidades são multifacetadas, fluidas, cambiantes” (MACEDO, 2017, p. 75), e a interação com o outro dentro do ambiente escolar constitui uma encruzilhada entre saberes, cuja estrutura deveria ser sempre descentrada para que os inúmeros conhecimentos e significações culturais possam assumir papéis de importância, sempre contingentes, a partir das demandas sociais encontradas.

Assim, a proposição da referida escrita buscou agenciar um momento em que através das suas escrituras, cada sujeito ali presente pudesse perceber-se como ser único, transcendendo a ideia de homogeneização imposta. Um agenciamento através do qual “cada ser se observa a si mesmo, se analisa e interpreta, tenta se decifrar como sujeito e reconhecer tanto sua própria subjetividade como os processos de subjetivação vividos” (DELGADO, 2017, p. 88), assim esse mostrar-se é também perceber-se, desnudar-se para “ser”, ser em contingência que vivenciou e vivencia todos os dias novas experiências, num processo contínuo de constituição das suas identidades e produções culturais.

Em meio a este agenciamento, os textos/memórias foram sendo construídos, produções estas que traziam as histórias das periferias, e ainda que únicas, se aproximavam e se distanciavam em muitos pontos. São histórias que mesmo em

meio a tanta riqueza e simplicidade, dificilmente encontraremos nos lugares de memórias como bibliotecas, museus ou arquivos oficiais, são memórias, segundo Martins (2021, p.40), que constantemente se recriam e são transmitidas, principalmente, “pelos repertórios orais e corporais, gestos, hábitos, cujas técnicas e cujos procedimentos de transmissão são meios de criação, passagem, reprodução e de preservação dos saberes”, revelando de forma performática sentidos que vão além da palavra escrita, o lugar da encruzilhada em que se encontra as/os estudantes da EJA e os saberes que os acompanham ao adentrarem os portões escolares.

Esse movimento estimula o sujeito singular a emergir, visto que este, de acordo com Macedo (2014, p. 84), “não é apenas o sujeito do reconhecimento, ele surge na ação que cria sentidos novos, na enunciação do novo, na produção da diferença em si”. Numa busca contínua pela quebra das ideias hierarquizantes de que existem culturas centrais e inferiores nas encruzilhadas de saberes. A encruzilhada é o lugar dos encontros e desencontros, onde não há inferioridade cultural e a diferença se naturaliza como “condição de surgimento do sujeito” (MACEDO, 2014, p. 84).

A partir desta dinâmica, o sujeito da EJA emerge como aprendiz, mas também como quem compartilha e produz conhecimentos, e mesmo contando as histórias das periferias que muitas vezes têm ocupado um lugar de subalternidade, através de vozes que por muito tempo não foram ouvidas, consegue também ocupar os espaços centrais, fluidos e cambaleantes da encruzilhada.

Na produção dos textos escrevíveis, estes sujeitos narraram histórias carregadas pela emoção, pelos cheiros, pelas mágoas, pelas dores e pelas alegrias das memórias da infância. Muitos retrataram as lembranças cativantes de quando eram crianças, das brincadeiras na porta de casa ou na casa dos avós, dos banhos de tanque ou no açude, alguns falaram também sobre as vivências escolares e as peripécias vivenciadas nesse período.

Na minha infância, eu morava na zona rural, graças a Deus, não passamos por dificuldades, era bom morar lá, plantar, colher, brincar com os amigos, tomar banho de rio, enfim, a infância na roça é muito boa. Na minha adolescência, saía para cachoeiras, festas e estudava, até que comecei a namorar e engravidei de minha primeira filha, foi quando parei de estudar. (DAIANE¹)

¹ Daiane é um nome fictício como todos os outros nomes de estudantes aqui citados, pois durante a

Assim como Daiane, muitos narraram fatos da sua infância. Para alguns, e isso aconteceu, infelizmente, apenas com uma parcela da turma, foram momentos nostálgicos e felizes, retrataram vivências que traziam um cheiro bom, uma sensação prazerosa de bons tempos vividos. Como foi o caso de Mariana, que relatou: “Cresci ao lado da minha mãe, do meu pai e dois irmãos mais velhos, tive uma infância boa, com direito a afeto, alimentação, educação...”. Foi o caso também de Laura quando afirmou: “quando eu era criança, eu vivia com meus pais, as coisas eram um pouco difíceis, mas eu ainda não trabalhava, apenas estudava e gostava de brincar de casinha com minhas amigas”².

As vivências infantis apresentadas, no entanto, não foram apenas positivas para muitas/os delas/es, e, com certeza, isso teve um grande impacto nas construções das suas identidades e formação enquanto indivíduos. Várias estudantes relataram as inúmeras dificuldades vivenciadas na infância, entre elas, uma mais marcante foi a tristeza que muitas viveram pelo abandono do pai e a difícil tarefa assumida pela mãe que em muitos relatos foi quem passou a prover todas as necessidades da família.

Este foi o retrato da vida de Ana, quando declara: “Minha infância foi bastante complicada, já que meu pai me deixou bastante nova e minha mãe trabalhava muito”. Ela afirma que apesar de sentir-se sozinha, também aproveitou esse período brincando muito, tomando banho de tanque na casa da avó com seus primos e primas, porém, também apanhava bastante da mãe que provavelmente carregava o peso de sustentar e educar sozinha os seus filhos.

As escrevivências de Ana, mesmo deixando muito claro as dores emocionais causadas pelo abandono paterno e suas consequências, também traz os cheiros, os risos e a magia das peripécias da infância vivida em uma cidade do interior, experiências prazerosas que as dores não conseguiram destruir, Ana não teve os encantos da vida infantil dissolvidos:

realização das Rodas de escrevivências, acordamos em manter o sigilo dos nomes dos estudantes para protegê-los da exposição, já que este texto será disponibilizado publicamente. Optei por escolher nomes comuns na nossa sociedade, nomes que podem ser os nossos ou de pessoas que conhecemos, cujo intuito é aproximar esse texto do leitor, visto que este traz histórias de pessoas únicas, mas que podem representar as histórias de muitos.

² Os textos das/os estudantes foram adaptados às orientações gramaticais da Língua Portuguesa sem alterar a integridade do que foi escrito.

Quando ela (a mãe) saía, eu, meus irmãos e meus primos arrumávamos a casa e pegávamos os saltos altos e os vestidos longos de minha mãe e fingíamos estar em um culto na igreja. Uma das partes boas da minha infância foi roubar côco e goiaba dos vizinhos e ninguém nunca ter descoberto, eu também tive uma prima que me ajudava a fugir de casa para ir tomar banho nos tanques, porém eu era sempre a que apanhava.

Um outro estudante, José, aponta para uma realidade parecida, também passou boa parte da sua infância com seus avós porque seus pais trabalhavam muito. Na sua escrita, ele não se refere muito ao pai, apenas aponta para a ausência devido ao excesso de trabalho, porém, numa conversa mais individual, José fala que não nutria nenhum sentimento bom relacionado ao pai, visto que não foi presente na sua vida, nunca participou de nada da sua história, lembrava mesmo era do tio, com o qual passava boa parte do tempo quando ia para a casa dos avós: “quando eu saía com o meu tio, a gente passava o dia na fazenda, cuidando dos animais e trabalhando na roça”.

As histórias da roça, assim como no texto de José e outros descritos, foram bem frequentes. Percebo que apesar de notarmos o pouco tempo dedicado às brincadeiras durante a infância, ainda assim algumas/uns delas/es trazem em suas escritas o trabalho na roça como memória afetiva pelas atividades camponesas que geralmente estavam acompanhadas por pessoas da família.

Como é o caso de Diana que aborda as experiências infantis permeadas pelos também cuidados com as plantações e colheitas que aconteciam no sítio onde morava com a avó e toda a sua família paterna: “Passei minha infância no sítio com minha avó e toda minha família parte de pai, lá foi onde eu aprendi tudo sobre minha origem, aprendi a plantar e colher, lá foi onde eu passei por toda minha infância, um lugar onde me traz ‘paz’”.

Além destes relatos, muitos outros também trouxeram histórias em que a avó foi o esteio da família, tanto emocional quanto material, foi quem acolheu nos momentos de separação dos pais, ou abandono do genitor, ou mesmo diante das agressões domésticas como a história de uma estudante que foi morar com a avó para fugir das violências causadas pelo padrasto. Segundo a estudante Júlia, as agressões do esposo da sua mãe eram frequentes, sempre a machucava, chegando a derrubá-la, o que ocasionou uma lesão séria no braço, isso fez com que aos oito anos resolvesse sair da sua casa para ir morar com a avó, com quem viveu

até os quinze anos quando foi morar com o namorado. Para Júlia, o acolhimento da avó foi essencial para a sua vida.

Em meio a estas reflexões percebo o quanto estas mulheres marcaram a vida destas pessoas que naqueles corpos encontraram aconchego, doçura, mas também encontraram ensinamentos que carregam hoje nos seus próprios corpos. Pessoas que, com certeza, também viveram seus dissabores, suas dores, que viveram sofrimentos que as fizeram amadurecer, amaciar o seu colo para acolher aqueles que eram frutos destas experiências.

Assim, aqueles corpos ainda infantis que com as avós aprenderam a plantar, a colher, a orar, a ler a bíblia (muitos falam que iam para a igreja com as avós), a contar histórias, hoje são jovens, mulheres e homens, mães e pais, que também educam, acolhem e ensinam, a partir dos saberes que as suas vivências foram amalgamando a si, lhes permitindo as construções identitárias em contingência.

Neste momento, lembro das histórias contadas por Conceição Evaristo (2016) que tantas vezes recordou o colo da mãe, aquela que mesmo diante de tamanhas dificuldades, fantasiava transformar um pedaço de nuvem em algodão doce e distribuía entre as filhas para enganar os estômagos famintos, a mãe que sentava no trono de rainha (um banco de madeira) para que suas filhas se sentissem como princesas, ou mesmo quando se fazia de boneca para superar a falta de brinquedos. Eram as mães e as avós, forças de sabedoria, que mesmo com olhos d'água, riam, cantavam e contavam histórias. Por isso, concordo com Allan da Rosa na apresentação do livro "Histórias de leves enganos e parecenças" (2017), quando este afirma que

o texto de Conceição Evaristo alarga o colo e o suspense das Rodas de conversa noturna. Estende motes antigos servindo novas perguntas e espaços a pessoas que povoaram histórias de roças e de quartinhos recheados de crianças com avós partilhando o que a pouca farinha pudesse contemplar. (ROSA, 2017. p. 7)

O texto que representa não apenas as histórias das personagens criadas por Evaristo, mas as histórias de muitas outras pessoas que vivenciaram situações parecidas, que passaram pelas privações materiais, que saíram de suas cidades natais ou mesmo que tiveram que sair da roça e ir morar na cidade em busca de melhores condições de vida, como é o caso da estudante Sandra, que no seu texto fala da falta de brinquedos e roupas durante a infância, relatando que seus pais

trabalhavam muito, mas o dinheiro só dava para a alimentação. Sua família migrou para a cidade quando ela ainda era criança. Segundo ela, a situação financeira melhorou um pouco, mas seus pais trabalhavam tanto que para ela ficaram as pesadas responsabilidades da limpeza da casa e o cuidado com seus irmãos, e isso interferiu muito na linearidade dos seus estudos.

Todas as dificuldades vivenciadas pela referida estudante a levaram a se esforçar ainda mais na vida adulta para ter condições de proporcionar uma vida com mais leveza para sua filha, Simone, que também estuda na EJA e é colega de sala de sua mãe. Nas escrivências de Simone, podemos afirmar que a mãe conseguiu o que desejava, o que me trouxe muito alívio. A filha fala da sua infância como uma fase que recebeu muito amor da mãe, apesar de não ter tido um pai presente, retrata as brincadeiras que permearam a sua vida quando criança, do carinho que sentia pelo avô e do sofrimento causado pelo seu falecimento.

Assim como esta, foram inúmeras as histórias das brincadeiras na infância e adolescência, mas o que mais marca, de forma positiva, são os saberes deixados pelos pais e avós, em vários textos, estas vivências foram bem impactantes na vida das/os estudantes:

Na minha infância, meu pai sempre nos ensinou a trabalhar, a cobrança dele era diária, quando começamos a estudar, ele nos falava que se já sabia fazer o nome completo já estava bom demais, mas isso não me fez desistir dos estudos porque minha mãe me incentivava a ler as palavras da bíblia e isso me incentivava a continuar, ela sempre nos protegeu.
(ÁLVARO)

Além do relato de Álvaro, muitos outros também abordaram os ensinamentos dos pais e avós, tão essenciais nas suas formações enquanto crianças e adolescentes que a partir das suas vivências familiares e sociais mais amplas iam construindo as suas identidades flutuantes.

Para além das vivências positivas, no entanto, também foram trazidas para a Roda formas de experienciar a vida encharcadas de dores e traumas. Nesse sentido, percebi que o que mais deixou marcas negativas foram os abandonos paternos. São vários relatos sobre os pais que depois da separação de suas mães não mais se abriram para o carinho, o acolhimento e o cuidado.

Dentro desta perspectiva, encontro a história de Rôse que nos conta: “a minha mãe se separou do meu pai quando eu tinha seis anos, ela começou a

trabalhar fora e desde então fiquei com a minha avó”. Outra estudante também relata: “passei por muitas dificuldades quando meu pai me deixou com minha mãe e foi embora para São Paulo, (...) com doze anos nos mudamos para Conceição do Coité e meu avô me criou como filha dele” (CAROL). Além destes, inúmeras foram as narrativas sobre o que aconteceu a partir desta falta paterna, que trouxe dor, mas também fortalecimento emocional e união entre os que ficaram e lutaram juntos pela sobrevivência e pela construção do afeto familiar, isso ficou muito forte na escrita de Paty:

Minha infância não foi muito boa, porém, também não foi ruim. Aos meus dois anos minha mãe se separou do meu pai, eu era muito pequena, mas fui crescendo e vendo o quanto minha mãe se esforçou por mim e por meu irmão. (...) Mesmo sendo jovem, o que realmente me importa e posso falar com tranquilidade é que a minha mãe e meu irmão são tudo o que eu tenho, nunca me deixaram e tudo o que faço é por eles.

São histórias impactantes que me fazem sempre retomar à ideia que me mobilizou até aqui, a de que temos muito mais na EJA do que apenas trabalhadores que buscam a preparação para o mercado de trabalho. Há pessoas que estão ali também num processo de reajuste emocional, em busca de um caminho que possa ressignificar a sua história, que lhe abra novas possibilidades ou lhe agencie a construção de novas rotas para a sua caminhada/vida. Como exemplo, posso citar a história de Júlia, que um dia fugiu das violências do padrasto e foi morar com a avó, aos quinze anos se mudou para a casa do namorado, com quem teve três filhos e se separou após dez anos. Nas suas escrituras, Júlia relata:

Meus amores (os filhos) vivem com o pai em outra cidade porque eu não tenho condições de criá-los, então, minha vida não é fácil. Hoje, sou uma pessoa que vive no automático, não durmo direito, não tenho vontade de fazer nada, então, decidir voltar a estudar para ocupar a mente.

Para além destas realidades, existem também as vidas marcadas pelas violências familiares, são corpos que adentram a escola carregando as dores dos sofrimentos familiares. Maria é uma jovem estudante introspectiva, que faltava bastante, mas quando vinha para a escola, estava sempre num canto da sala, ao trazer as suas memórias na escrita, afirma:

Minha história de vida foi muito complicada, passei minha infância vendo a minha mãe sofrer com o meu pai. Presenciei muitas coisas que uma

criança não precisa ver, sentir... Cresci tendo traumas, sem confiar em ninguém, pois tenho medo e me privo de várias coisas para não acontecer comigo o que aconteceu com minha mãe.

Além de Maria, uma outra discente que há apenas dois anos mora no município de Conceição do Coité, também traz relatos que demonstram o quando as violências sofridas pela sua mãe impactaram a sua vida. Ela revela que migrou de outro estado para se afastar de situações de violência doméstica e fala o quanto lhe marcou as intensas agressões que a mãe sofria todas as vezes que o pai saía para beber e voltava bêbado e agressivo.

Segundo esta última, a estudante Eva, sua mãe sofria, mas não tomava a iniciativa de sair da casa onde moravam, era uma casa pequena, simples, a qual ela se dedicava a manter sempre limpa e organizada. Por vezes, lembrei-me de Ponciá Vicêncio, personagem do romance de mesmo nome, escrito por Evaristo (2017), que embora já estivesse alheia aos cuidados da casa, também vivenciou momentos de agressões do seu companheiro, e mesmo assim, continuava ali, sem iniciativa para recomeçar a sua história. Ponciá, muitas vezes, apanhou até a boca sangrar, sabia que depois de beber, o seu homem ia chegar no barraco e ia bater nela mais uma vez. Houve um momento do romance, em que este arrependido de bater em Ponciá, tentou fazer um carinho desajeitado, mas ela tão acostumada às agressões, apenas “arregalou os olhos, curvou o corpo à espera de pancadas” (EVARISTO, 2017, p. 92).

Assim acontecia no cotidiano da família da referida estudante onde a mãe, mesmo diante daquelas ações recorrentes, aceitava continuar no relacionamento e, como Ponciá, esperava pelas pancadas. A filha, agora estudante da EJA, acredita que “a dependência emocional, o medo, a vergonha, a falta de condição financeira realmente a mantinha presa, escrava daquela situação”. Essa também era a história de Ponciá que se sentia “escrava de uma condição de vida que se repetia. Escrava do desespero, da falta de esperança, da impossibilidade de travar novas batalhas, de organizar novos quilombos, de inventar outra e nova vida” (EVARISTO, 2017, p. 72).

Isso impacta de forma demasiada as/os filhas/os, frutos deste relacionamento, que acabam seguindo para outros rumos, carregando sofrimento e dor. No caso de Eva que aborda esse assunto na sua escrita, ela relata que quando já não aguentava mais viver tudo aquilo, saiu de casa, abandonou os estudos e foi

trabalhar como babá, passando a viver na casa da família para quem trabalhava. Na época, ela tinha 15 anos, mas hoje, ela é adulta, mãe de dois filhos e separada do pai deles, se considera “uma mulher guerreira, mas cansada de lutar”, voltou a estudar porque acredita que “um futuro melhor esteja por vir em breve”.

Assim, entre a de Eva e as outras histórias que marcam os corpos daqueles que compõem as turmas da EJA, li o texto de um estudante chamado Léo que relata com dor que o pai sempre dizia que ele não era seu filho, desde muito cedo teve que trabalhar duro para ajudar sua mãe, ele ganhava muito pouco por semana e passava por muita necessidade. Na época, Léo lembra que diante do cansaço devido às dificuldades financeiras, as oportunidades de entrar para a vida do crime e viver do tráfico de drogas foram tentadoras, mas resistiu. Ele continua o texto falando sobre o seu trabalho com carteira assinada, a casa própria que conseguiu com sua mãe e que a luta hoje é para conseguir a sua casa junto com sua namorada, que também é estudante na mesma sala e juntos estão estudando com esperanças de um futuro diferente.

A namorada de Léo, a jovem Joana, narra no seu texto as grandes dificuldades financeiras que também vivenciou junto com a sua família desde a infância. Na adolescência, tentou conciliar estudo e trabalho, o que não foi tão fácil. Hoje, as condições financeiras da família melhoraram e no seu relato, ela nos diz: “voltei a estudar para recuperar meu tempo perdido e ter daqui para a frente um futuro brilhante, fazer uma faculdade e trabalhar bastante”.

Além de Joana, José, aquele rapaz que acompanhava o tio nos trabalhos da roça, diz que: “Hoje tenho um sonho de consegui um bom emprego e construir minha casa própria para morar com minha namorada”. Uma outra história que se imbrica e se reconhece nos sonhos de José, é a narrativa de João, que afirma que depois das peripécias vivenciadas na infância e adolescência, começou a ser mais responsável, começou a trabalhar, focou mais nos estudos e tem o objetivo de ter um futuro melhor.

Assim como estas histórias, deparei-me com outras que também trouxeram o trabalho na adolescência e chegada da juventude como fator que influenciou na não linearidade dos processos educativos que por muitas vezes foram interrompidos devido ao cansaço, à falta de perspectiva na vida e as dificuldades vivenciadas no dia a dia. No entanto, percebo que para aqueles que pensam na sua

profissionalização, a desistência da vida escolar interferiu muito em suas vidas, visto que, em muitos momentos, só conseguiam vaga em subempregos sem acesso aos direitos trabalhistas. Para alguns, isso motivou a volta às salas de aulas.

Foram inúmeras escritas e em cada uma delas encontrava histórias em contingências, todas elas marcadas pelos desafios da permanência na escola, desafios estes, muitas vezes, invisibilizados pelas comunidades escolares. Um outro relato que me marcou sobremaneira foi a história da jovem Mariana, já citada em outro momento deste texto. Mariana fala da sua infância como uma época “boa, com direito a afeto, alimentação, educação...”, até que seu pai foi a óbito e toda a sua vida se transformou. A mãe começou a trabalhar mais, ela e os irmãos ficavam sozinhos em casa e, segundo a jovem, eles sentiam muita falta de atenção. Um dos irmãos logo começou a ficar muito tempo fora de casa com alguns colegas envolvidos em ações criminosas.

Em pouco tempo, a estudante se viu diante da morte do irmão (“perdemos meu irmão com 19 anos para o mundo do crime”), sua mãe entra em uma profunda depressão, tem um AVC, e tiveram que mudar de cidade, saindo de Salvador para Coité, onde ainda tinham alguns familiares. Todos estes acontecimentos impactaram na pausa dos estudos e hoje, mãe de três filhos, Mariana volta para a escola para ser exemplo para sua família.

Há também em meio a todas estas narrativas, as memórias da jovem Diana que teve uma vida escolar “normal”, segundo ela, até a chegada da adolescência quando se “descobriu” lésbica e a escola se tornou um ambiente de preconceitos e julgamentos e junto a isso vieram as dificuldades em prosseguir. Aquela menina que encontrava paz no sítio onde morava da avó, se angustiou com a hostilidade encontrada em algumas relações na escola. Dessa forma, a volta a este ambiente só aconteceu depois da aceitação da sua mãe e em seguida, o restante da família que tem lhe apoiado nas escolhas que foi realizando no decorrer da sua vida.

São relatos intensos, cheios de sabedorias, de subjetividades e esperança em dias melhores. Histórias construídas e reconstruídas a partir das vivências cotidianas que trazem a ideia de que os estudos podem lhes proporcionar um futuro diferente, os objetivos variam entre o sonho de ir para a universidade, o sonho de conseguir um emprego melhor ou ser exemplo para os filhos. São histórias únicas que se encontram e desencontram, a história de um que representa a de muitos, histórias que se constroem e se reconstróem em contingências.

Nesse momento, diante de tantos conhecimentos abordados, compartilhados através das memórias de quem compõe as salas de aula, encontro-me no lugar da encruzilhada, onde saberes acadêmicos interseccionam-se com os saberes construídos a partir das histórias cotidianas, saberes produzidos a partir das vivências culturais dos sujeitos em suas demandas sociais.

Nesse sentido, a sala de aula se transforma em lugar onde “existem significações em disputa a respeito do que concebemos como social, como escola, como conhecimento, como currículo” (LOPES, 2017, p. 43). Estamos diante de uma gama de conhecimentos a serem compartilhados e postos em disputa na encruzilhada das práticas escolares que, neste momento, desloca a centralidade dos conhecimentos trazidos pelos programas curriculares institucionalizados, abrindo passagem para os saberes trazidos pelos corpos que adentram os portões escolares, e a aula acontece como “um jogo sem regras fixas, pois as regras se modificam em sua própria aplicação, há sempre uma imprevisibilidade no jogo” (LOPES, 2017, p. 39). Em meio a esse jogo/aula, é agenciado o compartilhamento de saberes, as subjetividades dos sujeitos, fazendo fluir a diferença.

E é nessa encruzilhada de saberes que não oblitera a alteridade, que constrói currículo numa perspectiva de produção permanente de significados que o sujeito singular da EJA pode emergir. Um sujeito para além da ideia generalista de estudante noturno apenas como o trabalhador, mas a/o estudante que traz toda uma gama de vivências individuais, com anseios únicos, que estão postos em todo o ambiente escolar, através do compartilhamento dos seus saberes por meio dos seus corpos e vozes.

Um momento como esse nem sempre é confortável porque estamos acostumados com uma educação que não nos percebe na intersubjetividade. No entanto, esse desconforto provoca a diferença a sair dos escombros, na busca por uma educação que não sufoque a alteridade nem inviabilize vidas. Entendendo, assim como Miller e Macedo (2018, p. 949 e 950) que “a educação tem a ver com sujeitos e subjetividades” e não há como esta acontecer sem que o outro apareça, sem que o imprevisível e o incontrolável aconteçam.

É em meio a este imprevisível e incontrolável que as vozes estudantis, cada uma a seu momento, toma o lugar de encontro da encruzilhada para dizer que as histórias da EJA são as histórias de mulheres jovens e adultas, de mães, de filhas, de pessoas que trabalham para sustentar o lar ou cuidam dos afazeres domésticos

e dos filhos, são também as histórias de homens trabalhadores, de pais e jovens estudantes para os quais o estudo noturno é a única opção ou para os quais é uma escolha, pessoas que se constituíram e se constituem num processo incessante através das experiências vividas, todas elas atravessadas por questões de raça, gênero, classe, cultura, religião, entre outros atravessamentos não nomeados.

Tais discussões levam-me a pensar nas práticas pedagógicas que acontecem nos cotidianos escolares e, inevitavelmente, me questiono sobre toda a estrutura burocrática que qualquer profissional da educação está submetido no decorrer de todo um ano letivo. Visto que todos nós precisamos entrar nas salas de aula no início do ano com um planejamento dos conteúdos a serem trabalhados, de um conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas, com objetivos a serem alcançados para um público que, muitas vezes, nem conhecemos. E mesmo quando é uma turma em que já trabalhamos no ano anterior, sempre há estudantes novos, ou mesmo o vazio de quem resolveu não continuar, ou seja, é uma dinâmica totalmente nova e imprevisível.

Além disso, acompanha e orienta o nosso planejamento todo um conjunto de diretrizes curriculares, no qual já está posto aquilo que cada estudante precisa alcançar. Os conteúdos a serem trabalhados já estão programados no material didático, cabe ao professor organizá-los em unidades e decidir a forma como estes serão compartilhados. Estes documentos, normalmente, não são fechados em si e demonstram uma abertura para que cada unidade escolar “adapte-os” para a sua realidade. Assim acontece com todas as modalidades de ensino da rede estadual da Bahia, inclusive com a EJA.

Para esta última modalidade educativa, temos um documento curricular intitulado “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida”, publicado em 2009 e reformulado em 2022 pela equipe da coordenação de jovens e adultos, que normatiza o trabalho pedagógico e orienta as instituições escolares na estruturação das suas turmas de EJA, no que diz respeito à carga horária, à organização em áreas do conhecimento, tempos formativos e temas geradores, por meio dos quais as/os professoras/es planejarão as suas aulas.

De acordo com o texto do documento supracitado, “todo currículo e toda prática pedagógica estão amparados em uma concepção de educação (...) que termina por indicar um determinado perfil do sujeito para quem se pensa o currículo” (BAHIA, 2009, p. 11). No decorrer de todo o documento, há um planejamento

pedagógico que pensa nesse perfil de estudante, que prepara um processo educacional para acolher este indivíduo, assim por ele definido:

São sujeitos de direito da EJA jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados(as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico. (BAHIA, 2009, p. 11)

E para estes sujeitos, o documento procura organizar um processo educativo que possa proporcionar o “acesso ao conhecimento, à riqueza cultural, à diversidade de linguagem, à consciência corporal e às múltiplas possibilidades e complexidades do mundo do trabalho” (BAHIA, 2009, p. 12). A dinâmica educacional pensada por este documento foge à estrutura tradicional, principalmente no que se refere ao processo avaliativo que prima pelas produções realizadas em sala de aula, sem realização de provas e testes que exigem uma nota. No final da unidade, as/os professoras/es se reúnem em um conselho para avaliarem em conjunto os avanços de cada estudante, definindo conceitos para o seu desempenho.

Apesar de perceber o quanto essa dinâmica de certa forma já rasura a rigidez dos documentos curriculares institucionais, ainda assim, me questiono sobre quais conhecimentos que serão acessíveis, quais as culturas que serão abordadas e de que forma as complexidades do mundo do trabalho serão apresentadas. Elas atendem às singularidades dos sujeitos ali presentes? Uma única proposta curricular para todas as escolas do estado da Bahia dá conta dos anseios dos indivíduos estudantes da EJA? De que forma os seus corpos e as suas vozes se percebem nesse processo?

O documento em discussão, de acordo com os autores (2009), surgiu a partir “da escuta dos principais sujeitos da EJA: educandos(as), educadores, gestores e coordenadores pedagógicos (...), bem como representantes dos diversos segmentos que dão forma ao Fórum Estadual de EJA” (BAHIA, 2009, p. 9). Porém diante de um estado de grandes dimensões territoriais e demográficas como o nosso, com uma intensa diversidade econômica, política, étnica e cultural, com escolas de grande, médio e pequeno porte, escolas em grandes e pequenas

idades, escolas urbanas e do campo, como entender que apenas um grupo dará conta de todos os anseios e diferença que existem nestes espaços?

Além disso, ainda que haja a referência aos sujeitos da EJA e as suas múltiplas vivências, entendendo que muitos dos processos educativos que não seguiram uma linearidade foram impactados “por histórias margeadas pela exclusão por raça/etnia, gênero, questões geracionais, de opressão entre outras” (BAHIA, 2009, p. 12), o documento deixa muito clara a ideia de que a educação na EJA visa o/a trabalhador/a, a sua formação e promoção enquanto ser que sobrevive de serviços precários. Entendo que isso é realidade, mas não toda a realidade, é apenas parte dela.

Por isso, acredito que a ideia de que a/o estudante da EJA é um/a cidadão/ã trabalhador/a, para a/o qual o processo educativo é construído pensando em prepará-lo/a para o mundo do trabalho, essencializa um perfil de discente que sufoca toda a alteridade que existe em uma sala de aula, visto que esta apresenta uma grande diversidade.

Nas turmas de EJA, a diferença é uma marca constante, a diversidade é ainda mais intensa do que nas turmas seriadas, pois estamos diante de indivíduos de diferentes idades, há os que acabaram de sair da adolescência, os jovens, os adultos, pessoas de meia idade e em muitas salas há também os idosos, apesar destes últimos não estarem presentes no ambiente escolar em estudo. Além disso, muitas/os dos que ocupam as carteiras escolares estiveram afastados por muitos anos, enquanto outras/os nunca se afastaram totalmente, apenas entraram nos ciclos das evasões no decorrer do ano letivo para voltarem no ano seguinte.

Assim, diante de uma realidade como esta, a heterogeneidade é uma marca inerente ao processo educativo e às relações sociais vivenciadas neste processo. Visto que estamos diante de uma sala de aula em que gerações diferentes interagem, realidades culturais estão em disputa. Por isso, acredito que os momentos de compartilhamento de saberes e ideias que acontecem entre estudantes noturnos são ainda mais ricos em aprendizados, tanto durante as aulas dentro da sala de aula, quanto nos pátios onde jantam juntos todas as noites, no momento do intervalo. Nesse momento, o burburinho é grande, as risadas são constantes, ao passar por elas/es com o meu prato na mão em direção à sala dos professores, ratifico a ideia de que a escola é muito mais que os conhecimentos

transmitidos nas salas de aula.

Nesse momento da escrita, ao mesmo tempo que consigo ratificar estas ideias, também “perco o chão” enquanto profissional acostumada a uma percepção de educação dividida em comunidades, onde destacamos as semelhanças, onde enfatizamos os interesses comuns, de forma que facilite o nosso planejamento e ações em sala de aula. Pensar que estamos no controle das práticas pedagógicas e sobre o que acontece na sala de aula nos acomoda, nos conforta, porém, um olhar mais cuidadoso nos faz perceber que a sala de aula e aqui estendo para todos os ambientes escolares, o poder está em disputa.

Em muitos momentos, o poder será exercido pelo docente como mediador das interações vivenciadas na sala de aula, em atividades na biblioteca ou outros ambientes da escola, e em muitos outros momentos este também será exercido pelas/os estudantes quando compartilham, questionam, inferem e produzem conhecimento, sendo estas relações intensas e constantes nos espaços escolares.

São estes momentos que nos colocam na encruzilhada, no “lugar radial de centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências” (MARTINS, 2021, p. 51), lugar em que, muitas vezes, transmitimos conhecimentos, mas também lugar em que nos tornamos contínuos aprendizes. Esses momentos nos “tiram do chão” para mostrar que o papel do professor não é estar no controle, mas oportunizar as manifestações dos saberes trazidos pelos corpos e pelas vozes de quem adentra os portões escolares.

Em meio a essa dinâmica, a heterogeneidade aparece de forma profunda e junto com ela traz toda uma gama de conflitos e dificuldades em reconhecer os nossos verdadeiros papéis no ambiente escolar, papéis estes que vão além das definições hierarquizadas pelo poder hegemônico.

Isso me faz pensar no tamanho da nossa dificuldade em entender que as relações de poder são fluidas e que por momentos estamos numa posição de poder e em outros, as/os estudantes vão ocupar estes espaços, num processo contínuo de produção de sentidos, construção de novas identidades, produção de novos saberes e novas traduções para os conhecimentos que estão postos.

Essa forma de “ver” os sujeitos que compõem os ambientes escolares põe em debate a visão de escola disseminada por uma boa parte da nossa história,

visão esta que faz suscitar uma ideia de escola como um lugar onde a/o docente ensina, transmite o conhecimento e a/o discente apreende-o, desestimulando o jovem a tornar-se parte deste ambiente. Segundo Pinheiro, Carmo e Pina (2020, p. 10), “o jovem não tem visto na escola um lugar de pertencimento, mas um espaço de conflitos entre as culturas, no qual seus valores e particularidades, na maioria das vezes, não são reconhecidos”.

Por outro lado, profissionais da educação vivenciam uma busca incessante em mediar estes conflitos, procurando transformar a escola num ambiente mais acessível e prazeroso. Numa busca constante por despertar um sentimento de pertencimento ao ambiente escolar através de atitudes que procuram ressaltar aquilo que é culturalmente comum nos grupos sociais que compõem a escola, numa tentativa de torná-los mais homogêneos.

Diante disso, a tensão está posta dentro do ambiente escolar, numa busca pela igualdade para seres diferentes, seres estes que anseiam por diferentes formas de aprendizagem, que experienciam diferentes demandas sociais, produzem diferentes culturas e significados, aspiram diferentes modos de vida, possuem diferentes expectativas profissionais.

E é nesse mesmo ambiente em que estão inseridos, diante de cada insatisfação e conflito vivenciado, em meio a cada oportunidade de reconhecimento, que vemos, todos os dias, as/os próprias/os estudantes, através da forma como se comunicam, dos acessórios que usam para se ornamentarem ou a forma como arrumam os cabelos e seus uniformes, romperem pouco a pouco as visões homogeneizantes que se escondem atrás de uma ideia de luta por igualdade e que na verdade acabam por obliterar a diferença que permeia os espaços escolares.

Entendo que não é algo fácil para os profissionais da educação abrirem as portas da escola para a diferença e fazer esse reconhecimento de que esta já está ali presente permeando os seus espaços, não é nada cômodo perder o controle do que acontece ou deveria acontecer durante as aulas, não é confortável reconhecer que as práticas pedagógicas acontecem de forma fluida, na imprevisibilidade. Fomos condicionados, desde a graduação, a conceber o trabalho do educador como algo previsível, planejado, organizado e cronometrado. O imprevisível sempre foi encarado como o improvisado e este termo traz consigo o estigma do “não planejado”, da irresponsabilidade.

Diante disso, me dou conta de quantas dificuldades encontramos em permitir

que essa diferença faça parte do dia a dia das práticas pedagógicas, de compreender que ela já está ali presente, reverberando nas vivências da sala de aula e em todos os outros ambientes da escola. Muitas vezes, nos afligimos com o que “não deu certo”, mesmo buscando aplicar um planejamento construído com tanta dedicação ou mesmo quando percebemos que a aula seguiu por um rumo completamente diferente do que foi planejado, e quantas vezes saímos da sala nos sentindo realizados porque mesmo seguindo por um rumo inesperado, tantas aprendizagens foram construídas.

Assim, nós, professores, podemos nos apegar a ideia de oportunidades proporcionadas pela visibilidade da diferença na escola, ou nos atermos à ideia das dificuldades, sendo a anterior uma chance de nos perdermos no controle do que acontece, mas, por outro lado, poderemos experienciar as aprendizagens acontecendo de forma mais significativa, nas quais as/os estudantes possam se mostrar, se desnudar, se reconhecer, perceber as suas singularidades e capacidades para construir conhecimento.

Para isso, é preciso se dar a oportunidade de perceber a escola como o lugar onde as singularidades vão compor os ambientes, deixando o incontrolável, o instável fazer parte dos processos educativos. Sem deixar de apresentar caminhos a partir dos seus planejamentos, nós, professores/as, podemos deixar espaço para a fluidez, para os caminhos que não foram pensados, mas que podem ser apresentados por aqueles que performam as suas aprendizagens.

Na verdade, entendo que toda essa diferença já faz parte do cotidiano escolar, é algo que acontece naturalmente nas relações sociais. Alguns/as profissionais da educação só ainda não se deram conta disso, mas as singularidades já estão postas e nós continuamos a seguir os documentos institucionais que obliteram estas particularidades, primando por uma ideia de conjunto, procurando pensar num perfil de sujeito, num sentimento de pertencimento a “uma” identidade. E a partir disso, preparar ao longo do ano planejamentos ou mesmo recebê-los praticamente prontos das Secretarias de Educação e tentar aplicá-los numa turma onde estão inseridos os múltiplos sujeitos com suas múltiplas identidades em contingências.

Hoje percebo que grande parte das minhas frustrações diante das evasões ocorridas na EJA, das “não-aprendizagens”, das faltas contínuas, vêm das inúmeras

vezes em que não “vi” essa diferença acontecer, das dificuldades em romper com esse planejamento pronto que parte da ideia de igualdade como algo fundamental, da pouca sensibilidade em perceber as “brechas” que o dia a dia escolar me oportunizou para notar que o que existe é a diferença. E mesmo que nossas histórias possam se aproximar das histórias de muitos, mesmo que as minhas vivências e as minhas produções culturais sejam espelhos para muitas pessoas, as nossas traduções são construídas no nosso íntimo, a partir das nossas experiências sociais e singulares, e a forma como cada um constrói as suas aprendizagens nunca vai ser igual.

Assim, primar pela alteridade dentro do espaço escolar é primar pelo imprevisível, pelo instável, não elaborar objetivos fechados e esperar o mesmo ponto de chegada para todos. É muito comum ouvirmos nas reuniões pedagógicas que cada estudante tem sua forma de aprender e que estes podem escolher caminhos diferentes por onde seguir desde que cheguem ao mesmo resultado, como se estivéssemos eternamente diante de uma operação matemática. Porém, quando se trata de produção de conhecimentos, os resultados também não serão iguais, quanto mais quando estamos tratando de uma turma de EJA, com tamanha diversidade.

Mais uma vez eu volto à ideia de encruzilhada, utilizada como conceito e operação semiótica por Leda Martins (2021), uma ideia que representa o lugar onde as interações acontecem dentro da escola, o lugar das interseções, o lugar onde, de acordo com Martins (2021, p. 50), “múltiplos e polissêmicos saberes” se encontram, se definem, se desconstroem e se reconstróem, de forma única, ocupando pontos diferentes nessa encruzilhada.

É diante dessas interações fluidas que a encruzilhada pode representar o “centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergências” (MARTINS, 2021, p. 51) que acontecem a partir dos temas gerados e postos em discussão entre estudantes. Toda essa dinâmica pode acontecer em meio às discussões vivenciadas ou mesmo no interior de cada indivíduo, mas são elas que agenciam as construções das aprendizagens dentro de um ambiente escolar, aprendizagens estas sempre únicas e performadas pelos próprios indivíduos/estudantes dentro do seu processo educativo, que nem sempre seguem uma linearidade, muitas vezes seguem permeadas pelas idas e vindas,

construções e reconstruções próprias da encruzilhada.

Perceber toda essa alteridade acontecendo dentro da escola, me permite “ver” os corpos que adentram a este ambiente, trazendo consigo toda uma gama de saberes que estarão nas disputas das encruzilhadas. Segundo Martins (2002, p. 88), as culturas onde se predominam a oralidade e gestualidade, como as culturas africanas e indígenas, “o corpo é, por excelência, o local da memória, o corpo em performance, o corpo que é performance”. No entanto, eu me encorajo a afirmar que mesmo nas culturas nas quais a escrita passou a ser também um meio de comunicar as produções culturais, os corpos são as principais formas de manifestação da ancestralidade, das memórias, dos saberes e das identidades contingentes.

É através dos cabelos soltos e adornados das jovens negras e dos acessórios usados para adentrar na escola e nos mais diversos ambientes sociais e culturais que a sociedade se abriu para pensar em novos conceitos sobre estética, que o mercado se preparou para oferecer produtos que atendessem às exigências destes novos conceitos. É através dos sotaques que os corpos apresentam os seus lugares de pertencimento sempre mutáveis, suas produções culturais e seus saberes. É por meio das mãos grossas e desengonçadas na escrita que alguns sujeitos da EJA comunicam uma história de trabalho duro, são os olhos cansados que revelam uma rotina exaustiva, mas também os olhares curiosos de quem comunica que é um contínuo aprendiz. São as frases engraçadas e com duplo sentido proferidas por quem já consegue associar os conhecimentos formais aos saberes do dia a dia que provocam as gargalhadas entoadas em nossas noites!

Estes são os corpos que compõem e dão vida às escolas noturnas, eles representam o “local de um saber em contínuo movimento de recriação, remissão e transformações perenes do *corpus* cultural” (MARTINS, 2002, p. 89). São os corpos, veículos de memória, que ressignificam os conhecimentos compartilhados na escola, produzindo novos conhecimentos. Toda essa dinâmica acontece por meio de performances únicas, em que cada sujeito traduz, significa, ressignifica e constrói suas próprias aprendizagens.

Assim, perceber estes corpos performando os ambientes escolares é perceber toda uma gama de conhecimentos apresentados pela sua estética, pelos seus adornos, pelos seus gestos, um “lugar e ambiente de produção e inscrição de

conhecimento, de memória, de afetos e ações” (MARTINS, 2021, p. 162). Entendendo que um corpo não é uma coisa, um objeto, mas um ser, um indivíduo com diversos pertencimentos e identidades culturais, um ser imerso em um contínuo processo de constituir-se.

Em meio a todas estas reflexões que fui realizando no decorrer deste texto, volto aos questionamentos que permearam esta escrita: Será que a ideia homogeneizante apresentada por um documento curricular único para todo o estado da Bahia é capaz de abarcar todas as vozes da/o estudante da EJA? Será que este documento consegue dar conta dos seus anseios? A escola tem sido significativa para aquelas/es que retornaram ao seu seio trazendo consigo diferentes expectativas?

As Rodas de Escrevivências realizadas deixaram claro que as singularidades constituem as nossas salas de EJA, a diferença é parte essencial no processo educativo e nas aprendizagens performadas pelas/os jovens e adultos que ocupam os bancos escolares, os pátios e corredores. É, portanto, a heterogeneidade que proporciona movimento, discussões, interações, entoa vozes, gestos, e traz vida para nossas escolas.

CAPÍTULO II

SABERES ANCESTRAIS E A PRODUÇÃO DE CURRÍCULO NA EJA

As turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) são formadas por uma intensa heterogeneidade. Como foi abordado no capítulo anterior, os corpos que compõem os espaços da escola noturna encontram neste ambiente pessoas de diferentes gerações, com diferentes histórias de vida, pessoas que partilham as suas noites entre si, indivíduos que vivenciam novas experiências e nestas vivências, novos saberes são construídos.

No decorrer das Rodas de Escrivivências ocorridas com as turmas da etapa VI e VII do Colégio Estadual do Açudinho, como intervenção desta pesquisa, notei que mesmo em meio a toda diferença presente, algo marcante para as suas vidas foram os saberes das mães, dos pais e, com destaque, aqueles trazidos pelas avós. E mesmo que algumas vezes representassem ensinamentos que serviam de espelho para muitos, e outras vezes, manifestassem algo muito característico de alguns meios sociais, foram vivências que permearam por toda a existência das/os estudantes, colaboradoras/es desta investigação, vivências estas extremamente significativas na construção das suas identidades em contingência.

São estes saberes, que entranhados aos corpos estudantis e indissociáveis destes, todos os dias, junto com as/os estudantes, dão vida às escolas noturnas. Eles estão postos nas discussões em sala de aula, nos corredores, no bate-papo durante o intervalo, ou mesmo quando jantam juntos nas mesas espalhadas pelo pátio.

Foi em meio a estas reflexões e, principalmente, a partir das que me ocorreram ao analisar os meus registros sobre o que sucedeu durante as Rodas e das leituras realizadas dos escritos das/os estudantes que escolhi trazer para este capítulo uma discussão que já reverberava de forma intensa em tudo que foi produzido até aqui. Na verdade, são discussões que sempre estiveram presentes na EJA, elas apenas transbordaram durante as Rodas e acredito que a forma como estas foram desenvolvidas corroboraram para que isso acontecesse.

Assim o objetivo deste capítulo é trazer a ‘ancestralidade’ que permeia os estudos nas salas de aula da EJA, o ‘tempo’ e as “produções culturais’ vivenciadas nestas turmas, trazendo para a discussão uma ideia de tempo curvilíneo, espiralar,

inspirada na concepção de tempo abordada por Leda Matins (2021), na sua obra “Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela”.

Tais discussões têm o intuito de tratar de currículo na EJA extrapolando práticas pedagógicas que concebem currículo como lista de conteúdos a serem trabalhados com as/os estudantes, listas estas que partem, na maioria das vezes, da ideia de estudante noturno apenas como trabalhador. Quando questiono esta ideia, não tenho a intenção de afirmar que isto não seja uma realidade, mas que esta não é a única realidade, nem a única motivação para que pessoas jovens e adultas escolham estudar nas turmas de EJA. Assim como já abordado no capítulo 1, os contextos vivenciados na EJA vão muito além desta visão generalizante, que não dá conta da heterogeneidade presente nesta modalidade de ensino.

Nesse sentido, penso que nunca daremos conta de toda a subjetividade que permeia estas turmas, porém, quando percebemos que os processos educativos são individuais e únicos, entendo que isso nos abre as portas para perceber que é preciso ir além destes documentos e trazer para o palco, onde tais processos são construídos, os seus atores e atrizes, as/os estudantes, que todos os dias adentram os espaços escolares. É papel da escola, no meu entendimento, agenciar ações que os estimulem a perceber que só elas/es são capazes de performarem as suas aprendizagens e mesmo que a professora apresente novos conhecimentos ou mesmo que outras/os colegas compartilhem seus saberes, cada um/a ali presente é quem vai construir a sua trajetória educativa.

Nesta perspectiva, entendo que estamos diante de um processo em que não há como desvincular as práticas pedagógicas construídas na escola dos saberes que amalgamados a cada corpo adentra junto aos espaços escolares. Por isso, trazer a ancestralidade e o tempo para a Roda é uma forma de “ver” o que já está posto no ambiente escolar, é uma forma de notar que eles já permeiam os seus espaços, já significam este lugar e as aprendizagens ali construídas.

Compreendo, no entanto, que falar de saberes ancestrais na escola não é algo tão comum ou valorizado, visto que se apresenta de uma forma que não condiz muito com a ideia de educação que a nossa história foi nos apresentando. O referido ambiente, para muitos, sempre foi um lugar para os conhecimentos acadêmicos, científicos, que, muitas vezes, vão de encontro aos conhecimentos populares que sempre foram os meios pelos quais as sociedades se estruturaram.

Entretanto, qualquer indivíduo ao chegar à escola traz todas as marcas

culturais e ancestrais que o acompanham e o constituem enquanto ser, marcas estas mutáveis e fluidas que se constroem e reconstroem a partir das interações sociais a que o indivíduo se expõe. Dessa forma, acredito que todo conhecimento acadêmico que a escola pensa em apresentar para o seu corpo discente só é apreendido e transformado em aprendizagem se este faz algum sentido para estas vidas.

Por isso, entendo que quando a escola abre seus espaços físicos para receber estes estudantes, os seus espaços precisam estar abertos para receber toda a materialidade e, também, toda a imaterialidade que compõem os seus corpos. Cada indivíduo carrega consigo as suas subjetividades e apenas saber disso sem acolhê-las, sem querer vê-las, faz com que muitas/os estudantes não desenvolvam o sentimento de pertencimento a este lugar, não sintam-se parte deste ambiente, interferindo diretamente na construção ou não das suas aprendizagens.

Isto porque quando a escola continua assumindo, como ocorreu no decorrer da sua história enquanto instituição coletiva de educação, uma postura homogeneizante, numa “luta” pela igualdade, ela acaba obliterando toda a riqueza de aprendizagens que podem ser constituídas pela diferença que compõe estes espaços. Se pararmos para observar com mais afinco o cotidiano escolar, iremos compreender que mesmo dividindo as/os estudantes em comunidades, notaremos que estes não “compartilham de um passado ou tradições comuns, herdeiras de uma história única” (OLIVEIRA, 2020, p. 12).

Nesse sentido, é possível agenciar processos educativos que assumam propostas que transcendam uma ideia homogeneizante. Coadunando com este pensamento, Oliveira (2020, p. 12) aciona uma ideia de formação que apesar de se referir a formação de professores, para mim, pode ser facilmente associada aos processos formativos com estudantes que acontecem dentro da escola, visto que aborda estes como uma imersão nestas comunidades que dispensam as dicotomias ocidentais, comunidades estas permeadas pelos corpos que nesta visão são solos sagrados, são textos, trazem “a sabedoria dos mais velhos, da ginga, da reinvenção de si, que também reinventa o coletivo e naturaliza do divino” (OLIVEIRA, 2020, p. 12).

Além disso, trazendo agora para a realidade das turmas da EJA, o ser estudante tem ganhado, a partir desta visão dos agenciamentos educativos, uma significação mais profunda, também inspirada em Oliveira (2020, p. 12) quando traz

à tona uma ideia flutuante do ser, “acionada na luta política e evitada em suas idealizações e fixações identitárias”, entendendo a diferença como forma de “evitar a outrificação e fugir da mesmidade como norma, na busca por ressaltar diferença como potência”.

Dessa forma, não há como pensar em estudantes que entrem em suas salas de aula, que passem pelos corredores que se encontrem nos pátios escolares, sem trazer consigo toda uma gama de significados e produções culturais construídos a partir das suas memórias ancestrais, das suas interações familiares e sociais de forma mais ampla e dos coletivos comunitários.

Ao atravessar os corredores, tanto estudantes como também os profissionais da educação, carregam nos seus corpos “compreensões de mundo e constituem práticas escolares implicadas em teorias, deuses e ritmos” (OLIVEIRA, 2020, p. 13), assim, não há como ainda compreender esse espaço como lugar destinado apenas para a transmissão de conhecimentos acadêmicos, um ambiente “voltado exclusivamente para o intelecto, numa separação cartesiana entre corpo e mente” (OLIVEIRA, 2019, p. 1524).

A proposta desta discussão é pensar uma educação acontecendo para além dos conhecimentos legitimizados a serem ensinados na escola, um lugar “cujos muros esburacados permitem a entrada e a circulação de ideias, questões” (OLIVEIRA, 2019, p. 1526) e conhecimentos outros que não estão nas listas de conteúdos dos documentos curriculares, conhecimentos muitas vezes deslegitimizados, mas que ainda assim constituem e são constituídos por quem frequenta os bancos escolares.

Dentro desta perspectiva, percebo que é preciso colocar em xeque os discursos que “continuam a pensar a escola como um espaço para alimentar a mente. Escola como um espaço para ter acesso aos conhecimentos empoderadores, para não dizer conhecimento poderoso” (OLIVEIRA, 2019, p. 1539). Ideia esta incutida no íntimo das/os nossas/os estudantes, principalmente daquelas/es, nosso maior interesse de estudo, que não conseguiram seguir uma linearidade no seu processo estudantil e hoje compõem as turmas da EJA.

É comum nas nossas salas de aula da EJA, nos depararmos com discursos estudantis que carregam o fardo de quem acredita não saber mais “nada” quando volta para a escola depois de anos distante deste ambiente, ou mesmo para as/os que não se afastaram, mas foram acompanhadas/os no decorrer dos anos pelas

repetências e constantes evasões, visto que muitas/os sempre se matricularam no início do ano, mas não conseguiam finalizar, abandonando os estudos repetidamente, para estas/es, a relação com a escola ainda é mais difícil porque carregam o estigma da “derrota”, das “não aprendizagens”.

A escola, por sua vez, reforça essas ideias quando segue diretrizes curriculares que se propõem a apresentar conteúdos e preparar estas/es estudantes para o mercado de trabalho, sem se dar conta que cada um/a que adentra a este ambiente não chega apenas para absorver o que lhe é apresentado, ou ser preparado para se tornar alguém na vida, são seres que já “são” alguém e que vem se constituindo por toda a sua história, esta constituição, no entanto, acontece de forma fluida e contingente, através dos múltiplos pertencimentos e identidades mutáveis que vão compondo cada indivíduo e suas subjetividades.

Estas ideias vão reverberando muitas vezes por toda uma vida, desencorajando a muitos em continuar os seus processos educativos ou mesmo aquelas/es que resolveram voltar, trazem incutidos nas suas falas e na forma de vivenciar a educação escolar muitos estigmas voltados para a crença na falta ou pouca capacidade em aprender. É comum nos momentos de autoavaliação que ocorrem principalmente nos conselhos de classe ocorridos no final de cada unidade, as/os discentes apontarem para as grandes dificuldades, quando não se referem mesmo à impossibilidade, de aprenderem determinados assuntos.

Notei, durante a realização das Rodas de Escrivências, o quanto que estas ideias repercutem no dia a dia das práticas escolares. Na primeira Roda, quando socializávamos uma ação realizada, questionei às/aos estudantes sobre suas histórias e os saberes que traziam para a escola e um deles que olhava atento sem fazer comentários sobre o tema em estudo, respondeu-me que já estava há tanto tempo fora da escola, há dezesseis anos que não frequentava os bancos escolares, que já não sabia de mais nada. Foi o momento em que aproveitei para falar um pouco que a função da escola ia além de trazer conhecimentos a serem transmitidos, era também um espaço de compartilhamento e interação, onde todos ali presentes tinham seus corpos marcados pelos saberes construídos a partir das suas vivências cotidianas.

Ainda nesta primeira Roda, quando discutíamos sobre quais questões permearam as infâncias, adolescências e juventudes de cada discente ali presente, os saberes que foram construindo a partir das suas vivências e ancestralidades, foi

muito fácil perceber o quanto que os saberes dos povos africanos que foram escravizados no Brasil e dos povos indígenas que aqui já viviam ainda compõem os nossos cotidianos familiares e sociais de uma forma geral.

Discutir sobre isso na sala de aula, no entanto, ainda causa alguns burburinhos, dúvidas e incertezas diante da ideia de trazer os saberes construídos nos cotidianos familiares para a escola. Ficou bem claro o quanto ainda há por construir sobre o significado da escola em suas vidas, por vezes, notava que quando as dúvidas que causavam desconfortos eram postas na Roda, elas estavam relacionadas ao que pode ou não ser trabalhado na escola, aos conhecimentos possíveis de serem trabalhados, compartilhados e ressignificados. Ainda noto que nossas/os jovens e adultos não se percebem enquanto sujeitos que constroem conhecimentos e que estes são produzidos por todos que impactam e são impactados pelos saberes que permeiam os seus cotidianos.

As discussões que sucederam este momento de socialização das suas escrituras, entretanto, demonstraram a riqueza de conhecimentos trazidos pelas/os estudantes, mesmo entre aqueles/as que optaram por não participar das discussões orais, mas deixaram registrados na atividade proposta.

Em meio a toda essa riqueza, houve momentos de tristeza por meio de relatos que traziam marcas doloridas nos corpos, de ferimentos ainda não cicatrizados que permeavam as histórias familiares, mas para aquela e as demais Rodas, buscamos girar em torno de assuntos outros. Sem deixar de validar as dores, pensamos em abordar não o que nos priva e que procura nos colocar num lugar de subalternidade, mas trazer para a Roda aquilo que nos liberta, todas as produções culturais que os colonizadores não conseguiram impedir que fossem compartilhadas incessantemente pelos nossos corpos, pela nossa oralidade, pela culinária, pelas danças e batuques; saberes que chegam aos nossos tempos reinventados e ressignificados pelos povos na atualidade.

E abrindo a Roda de Escrituras para estes saberes entrarem, foram sendo compartilhadas histórias contadas pelas avós, histórias que envolviam as oferendas no dia de Cosme e Damião, o menino negro que aparecia na água do açude, histórias estas que se misturavam às lendas europeias como a do lobisomem, que é bastante comum nos espaços rurais do nosso município.

Além disso, alguns jovens citaram entre as muitas atividades que permearam as suas infâncias, a capoeira como algo marcante, para eles era momento de

interação com os amigos. No entanto, o assunto mais abordado foram as comidas: teve a pizza, a lasanha, mas teve também o caruru, o acarajé, a feijoada e a cocada. Estes últimos, alimentos de gosto forte e marcante que rememora a força e a marca de quem foi obrigado a deixar tudo de material para trás, mas nada conseguiu impedir que trouxessem no corpo as marcas das suas histórias que se transformariam em memórias a serem compartilhadas incessantemente.

Em meio a estas discussões, das quais trago as interpretações aqui apresentadas, fui notando algo que me chamou a atenção, apesar destas apontarem para a forte presença das culturas africanas e afrodescendentes no nosso dia a dia, nem todas/os as/os estudantes optaram por entrar nessa Roda de fato. Apesar de participarem das socializações e das discussões ocorridas a partir das suas escrituras, era comum ouvir o compartilhamento das histórias apontando como um costume da família, da avó, do “outro”.

Um dos fatos que despertou-me esta reflexão ocorreu quando observei que um jovem negro, em meio às conversas que aconteciam com a turma, sempre negava que na família dele houvesse aqueles costumes apresentados pelos colegas, toda vez que alguém citava algo que representava aspectos da cultura africana, ele afirmava não lembrar de já ter ouvido falar sobre isso, mesmo sendo situações comuns para a nossa sociedade e, principalmente, numa cidade do interior com a nossa.

Esse fato levou-me a pensar na sociedade racista que associa as culturas produzidas nos espaços onde viviam os escravos a algo inferior e subalterno. Isso influencia muitas pessoas afrodescendentes a entrarem num processo de negação, optando por não revelar-se, como uma forma de não incomodar uma ferida que ainda não está cicatrizada. E ao observar discretamente as características físicas daquele que “nega”, penso nos corpos negros que estão sempre a sofrer as mais diversas violências.

Nesse momento, imediatamente, lembro de Denise Ferreira da Silva, no seu texto “O evento racial ou aquilo que acontece sem tempo” (2016), quando se referiu a eventos em períodos distintos ocorridos em Liverpool, na Inglaterra, que representam sempre a violência dos corpos negros. No seu texto, Denise cita o comércio de pessoas negras, em 1770, a prisão indevida de um homem negro, duzentos anos depois, e a morte de um homem negro desarmado em 2011, como violências que continuam a acontecer sem que a dimensão temporal dê conta.

Segundo a escritora supracitada, quando é deslocado a forma temporal de pensar o mundo, esta “que impõe e necessita da presunção de separabilidade, passo a ler os ‘tempos de outrora’ e o ‘lá longe’ como constitutivos daquilo que está acontecendo aqui e agora e daquilo que está para acontecer” (FERREIRA DA SILVA, 2016, p. 408). Nesse pequeno momento em que surgiram em minha mente estas reflexões, lembrei dos acontecimentos que são bem comuns na minha cidade, onde jovens negros apontam para as formas abusivas das abordagens policiais, as prisões e mortes violentas recorrentes. Provavelmente, estavam aí as explicações para a negação deste e o silêncio de alguns outros.

Neste momento da Roda, quando por alguns instantes estes pensamentos vieram à tona, lembrei do propósito da Roda já descrito acima, de pensar naquilo que nos constitui enquanto seres que apesar das dores sofridas e carregadas por séculos, continuamos aqui para ressignificarmos as nossas histórias. Sem deixar de validar as dores carregadas pela diáspora africana, me inspiro em Eduardo Oliveira (2007, p. 9), quando propõe uma ideia filosófica que “ao invés de evitar, assume esse conflito como ponto de partida”.

Eu sei que pelo fato de não ter uma pele retinta, jamais experienciei o que já vi outras pessoas viverem, seja no meu ciclo social, durante a adolescência, seja no meu ambiente de trabalho, diante das inúmeras situações em que o racismo esteja presente, mesmo que de forma bem sutil. Mas sempre observei o quanto as ofensas conseguiam causar rupturas até consigo mesmo e a sua história, por isso, compreendo o receio de muitas/os que ainda não conseguiram cicatrizar as suas feridas.

Dessa forma, não posso esperar que os momentos em que as Rodas aconteceram sejam apenas de alento e reconhecimento da grandiosidade das nossas culturas que foram com o passar do tempo sendo compartilhadas, enriquecidas com as novas experiências vividas, com a interação com outros povos e as outras formas singulares de perceber a vida. De acordo com Oliveira (2007, p. 10), “diáspora é signo de movimentos complexos, de reveses e avanços, de afirmação e negação, de criação e mimese, de cultura local e global, de estruturas e singularidades, de rompimento e reparação”.

Compreender esse processo nos faz perceber a complexidade que se concretiza na escola ao tocar em assuntos que desnudem a nossa negritude sem estarmos preparados para isso. Por isso, optei por trazer para as Rodas temas

atravessados pela racialidade sem ter que “apontar dedos”, mas apenas deixar as conversas e os compartilhamentos acontecerem, fluírem, de uma forma que as experiências e costumes da avó, da família, do “outro”, acabassem também, naturalmente, tornando-se nossos.

Foi nesse sentido que o foco da conversa rumou para “os ensinamentos do mais velhos que fazem sentido ainda para a nossa vida”. O tema foi colocado na Roda e os compartilhamentos através das narrativas orais foram surgindo. As/os estudantes apontaram para os saberes das mães e avós como momentos que marcaram toda a sua vida. Histórias onde reverberaram toda uma ancestralidade como o respeito à natureza durante as trovoadas ou mesmo a existência de *Karmas* (“a vida sempre devolve as nossas ações, elas sendo boas ou más” - relato de uma jovem chamada Cris).

Além destas, vieram várias outras sobre o que acontece quando se come banana antes de dormir, quando se mistura manga com leite, quando se come carne e depois vai tomar banho, e mesmo sem saber a origem destes conhecimentos, eles foram surgindo e sendo compartilhados. Surgiram na Roda também a forma como se educava os filhos, as crianças tinham que pedir a benção aos pais e avós, aprender a trabalhar desde cedo para se tornar uma pessoa de bem, obedecer aos mais velhos, entre tantos outros ensinamentos.

Nesse momento, a Roda se alargou para que as mais diversas histórias das mães e avós pudessem entrar, vivências que não representavam apenas as histórias de quem contava, mas as histórias de muitos ali presentes. Essa dinâmica fazia lembrar os textos de Conceição Evaristo e suas escrevivências que segundo Allan da Rosa (2017, p. 7), na apresentação do livro “Histórias de leves enganos e parecenças”, eram textos que alargavam “o colo e o suspense das Rodas de conversa noturna”. Para ele, tais escritos estendem “motes antigos servindo novas perguntas e espaços a pessoas que povoaram histórias de roças e de quadrinhos recheados de crianças com avós partilhando o que a pouca farinha pudesse contemplar” (ROSA, 2017, p. 7).

Estes são conhecimentos que compõem as nossas vivências, aqueles que não são proporcionados pela escola, nem legitimados pela academia, mas são os que nos impactam durante a nossa vida e que nos inspiram a produzir novos saberes, que nos acompanham quando adentramos aos espaços escolares, que marcam os nossos corpos e a forma como nos relacionamos com o mundo.

Conceição Evaristo (2020, p. 49), de uma forma poética, relata o quanto estes primeiros passos na sua narrativa/vida influenciaram as escolhas pelos caminhos a serem seguidos. Conceição escolhe trilhar pelos caminhos da literatura, tornando-se escritora e retratando as suas vivências e as vivências de muitas outras pessoas que se reconhecem nas suas histórias, pessoas que vivenciam experiências parecidas, ainda que únicas. Segundo a referida escritora, as inspirações vieram das vivências e das histórias contadas pelas mulheres da sua família. Ela afirma, no seu texto “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita” (2020), que não nasceu “rodeada de livros”, mas nasceu rodeada de histórias, e desde criança, aprendeu “a colher as palavras” (EVARISTO, 2020, p. 53).

E como forma de ilustrar as vivências infantis que traz no seu corpo e nas suas memórias, Evaristo conta-nos:

Talvez o primeiro sinal gráfico que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. (...) De cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo o corpo dela se movimentava e não só os dedos. (...) Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. (EVARISTO, 2020, p. 49)

Assim como Evaristo, os nossos corpos carregam as marcas das experiências vividas, e ao chegar à escola os saberes construídos a partir delas nos acompanham, são estes saberes que nos permitem significar os conhecimentos apresentados pela instituição escolar e é nessa interação que construímos novas aprendizagens.

Assim, não há como pensar em educação na EJA sem pensar em toda uma gama de saberes ancestrais que nos constitui enquanto ser. E para tratar de ancestralidade, nesse momento, me baseio e me inspiro nos estudos realizados por Eduardo Oliveira (2007), quando nos apresenta uma ideia de ancestralidade que vai além das relações de consanguinidade, ideia esta que se revela como movimento da cultura, “resultado de relações que se dão no interior das comunidades e das comunidades entre si, porque privilegia o contato com o Outro (alteridade)” (OLIVEIRA, 2007, p. 20).

Nesta perspectiva a ancestralidade se apresenta para nós como um fenômeno coletivo que não oblitera a alteridade, está envolvida, ainda de acordo com Oliveira

2007, p. 20) nos movimentos coletivos, regendo “os vínculos entre os parceiros de uma relação”, nos quais indivíduos se ligam, se incluem, se encantam, sem perder as suas singularidades.

Ancestralidade é o território sob o qual se dão as trocas simbólicas, materiais, linguísticas, afetivas e energéticas: revela o princípio da reciprocidade. Ela é uma categoria de inclusão, pois inclui tudo o que passou e acontece. A ancestralidade é o lugar onde habita a diversidade e a existência. Tudo o que existe é signo diverso e advém de outro signo: é o princípio da inclusão do terceiro excluído - dos que não tiveram voz, vez, cidadania, história, cultura. (OLIVEIRA, 2007, p. 20)

Pensar em abrir as portas da escola para os saberes ancestrais, portanto, é também abrir as portas para a inclusão, para as vozes silenciadas, é superar uma ideia de educação em que “o conhecimento classificado como acadêmico suplantou a sabedoria, hierarquizando os saberes” (OLIVEIRA, 2007, p. 21). É abrir as portas para compartilhamentos e ressignificações, que nem sempre irão representar instantes apenas de deleite, mas também de reflexão e até de embates entre algumas ideias e nessa interação, novos saberes vão sendo construídos.

Nesta perspectiva, durante a realização da nossa Roda, ainda debatendo sobre “os ensinamentos dos mais velhos que ainda faziam sentido para as vidas dos jovens e adultos ali presentes”, uma jovem chamada Rosa citou que os mais velhos da sua família sempre falavam que ela tinha que estudar porque se não se dedicasse aos estudos, ela não seria nada na vida, nesse momento, a colega Mariana interrompe para trazer à tona um saber que para mim, professora da turma e mediadora da Roda, foi impactante. Ela começou a fala afirmando que não concordava com aquela ideia porque “todo mundo era alguém na vida, mesmo sem estudo”.

Essa mesma jovem continuou a sua fala, relatando que trabalhava como empregada doméstica para uma família e presenciou uma situação desagradável, quando viu a professora que dava aulas particulares de reforço escolar para a criança da casa e diante do desinteresse desta, chamava a atenção dizendo que ela precisava estudar ou não seria ninguém na vida e muitas vezes fazia questionamentos como “Você quer ser o que na vida? Um pedreiro?”, Mariana narrava o fato indignada, visto que fazia parte de uma família de pedreiros, e muitas vezes repetiu, “Eu fui educada por um deles, meu marido é pedreiro, claro que eles são alguém”.

Nesse momento, tanto Rosa, quanto Mariana, mesmo sem concordarem entre si, trazem saberes que, de certa forma, demonstram uma atitude de resistência, numa busca por não aceitarem uma realidade imposta, seja através de uma ideia que concebe os estudos como forma de superação, seja para aquela que se afirma, que reconhece a sua voz, que ocupa o seu espaço independente das demandas que a sociedade impõe.

Em ambos os compartilhamentos, a ancestralidade se apresenta como saber coletivo que resiste aos ideais ocidentais impostos, superando a ideia de que a mulher negra ou o homem negro não pode ocupar determinados lugares, como os bancos escolares, ou mesmo quando os desmerecem enquanto seres, considerando os espaços profissionais ocupados por estas/es como um lugar com menos valor social.

Estes são os momentos da encruzilhada, a interseção entre os saberes legitimados e os saberes construídos ao longo das vidas de cada um/a ali presente e participante da Roda. E nesse ensejo, o ápice de aprendizagem de uma das Rodas, não foi um conhecimento construído pela ciência, mas um conhecimento produzido pelas vivências cotidianas de quem experiencia a vida. São os deslocamentos agenciados por um currículo-encruzilhada.

Nesse sentido, a noção de encruzilhada, utilizada por Leda Martins desde 1991, “como um conceito e como operação semiótica” (Martins, 2021, p. 50),

É base de pensamento e de ação, (...) é lugar radial de centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergências, unidade e pluralidade, origem e disseminação. (MARTINS, 2021, p. 51)

É essa dinâmica que vai fazendo a Roda de Escrevivências girar, num movimento sígnico, no qual os conhecimentos ora se convergem, ora divergem, confluem ou se alteram, fundem e se rompem, fazem a Roda de Escrevivências girar de forma fluida, permitindo que nossos saberes ancestrais também possam fazer parte do cotidiano escolar, potencializando as aprendizagens das/os estudantes da EJA (MARTINS, 2021).

Um outro aspecto interessante de se observar nesta mesma dinâmica é que muitas das histórias aqui suscitadas foram partilhadas com e por estas/es estudantes durante toda a sua vida de forma oralizada, provavelmente, este foi o

motivo de não serem conhecimentos valorizados dentro do ambiente escolar. Porém, são estes conhecimentos que performaram as nossas relações sociais, inclusive as que acontecem dentro da escola. Estes são conhecimentos restituídos e repassados “por outras vias que não as figuradas pela escritura, dentre elas as inscrições oral e corporal, grafias performadas pelo corpo e pela voz na dinâmica do movimento” (MARTINS, 2021, p. 23).

Nessa perspectiva, o conhecimento pode ser construído por inúmeras vias e não apenas a escrita. Uma ideia de instituição escolar como um lugar onde se aprende a ler e a escrever, muitas vezes, não abre espaço para os saberes performados pelas vozes e pelos corpos que vivem, convivem, interagem e compartilham incessantemente, dentro e fora dos ambientes escolares, e mesmo aqueles performados para além dos seus muros, reverberam em tal ambiente através do corpo discente que dá vida à escola.

Esta ideia de que nem sempre cabem os saberes ancestrais no espaço escolar, de acordo com Martins (2021, p. 32), é um “raciocínio excludente” que surge a partir da “falsa dicotomia entre a oralidade e a escrita, enfatizada pelo Ocidente, que prioriza a linguagem discursiva escrita como modo exclusivo e privilegiado de postulação e expansão do conhecimento”. No entanto, foi principalmente através da dimensão oral e gestual da linguagem que as nossas histórias foram sendo construídas, traduzidas e resignificadas.

Assim, uma escola que privilegia a textualidade escrita em relação a textualidade oral, assumindo, na visão de Martins (2021), uma posição hierárquica nos modos de se inscrever, acaba fechando as portas para toda uma riqueza de conhecimentos produzidos pelos nossos ancestrais e resignificados nos cotidianos das nossas comunidades e individualmente por cada ser em suas subjetividades. Visto que, de acordo com Martins (2021, p. 34), “foi por meio de aquisição e transmissão orais que os valores culturais se perpetuaram”.

Além disso, Martins (2021, p. 40) defende que “nossa experiência do presente depende de nosso conhecimento do passado”. Essa ideia foi ratificada de forma bem profunda durante a realização da Roda de Escrevivências sobre ancestralidade quando refletíamos sobre os saberes ensinados pelos mais velhos que ainda impactavam a vida das/os estudantes. Todos falaram que vários destes saberes tinham sido ensinados desde crianças pelos pais ou avós e ainda faziam muito sentido em suas vidas, inclusive, algumas mães-estudantes afirmaram que se

inspiraram neles para educar os seus filhos.

Dentre os ensinamentos abordados, os mais comentados estavam relacionados ao respeito pelos mais velhos: “só entrar se fosse convidado”, “não pedir nada a pessoas estranhas” ou “pedir a benção aos parentes”. São saberes ensinados em casa, mas que impactam qualquer ambiente social, em particular, a escola. Sabemos que construir aprendizagens na escola não depende apenas de dar conta de uma lista de conteúdos, os bons relacionamentos interpessoais são essenciais para que estas aconteçam, momentos de falar e momentos para ouvir são incessantemente mediados pelas/os professoras/es, e muitas vezes a falta destes conhecimentos pode transformar o momento da aula num caos.

Estas faltas geram discussões que nos acompanham, enquanto profissionais da educação, para as salas de professores/as, para as reuniões pedagógicas. Reclamamos, ressaltamos o quanto isso atrapalha as nossas práticas, mas quantas vezes abrimos espaço nas nossas aulas para deixar as/os estudantes pensarem sobre as aprendizagens que começam nas relações familiares, sobre os saberes ancestrais que trazem marcados nos seus corpos e a necessidade de deixá-los fluir?

Ultimamente tenho me perguntado se ao legitimar determinados conhecimentos como mais poderosos na escola não temos deixado de dar importância as corporificações dos saberes ancestrais que nos acompanham, mas não encontram força para se manifestarem no ambiente escolar, e muitos deles tão essenciais, num ambiente tão hierarquizado, vão deixando de ter importância.

Além disso, durante a realização desta Roda, observei também que quando as/os estudantes se referiam aos conhecimentos proporcionados pelas suas famílias, em sua maioria, não faziam nenhuma ligação destes com a escola, é como se as suas vidas fossem compostas por duas faces, uma fora da escola e outra dentro da escola, sem que uma esteja relacionada a outra.

Percebi isso com mais clareza quando uma das questões a ser abordada na Roda pedia que apontassem alguns dos conhecimentos que já trouxeram com elas/es quando chegaram à escola. As dificuldades em responder esta questão foram gerais, primeiro porque costumam associar conhecimento ao ambiente escolar, e segundo porque alguns não acreditavam que era possível trazer o conhecimento de fora e incorporá-los dentro deste ambiente. No entanto, quando a “brecha” se abre, a participação é intensa porque sentem-se seguros em falar de algo que conhecem, que faz parte das suas histórias e que constituem as suas identidades

contingentes.

Nesse momento, trouxeram ditados populares e provérbios que inspiram as suas vidas, um instante de compartilhamentos em que cada um/a trazia experiências particulares, mas que serviam de espelho para muitos, porque todas/os acabam se identificando com aquelas histórias que muitas vezes nos acompanham desde a infância. É realmente inspirador, até mesmo para a professora, pesquisadora sobre o tema, ver materializado na Roda uma riqueza de saberes ancestrais ainda tão importantes nas nossas vivências atuais.

Além destes, quantos outros saberes foram partilhados sobre os remédios que não encontramos nas farmácias, remédios estes elaborados a partir da manipulação dos produtos da natureza e utilizados para a cura de doenças e até hoje ainda são usados com muita frequência, como as pílulas de babosa, utilizadas nos tratamentos gastrointestinais, ou os diversos chás, utilizados para os inúmeros problemas de saúde, que não devem substituir os tratamentos médicos, mas que podem servir como parceria aos medicamentos ou mesmo apenas para curar uma leve dor de cabeça ou dor de “barriga”, entre outros.

Uma outra coisa que também surgiu na Roda como forma alternativa para a cura de alguns problemas de saúde, principalmente na infância, foram as rezas com folhas das benzedadeiras, a maioria afirmou que já tinha procurado uma benzedeira para tratar um mal estar ou diarreia ou já tinha levado as/os filhas/os. Esse foi um momento que me emocionou de certa forma porque levou-me à infância de uma forma muito saudosa, visto que sou neta de uma benzedeira, cresci sentindo as folhas batendo na minha cabeça e ombros a cada reza da minha avó toda vez que tinha um mal estar e lembro que ela fazia questão de mostrar quando as folhas murchavam, segundo ela, era sinal de “mau olhado”.

Nesse momento, um estudante trouxe para o debate uma ação desenvolvida pela escola que é a horta medicinal construída por elas/es durante a realização de um projeto no ano anterior (2022). Foi a primeira relação que fizeram entre ancestralidade e escola desde o início da discussão e nesse instante se deram conta que essa interação entre saberes ancestrais e saberes acadêmicos já vinha acontecendo dentro daquele ambiente.

Isso fez com que outra estudante que também participou da confecção da horta também interviesse, relatando que a horta foi construída a partir das histórias das avós que iam orientando sobre as utilidades de cada erva. Relataram também

que a forma de plantar eles já sabiam e tinham até mais conhecimentos sobre o processo de plantio do que alguns dos funcionários da escola que estavam realizando o projeto. Este foi um exemplo muito claro de que a escola é esse lugar de compartilhamento e que os saberes construídos a partir das interações sociais entre as diversas gerações nos acompanham inscritas nos nossos corpos e são estes saberes e os demais que vamos construindo no decorrer das nossas vidas, que vão nos constituindo enquanto seres singulares, mas também coletivos.

Esse movimento me fez perceber que os conhecimentos ancestrais já começam a ter uma maior visibilidade na escola, porém ainda precisamos ir reconstruindo os nossos valores sobre esta instituição, fazendo reverberar com mais intensidade as performances da encruzilhada que promovem o encontro dos conhecimentos possíveis de serem construídos e ressignificados no espaço escolar, lugar onde o princípio filosófico da ancestralidade possa aflorar.

E nesse sentido, ancestralidade pode ser concebida, de acordo com Martins (2021, p. 59), como

motriz do corpo individualizado, do corpo coletivo e do *corpus* cultural, de todo o pensamento sobre a condição humana, de toda a plumagem ética e estética, de toda a produção de conhecimento, em todos os âmbitos em que a mesma acontece, dos mais técnicos aos mais transcendentais ou rotineiros.

A escola, portanto, é o espaço para que toda essa dinâmica possa acontecer, onde experiências que inicialmente são vivenciadas no âmbito familiar, constituindo os conhecimentos populares relacionados aos mais diversos aspectos da vida são corporificados e transcritos em abrangências transfamiliares, partilhados nas escolas e universidades, levados muitas vezes aos laboratórios e sendo significados academicamente (Quantos medicamentos que hoje tratam doenças e salvam vidas foram inspirados pelos conhecimentos milenares de povos indígenas e africanos!).

Trazer estes conhecimentos para a escola é vivenciar, ainda se inspirando nas ideias abordadas por Leda Martins (2021, p. 108), uma filosofia africana onde ser e natureza estabelecem uma relação íntima, bem diferente daquelas vivenciadas pelos valores ocidentais, os quais estimulam a exploração da mesma. Tal filosofia suscita uma ideia de contemplação, “assenta-se no pensamento de que tudo à natureza se liga, de que tudo nela se transfere, pois dela advêm alimentos e remédios, aromas curativos, incensos, os perfumes, os lumes e todos os sabores”

(MARTINS, 2021, p. 108).

Todos estes saberes, entretanto, chegam ao ambiente escolar por meio dos corpos-memórias que atravessam as temporalidades, corpos que são como “vitrais que irradiam e refletem experiências, vivências, desejos, nossas percepções e operações de memória” (MARTINS, 2021, p. 80). Não há como vivenciar de forma efetiva a educação sem escutar estes corpos, sem escutar os seus anseios, sem validar as suas histórias em contingência, sem perscrutar toda a gama de saberes que a eles se amalgamam, sem deixar de perceber que “para o alto e para baixo, para trás e para a frente, em todas as direções, o corpo esculpe no ar os anéis da ancestralidade” (MARTINS, 2021, p. 82).

2.1 Ancestralidade e tempo nas produções de currículo na EJA

Pensar num espaço escolar onde os saberes ancestrais interseccionam-se com os saberes acadêmicos no currículo-encruzilhada é trazer para a Roda corpos-memórias que estão imersos numa temporalidade. Martins (2021, p. 63) afirma que a “ancestralidade é clivada por um tempo curso, recorrente, anelado; um tempo espiralar, que retorna, restabelece e também transforma, e que em tudo incide”.

Nesse sentido, o tempo não é algo fossilizado que segue um processo linear, no qual os acontecimentos ficam estagnados no passado, mas um tempo “experimentado como movimentos contíguos e simultâneos de retroação, prospecção e reversibilidade (...) sincronia de instâncias compostas de presente, passado e futuro” (MARTINS, 2021, p. 63). Nesse movimento, o tempo muitas vezes gira numa dinâmica que passeia pelo passado e pelo futuro, seguindo como um grande espiral.

Pensar numa temporalidade dentro do ambiente escolar, nas turmas de EJA, é pensar nas diferentes gerações ali presentes e os seus corpos marcados por memórias que compartilham, que se misturam e vivenciam no hoje o que é passado de algum estudante com quem interage no dia a dia, ou mesmo o futuro de outrem. Cada pessoa que compõe as turmas em estudo “é a materialidade do que prevalece na temporalidade agora, habitada de passado, de presente e de um provável futuro” (MARTINS, 2021, p. 63). São histórias que mesmo sendo únicas, interseccionam-se diversas vezes num movimento espiralar.

Nas duas turmas de EJA (Etapa VI e VII) em que esta pesquisa se

desenvolveu, mais especificamente na Etapa VI, há pessoas de diferentes idades, estudam tantos jovens com seus 18 e 19 anos que acabaram de sair da adolescência, como também adultos que estiveram por muitos anos fora da escola. Há esposas e esposos estudando juntos, assim como também há mães e filhos na mesma sala. Há pessoas iniciando a vida profissional e há os que já criaram os filhos e filhas e possuem uma vida mais estruturada profissionalmente.

Em meio a toda essa diferença, as discussões são ricas, diversas, permeadas por conhecimentos ancestrais que se encontram nas encruzilhadas, performando caminhos paralelos que muitas vezes se cruzam, mesmo que o impacto destes em suas vidas seja sempre único porque são únicas também as formas como vivenciaram e vivenciam o tempo, tanto em seus corpos quando ainda infantis, nas suas andanças pela vida, no adolecer e no despertar dos corpos adultos.

Este experienciar das diversas formas de temporalidades na EJA coaduna com a ideia de tempo abordada por Martins (2021, p. 23), na qual o tempo não está imerso num movimento retilíneo, mas numa dinâmica curva onde a “reversibilidade, dilatação, (...) descontinuidade, (...) simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro” fazem parte do processo. A referida autora apresenta tempo não como sucessividade de passado, presente e futuro, numa sequência cronológica, mas, inspirada na filosofia africana, pressupõe a ideia de tempo como movimento incessante que percorre todas as instâncias da vida.

Isso pode ser percebido, nas Rodas de Escrevivências, desde os relatos de experiências mais simples, quando as/os estudantes abordavam situações nas quais aquilo que suas avós ensinavam na infância, elas/es também ensinavam às/aos suas/eus filhas/os, assim relata Juci: “Minha avó dizia que não era para pedir nada na casa dos outros, tinha que esperar oferecer, assim eu digo para minha filha”. Além destes, outros ensinamentos foram citados com frequência, como “respeitar os mais velhos”, “pedir a benção”, “oferecer caruru”, entre outros.

Durante as discussões e socializações, no entanto, ficava muito claro que apesar destes conhecimentos serem compartilhados incessantemente pelos corpos-memórias, observei também que cada um revelava-os de forma diferente com detalhes diferentes, onde alguns diziam que a mãe ou avó ensinava para não mexer em nada da casa dos outros, houve quem se referiu ao mesmo ensinamento, porém era pedido para não mexer em dinheiro ou não pedir comida. Entendo que havia aí uma referência às particularidades de cada ser, de cada família e até, provavelmente,

das suas necessidades materiais. Dessa forma, para os que hoje vivenciam situações sócio-econômicas diferentes, os ensinamentos transmitidos para as/os suas/eus filhas/os terão outras particularidades.

Além disso, vejo como os corpos com mais “memórias” são citados até com reverência, quando falam dos saberes das avós que reverberam em suas vidas até os dias atuais ou quando se referem à importância de se respeitar aos mais velhos, de pedir a benção, ou mesmo quando relatam sobre as suas infâncias permeadas pelas histórias dos avós.

Dentro desta perspectiva, o corpo-memória, o corpo das mães e avós representa um lugar de sabedoria, as palavras proferidas através dos ensinamentos e histórias contadas para entreter a criançada, histórias que ocupavam o espaço deixado pela falta de brinquedos e equipamentos tecnológicos. Palavras estas que, de acordo com Martins (2021, p. 128), ecoam nas reminiscências performáticas do corpo, “numa sintaxe expressiva contígua que fertiliza o parentesco entre vivos, os ancestrais e os que ainda vão nascer”.

Nesse ponto da nossa discussão, trago para a Roda os saberes que transcendem da obra de Conceição Evaristo quando, em vários momentos, aborda esse corpo-memória, um corpo marcado pelos saberes ancestrais. Em Ponciá Vicêncio (2022), Evaristo nos apresenta Nêgua Kainda, uma senhora cheia de sabedoria, cuja voz repleta de silêncio sussurrava conhecimentos profundos. Era o ponto de equilíbrio e sabedoria que orientava as pessoas que viviam na Vila Vicêncio. Para Nêgua Kainda, tempo também era instrumento de saber, o tempo enquanto instrumento de amadurecimento espiritual prepara o momento certo para todas as coisas. Através desse corpo-sabedoria, ela sempre aconselhava:

Para que desafiar o tempo? (...) O humano não tem força para abreviar nada e quando insiste, colhe o fruto verde, antes de amadurar. tudo tem o seu tempo certo. Não vê a semente? A gente semeia e é preciso esquecer a vida guardada de debaixo da terra, até que um dia, no momento exato independente do querer de quem espalhou a semente, ela arrebenta a terra desabrochando o viver. (EVARISTO, 2022, p. 91)

São conhecimentos ancestrais que permeiam as nossas experiências, as nossas temporalidades, reverberando em toda nossa vida. Por isso, retomo a ideia já apresentada aqui de que, muitas vezes, quando deixamos de visibilizar estes conhecimentos no ambiente escolar, deixamos de valorizar toda uma riqueza

ancestral que é parte do nosso ser, das nossas subjetividades e que posta na Roda das nossas práticas pedagógicas poderiam ser um elo que nos aproxima da escola, significando a nossa presença neste lugar.

Além disso, um outro aspecto de temporalidade em que ficou também perceptível a ideia já discutida sobre tempo sem fixações entre presente e passado, uma ideia de tempo curvo, espiralar, nos foi apresentada na Roda de Escrevivências sobre as produções dos textos escrevíveis. Nestes textos, presenciei o passado ser vivenciado no presente nas inúmeras histórias de abandono paterno, nas histórias de êxodo rural, ou mesmo nas vivências das brincadeiras infantis e narrativas das avós. Assim como vi as histórias de uma geração sendo vivenciadas em outra, imbricando diferentes subjetividades, histórias estas também futuras, envolvidas num movimento temporal que gira provocando encontros e desencontros, traduções e vivências que ainda que se espelhem nas experiências de outrem, são sempre únicas.

Além destas, quantas histórias marcadas pela dor decorrente da violência doméstica, mulheres que ainda vivem atormentadas pelas agressividades verbais e físicas, que viam suas mães sofrerem e hoje ainda não conseguiram ressignificar estes momentos em suas vidas, evitando envolver-se em relacionamentos por medo de sofrerem também. Como é o caso já citado de Maria quando relata: “Cresci tendo traumas, sem confiar em ninguém, pois tenho medo e me privo de várias coisas para não acontecer comigo o que aconteceu com a minha mãe”; Ou mesmo o relato de Eva que revelou: “Tantas dores e decepções vivenciadas pela minha mãe, fizeram de mim uma mulher ‘guerreira’, mas cansada de lutar”.

Outro assunto bastante recorrente nos textos foi a necessidade de trabalhar durante a adolescência para ajudar no sustento da casa e isso interferiu muito na falta de linearidade dos estudos de muitos/as deles/as. Essa foi uma realidade recorrente nas escritas/memórias, mesmo se tratando de gerações diferentes que se encontram numa mesma sala. Para alguns, um passado mais distante, para outros uma realidade bem presente. Por isso, tomar a ideia de temporalidade como um rio caudaloso, em que a correnteza apenas segue um fluxo que jamais volta, não cabe, porque o passado é retomado no presente, e este presente é futuro para muitos.

Nesse sentido, a vivência do tempo segue um curso espiralar, no qual os acontecimentos vão e voltam, seguem um movimento contínuo sincronizado, onde o presente “atrai para si o passado e o futuro e neles também se espalha, abolindo

não o tempo, mas a sua concepção linear e consecutiva” (MARTINS, 2021, p. 133). As experiências vivenciadas no passado, são revividas no presente, não da mesma forma porque cada vivência é traduzida de forma única pelo corpo que a performa, mas se configuram como experiências que se espelham e se interseccionam com muitas outras histórias. Não se trata, no entanto, de repetir o que foi vivido por outrem, ainda que representem histórias que se conectem, pois cada ser, em sua diferença, vivencia cada acontecimento a partir das suas particularidades.

Dentro desta perspectiva, penso na obra de Conceição Evaristo e na forma como sabiamente esta trouxe uma ideia de tempo que coaduna com os movimentos espiralares, que me foram apresentados por Leda Martins em sua obra aqui em discussão. Todo o romance de Ponciá Vicêncio de autoria de Evaristo (2022) é construído a partir de uma dinâmica onde o presente, passado e futuro estão em intensa interação. É da janela do seu barraco, olhando pro nada, que Ponciá, personagem principal do livro, vive novamente o seu passado e também o seu futuro. Lembra da tristeza do primeiro homem que conheceu, o seu avô, e se depara com a sua própria tristeza, e a cada dia ia ficando mais parecida com ele.

Esse jogo com as temporalidades estava presente por todo o texto, Ponciá era aquela mulher já adulta que gostava de reviver a infância através das suas memórias,

Ponciá Vicêncio gostava de ficar sentada perto da janela olhando o nada. Às vezes se distraía tanto, que até esquecia da janta e quando via o seu homem estava chegando do trabalho. Ela gastava todo o tempo com o pensar, com o recordar. Relembrava a vida passada, pensava no presente, mas não sonhava e nem inventava nada para o futuro. O amanhã de Ponciá era feito de esquecimento. (EVARISTO, 2022, p. 18)

Essa parte do livro, na minha concepção, é extremamente impactante pela falta de perspectiva de Ponciá em relação a vida, os sonhos frustrados da menina que pensou até em mudar de nome, que sonhou em ir para a cidade grande em busca de melhores condições de vida e, naquele momento, se encontrava diante de uma realidade tão cruel, com tantos sonhos armazenados em um barraco, em meio a tanta pobreza. Só lhe restava esquecer o futuro. Porém, trazendo esta realidade para as turmas da EJA, nas quais esta pesquisa se desenvolve, percebo um movimento contrário. São jovens e adultos que resolveram continuar pensando o futuro e por isso voltaram para a escola.

Para aqueles que voltaram depois de algum período fora, o tempo também é um desafio, visto que encontram uma sala de aula com mais barulho, com mais interação, com mais compartilhamentos de novos e antigos saberes, uma escola que já não é mais a mesma. Há um estudante na turma em estudo chamado Álvaro, no seu texto/memória, ele relatou que o irmão sempre o incentivava a voltar a estudar, ele havia interrompido os seus estudos no início da juventude quando casou e os filhos foram nascendo e dizia que a sua resistência se dava pelo fato de observar os comentários dos filhos quando chegavam da escola e achava que não se adaptaria mais. Segundo Álvaro, “naquele tempo (quando ainda fazia parte de uma instituição escolar) tudo era diferente”, mesmo assim voltou, resolveu não “esquecer” o futuro, entendendo que muitas experiências ainda estão por vir.

Além deste, todos os outros relatos trouxeram a forte marca do tempo, nos mais diversos aspectos, as dores e alegrias vividas, a coragem e o esperar que surgem no agora. Isso foi acontecendo das mais diversas formas, alguns até buscaram seguir uma cronologia, mas não há como deixar de perceber que esse tempo que nos acostumamos a entender como sequência, segue incessantemente por um fluxo curvilíneo, onde presente, passado e futuro se confundem, se entrelaçam, se constroem e se reconstroem.

Muitas vezes, pensando no aspecto tempo, e mesmo percebendo que os espirais estão num giro contínuo, percebo também que nunca há uma volta que se interseccione num mesmo ponto, sempre há diferenças, mas muitas das histórias se confundem no atravessar do tempo.

Conceição Evaristo representa bem essa ideia no conto “Olhos D’água”, em meio às lembranças das histórias da infância da sua mãe que tinha nascido numa cidade de Minas Gerais, e acrescenta que, muitas vezes, “estas histórias confundiam-se com a sua própria infância” (2021, p. 16). Além desta passagem do conto, outra que me chama a atenção é quando a autora se pergunta incessantemente qual seria a cor dos olhos da mãe e quando ela descobre, assume outra missão: e qual seria a cor dos olhos da sua filha? É um presente que atrai passado e futuro e que imbricam-se num mesmo movimento.

Um acontecimento que me lembra esta discussão, e que me permito comentar aqui, foi a Gincana da Primavera realizada na escola com as turmas da EJA. Não era uma programação das Rodas de escritórias, mas algo programado pelas/os professoras/es como um momento de descontração, e que me

remeteu a essa ideia sobre o tempo. Foram realizadas, no pátio, inúmeras brincadeiras, como “telefone sem fio”, “golzinho”, brincadeira com vendas nos olhos, entre outras. Vimos nossas/os jovens e adultos, inclusive as mães e filhos já adultos que estudam na mesma turma, brincarem, correrem, sorrirem e competirem juntos. Nós, professoras/es, diante da empolgação delas/es, comentávamos que nunca deixávamos de ser crianças. É presente interagindo com passado e inscrevendo um futuro onde é permitido ser feliz, a partir das coisas mais simples.

Não apenas nas coisas simples, mas também nas mais profundas, porque falar em felicidade é também pensar na possível liberdade que muitos dos nossos ancestrais não tiveram, é pensar que se inscrever no futuro é também entrar nos movimentos dos espirais para ressignificar as dores. No livro “Becos da Memória” (EVARISTO, 2018), tio Tatão convida Maria-nova, personagem principal, e para ela a forma como ele dizia soava mesmo como se fosse uma ordem, incentivando-a a buscar essa ressignificação que poderia representar a muitos que não conseguiram.

Menina, o mundo, a vida, tudo está aí! Nossa gente não tem conseguido quase nada. Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livre de hoje, se libertam na vida de cada um de nós, que consegue viver, que consegue realizar. A sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você. Os gemidos estão sempre presentes. É preciso ter os ouvidos, os olhos e o coração abertos. (EVARISTO, 2018, p. 111)

Vejo em Maria-Nova, através deste convite-ordem proferido por tio Tatão, as/os minhas/eus estudantes da EJA. Aquelas/es que assim como Maria-Nova aceitaram o convite e entenderam que os estudos não são o único meio e talvez nem sejam o melhor, mas é a forma que encontram de ressignificarem as suas histórias atravessadas pela racialidade, pelo gênero, pela classe e outros atravessamentos não nomeados. E como Maria-Nova, resolveram apertar “os livros e cadernos contra o peito” (EVARISTO, 2018, p. 110), para assim encontrar uma forma de salvar-se, representando não só a si, mas a muitos, representando o irmão que não conseguiu voltar, aos pais que não conseguiram frequentar a escola, e muitos outros que também concebem o ambiente escolar como espaço para a ressignificação das suas histórias.

Leda Martins, no seu texto “Performances do tempo espiralar” (2003, p. 85), nos apresenta o aforisma Kicongo, este afirma que “o que se passa agora, retornará depois”, fluindo num movimento espiralar em que as temporalidades encontram-se e

desencontram-se. No livro *Becos da memória*, Evaristo (2018, p. 149-150) traz uma passagem que muito reflete esta ideia quando narra um momento de aula de Maria-Nova na escola, cujo tema abordado pela professora é a “Libertação dos escravos”.

Nesta aula a referida personagem é estimulada pela educadora para manifestar a sua opinião e Maria-Nova fala de uma senzala que hoje ainda não têm seus moradores libertos, pois não tem nenhuma condição de vida, falou dos moradores da favela onde também vivia que não tinham alimento, que não conseguiam continuar os seus estudos, que precisavam abandoná-los para trabalhar, trabalhos estes muito precários. De todos que ela conhecia, só ela estava ali e ainda dois anos mais velha que seus colegas. Como podiam falar em libertação se essa era a história viva de pessoas do hoje e do agora? (EVARISTO, 2018, p. 150-151)

Mas Maria-Nova escolhe ressignificar essa realidade, sabendo, mesmo que intuitivamente, do aforisma Kicongo que “o que se passa agora, retornará depois”, ela acredita que poderá voltar de forma diferente, atribuindo novos significados. Foi assim que esta decide escrever sobre isso, passar para “o papel o que estava escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente. A força das palavras, da memória e da narrativa são as armas encontradas por Maria-Nova para seguir sua luta pela vida” (EVARISTO, 2018, p. 189).

É nesse sentido que cada estudante da EJA pode ressignificar a sua história, encontrando armas para seguir as suas vidas apesar das vivências atravessadas pelas violências domésticas, os abandonos paternos, os ataques racistas e homofóbicos, as dificuldades em associar à vida de estudante as inúmeras demandas que a vida adulta exige.

E para além disso, mas também amalgamado a tudo isso, um outro assunto também relacionado a tempo que a EJA me traz como reflexão é o tempo pedagógico. Reflexão que surge ao pensar nas/os estudantes das turmas em estudo, nas realidades encontradas e nas particularidades apresentadas durante a realização de algumas das nossas Rodas e, principalmente, pelo fato de me deparar com pessoas experienciando tempos de vida diferentes, como já foi apontado em outros momentos deste texto. Visto que numa mesma turma encontramos não apenas jovens que acabaram de sair da adolescência ou jovens que já estão entrando na vida adulta, mas também adultos que já são mães e pais, e até avós.

Pensar nesta diferença que compõe as turmas já referidas, pensar nas singularidades de cada indivíduo e na riqueza de experiências ali vivenciadas, me

faz questionar a ideia de escola que associa idade a série, a ideia de escola que determina uma idade específica para determinados aprendizados ou desenvolvimento de algumas habilidades e competências. Quem vivencia os cotidianos escolares como profissional da educação, principalmente nas escolas públicas brasileiras, vai me entender quando afirmo que na realidade o que encontramos em uma sala de aula é a diferença, a heterogeneidade.

É comum, em qualquer turma, encontrarmos estudantes que não conseguiram desenvolver as habilidades e competências “determinadas” para a sua série e idade. Estas/es estudantes, provavelmente, entrarão para as estatísticas da repetência e no decorrer dos anos, estudarão em turmas onde seus colegas serão mais novos, e estarão numa idade “inapropriada” para a série em que estudam, ocupando também as estatísticas das distorções idade-série.

Diante disso, muitas vezes me pergunto: Se as/os estudantes brasileiras/os vivem diariamente situações de profundas desigualdades sociais, como o aprendizado será igual? Se estamos diante de uma sociedade tão heterogênea, como esperar que as aprendizagens sejam construídas de forma homogênea? Por que todos têm que aprender da mesma forma, sendo expostos aos mesmos planejamentos pedagógicos se somos tão diferentes? E por que é preciso que todos aprendam a mesma coisa, com a mesma idade? Por que num ambiente tão diverso, precisamos ser iguais e aprender ao mesmo tempo?

Quando associamos idade e série, quando determinamos competências e habilidades para cada ciclo de forma generalista, deixamos de perceber as singularidades que compõem cada sala de aula, deixamos de perceber os tempos diversos que cada indivíduo ali presente está vivenciando, deixamos de notar que a escola é muito mais do que um lugar apenas destinado ao intelecto.

Por mais que haja inúmeras tentativas de reduzir a escola a uma instituição onde são transmitidos os conhecimentos acadêmicos, no dia a dia das práticas escolares, noto que isto é apenas um dos galhos que formam a árvore escolar. Há muito mais coisas acontecendo dentro do espaço escolar, e para muitos dos indivíduos para os quais a educação acontece, não está aí a melhor parte do que ocorre dentro da escola.

Isso ficou muito claro na Roda de Escrevivências com o tema “Eu, estudante da EJA”, onde o objetivo era discutir sobre os reais motivos dos participantes estarem ali, compondo aquelas turmas, quais as marcas que acompanhavam os

corpos estudantis, como significavam a escola, entre outras discussões e reflexões ocorridas. Participaram deste momento 31 estudantes, destes, um pouco mais de 90%, quando se referiram sobre a melhor experiência que a EJA estava trazendo, citaram a interação com novas pessoas, as amizades construídas, a interação com os professores e professoras, poucos foram os que se referiram a algum assunto estudado.

Entre as muitas escritas sobre a melhor experiência vivida até o momento, posso citar Daiane que afirmou: “minha melhor experiência foi o incentivo de uma professora para que eu não desistisse, ela até olhou a minha filha enquanto eu fazia a atividade”. Daiane, na sua fala, traz uma vivência muito característica da EJA, quando, em alguns momentos, as mães precisam levar as/os filhas/os por não encontrarem alguém que possa cuidar das crianças. Uma outra experiência peculiar da EJA foi abordada por Gil quando afirmou: “A melhor experiência é que estou tendo a chance de estudar com pessoas bem mais jovens e com outras mais velhas também, inclusive, sou colega de sala do meu filho”.

São pessoas que por muito tempo carregaram o estigma da “derrota” por não conseguirem dar conta de um processo educativo linear, aquele que associa idade a série. Os sujeitos da EJA, participantes desta pesquisa, são considerados em situação de “inadequação”, visto que estudam no Ensino Médio, e ainda que não seja nas turmas regulares, não deixa de ser um período da vida escolar que normalmente recebe estudantes bem mais novos que eles, jovens e adultos, que associado à vida estudantil, muitas outras responsabilidades já fazem parte das suas vivências. São os indivíduos para os quais a EJA foi estruturada. Cabe aqui um novo questionamento: A EJA foi criada para os que fracassaram, já que estes não deram conta de um processo estudantil que associa idade e série?

É notável nas declarações do corpo estudantil que participou da supracitada Roda o quanto estes estigmas o acompanha. Mariana, uma das discentes, na sua escrita, afirmou que escolheu estudar na EJA por causa da falta de disponibilidade durante o dia, já que é mãe e também trabalha, segundo ela, se “atrasou” nos estudos porque tinha muita dificuldade na aprendizagem, o que acarretou em reprovações e desistências. Mariana revela: “Eu desconfio que tenho algum déficit de atenção, eu era sempre chamada de ‘lerda’ por não conseguir acompanhar a turma, por esse motivo, fui reprovada alguns anos”.

Outra estudante, Daiane, já citada acima quando foi retratado que sua melhor

experiência na escola foi o incentivo de uma professora, também afirma que passou por experiências anteriores muito difíceis, quando revela que “por tirar notas muito baixas, pessoas mandavam eu desistir porque não tinha mais chances de passar”. Aline, também estudante e participante da pesquisa, relata: “Sempre tive dificuldades para aprender, não que seja por falta de interesse, tenho até vergonha, minha aprendizagem sempre foi fraca, lenta, já a dos colegas sempre foi normal e isso fez com que eu me afastasse das pessoas”.

Estou citando 3 estudantes entre os 31 participantes, cada um/a trouxe experiências diferentes, sempre únicas, muitas até já abordadas em outros momentos deste texto. Porém, estas falas me chamam a atenção porque estou aqui falando sobre tempo, e estas me remetem muito a este tempo pedagógico que, ao associar idade e série, não deixa espaço para que a heterogeneidade esteja toda incluída e, devido a isso, encontramos expressões como “atraso”, “sem chances de passar de ano”, “aluno lerdo”, “aprendizagem lenta, fraca... diante da aprendizagem dos colegas”, entre outras que foram registradas nas Rodas de Escrevivências.

Acredito que isso também interfere na forma como a escola concebe estas/es estudantes que, muitas vezes, vão sendo “empurradas/os” pelo sistema até o momento em estes já não conseguem seguir adiante e resolvem desistir para em outro momento serem acolhidos nas turmas de EJA. Percebo que muitas/os das/os jovens e adultos que voltam a estudar depois de terem vivenciado estas experiências, chegam marcadas/os pelas feridas, algumas vezes ainda não cicatrizadas e isso interfere na sua postura estudantil atual. Foi recorrente nas escritas os relatos de que voltaram apenas pela necessidade de ter um “diploma” de Ensino Médio, o que oportunizará, segundo elas/es, um futuro melhor, ou mesmo pelo fato de que na EJA não tem prova e termina mais rápido, é mais “fácil” passar de ano.

Sem a intenção de encontrar respostas prontas, até porque entendo que cada realidade é única e cada unidade escolar possui as suas particularidades, mais uma vez levanto alguns questionamentos: Qual o papel da escola nesse processo? O que é possível fazer nos nossos cotidianos com aquelas/es que não dão conta do tempo que é determinado para elas/es? E quando um/a estudante chega nas turmas de EJA - etapas VI e VII (Ensino Médio) sem ler ou escrever com fluidez, a escola pode fazer algo ou deve apenas “empurrar” mais uma vez, através dos anos? Existe tempo determinado e possível para construir aprendizagens? Até quando

presenciaremos nossas/os estudantes saírem da escola (com ciclos encerrados ou não) carregando esse sentimento de “derrota”?

As turmas de EJA, neste processo, encontram-se muitas vezes como o lugar de acolhimento destes jovens e adultos, e nós, professoras/es, mesmo sem sabermos exatamente o que e como fazer, intuitivamente vamos realizando esse acolhimento, envolvendo estudo de novos conhecimentos e afetividade, agenciando atividades em que possam interagir uns com os outros. Isso foi retratado pelas/os discentes nas Rodas, inclusive na discussão sobre a melhor experiência vivida, quando citaram como exemplos a realização dos jogos interclasses, da gincana estudantil e o dia em que as turmas da EJA tiveram um dia de piscina, outros apontaram a dedicação dos professores como essencial para tornar a escola uma espécie de família.

Todos estes momentos apontados demonstram que os processos educativos são construídos para além do trabalho realizado nas salas de aula, são situações que integram os corpos estudantis, momentos em que compartilham saberes, constroem novos conhecimentos, comunicam modos de vida, desenvolvem um sentimento de pertencimento ao lugar onde tudo isso acontece porque entendem que ali é um ambiente que lhe acolhe e que pode ser a oportunidade de cura das feridas que foram se abrindo no decorrer da suas vidas escolares.

A EJA, nesse sentido, pode ser a oportunidade de compreender que a construção das aprendizagens não segue um tempo linear, há muito mais sentido quando pensamos que esse processo segue por uma trajetória curvilínea, onde o que acontece aqui pode voltar a acontecer a partir de novas performances. Mesmo já vivenciando novos ciclos, na juventude ou já na vida adulta, ainda é tempo das brincadeiras, ainda é tempo para se apaixonar pela leitura e/ou pela escrita, ainda é tempo de vivenciar o processo contínuo das construções das aprendizagens, permeando os caminhos pela ludicidade, mesmo que o intuito seja os estudos mais sistemáticos. Estudar na EJA, portanto, é compreender que sempre é tempo de constituir-se enquanto contínuos aprendizes.

2.2 Corpo, currículo e cultura na escola

Pensar nestes corpos que compõem as salas de aula da EJA, corpos que trazem consigo seus saberes ancestrais, inscritos no movimento incessante do

tempo, são seres que através destes corpos e através das suas vozes compartilham modos de ser, de viver, em um ambiente social. São indivíduos que através dos seus sotaques, da forma como se vestem e adornam os seus corpos comunicam visões de mundo e produzem culturas.

Segundo Leda Martins (2021, p. 21), nossas produções culturais são incorporadas aos nossos corpos e manifestadas nas mais diversas interações sociais, são saberes que transcendem estes corpos e comunicam “o que somos, o que nos pulsiona, o que nos forma, o que nos torna agregados a um grupo, conjunto, comunidade, cultura e sociedade”, é uma forma de expressão que acontece nos “mais notáveis eventos socioculturais” ou mesmo “nas mínimas e invisíveis ações do cotidiano” (MARTINS, 2021, p. 21).

Em meio a esse modo de pensar cultura, como produção de sentidos dentro do ambiente social, penso nas Rodas de Escrivências, principalmente quando foi realizada a Roda sobre vivências culturais. Nesta experiência, muitos registros tanto orais quanto escritos suscitaram a força das marcas culturais que acompanham nossos corpos na escola, são marcas que envolvem cheiro, que envolve memória, que inscreve um jeito de falar e a musicalidade dos sotaques, os vocábulos que são utilizados aqui e não acolá, os sabores de infância e das comidas das avós. Em todos os compartilhamentos escrevíveis, é fácil perceber que, assim como defende Martins (2021, p. 34), os nossos valores culturais em contingências são carregados de ancestralidade, perpetuadas principalmente pelas aquisições e transmissões orais.

Essa foi a forma que os povos indígenas brasileiros e os povos que aqui chegaram dos mais diversos locais do continente africano encontraram de continuar existindo. Visto que eles, principalmente os africanos trazidos para esta parte da América, deixaram tudo para trás, mas não deixaram os seus conhecimentos, seus costumes e suas produções culturais. Por mais que os colonizadores tentassem impor uma forma de viver, as “brechas” sempre foram encontradas para continuarem cultuando seus ancestres, saudando orixás, se sobrepondo

à disjunção entre o que o sistema social pressupunha que os sujeitos deviam dizer e fazer e o que, por inúmeras práticas, realmente diziam e faziam. Nessa operação de equilíbrio assimétrico, o deslocamento, a metamorfose e o recobrimento são alguns dos princípios e táticas básicos operadores da formação cultural em todas as Américas. (MARTINS, 2021, P. 46)

Em meio a esta dinâmica, lembro-me do livro “Um defeito de cor” de Ana Maria Gonçalves (2023), no qual a autora, na sua narração ficcional, aborda um fato impactante, quando Kehinde, sua irmã gêmea Taiwo e sua avó foram embarcadas com destino ao Brasil e retiraram delas tudo de material que traziam, inclusive a estátua dos Ibêjis que representava pessoas gêmeas para o povo lorubá. Foi uma grande tristeza para aquela senhora que já tinha perdido tudo, mas isso não a impediu que, durante a viagem, continuasse a saudar os Ibêjis, Nanã e o Runjebe, seu colar de contas que recebeu quando foi iniciada no culto dos voduns. Era tudo que tinham e foi tudo que trouxeram. Para além disso, foram acompanhadas apenas pelos cheiros dos lugares onde viveram, cheiros e sensações que ajudavam a lidar com os odores do suor e dos excrementos que os acompanhavam naquele porão do navio.

Taiwo e a avó acabaram morrendo na viagem, concluindo a jornada apenas Kehinde, que com as suas memórias e junto a todos os outros corpos negros que aqui, no Brasil, desembarcaram, não deixaram de encontrar “brechas” também para talhar em madeira novas materialidades daqueles que representavam a sua fé.

Na narrativa ficcional de Gonçalves (2023), esta nos apresenta a Nega Florinda, uma mulher idosa alforriada que presenteava muitos escravos às escondidas com esculturas dos seus santos, como foi o caso da personagem Kehinde que ganhou uma de Ibêjis, da mesma que foi retirada de sua avó, no momento do embarque em África. A qual, assim como muitos companheiros da senzala, cultuava escondido dentro de um buraco embaixo da sua esteira. Kehinde, aos poucos, ia descobrindo que ainda podia ser ela mesma, na sua intimidade, sem deixar que os colonizadores roubassem o que trazia amalgamado ao seu ser. Aos poucos também ela ia descobrindo que

os pretos guardavam os seus santos, escondidos dos olhos dos brancos, e que todas aquelas paredes já deviam estar apoiadas em quase nada. Até a Esméria (outra personagem do livro) tinha lá os seus orixás, mesmo já estando acostumada aos santos dos brancos e tendo simpatia por alguns deles, como São Benedito, que era preto, ou Nossa Senhora da Conceição, que se reza como Iemanjá, assim como São Jorge é Xangô e Santo Antônio é Ogum, ou São Cosme e São Damião, que são os Ibêjis. (GONÇALVES, 2023, P. 90)

Essa imaterialidade aqui desembarcada com todos que aportaram,

compartilhada pelos seus corpos, e materialidade aqui produzida que passou a nos acompanhar incessantemente no decorrer dos séculos, misturada aos saberes indígenas e também aos modos de vida trazidos pelos europeus, teceram e continuam a tecer, de forma contingente, os modos de vida vivenciados pelos brasileiros em seus cotidianos.

Na supracitada Roda de Escrevivências onde cultura, “encarada como processo de significação” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 215), que supera a ideia desta como repertório, como coisa (OLIVEIRA, 2020), traz à tona questões em que permeiam as vivências cotidianas, as experiências recheadas de ancestralidade, num movimento em que presente, passado e futuro se entrelaçam.

Nestas discussões, as festas religiosas foram narradas trazendo a magia e encantamento com a vida, histórias onde os sincretismos estavam sempre presentes, visto que amalgamadas a elas, estavam as benzedeadas e suas rezas com folhas, as inúmeras histórias dos carurus oferecidos e distribuição de doces para São Cosme e Damião, além da festa de lemanjá: a rainha do mar. História última que por séculos acompanha os nossos presentes, história esta também abordada por Gonçalves (2023), em “Um defeito de cor”, quando narra que as meninas gêmeas no momento da captura, vestiam vestidos azuis da cor de lemanjá, uma história que se passou no início do século XIX.

Além destas, muitas outras vivências foram narradas como as festas juninas que possuem muita representatividade aqui no Nordeste, e em meio a estas narrações apareciam as brincadeiras como quebra-pote, as comidas típicas como milho assado, pamonha, e as fogueiras na porta de casa. Foram citados também as festas de forró que acontecem desde meados do mês de maio até o final do mês de junho e as quadrilhas que começam a ser ensaiadas em maio e movimentam toda a comunidade.

Houve narrações outras de quem trouxe os grupos de capoeira como algo que fazia parte das suas vivências, citando o incentivo do professor do grupo para que todos estudassem, condição para que pudessem continuar a fazer parte dos treinos. Ou mesmo dos grupos que gostam de ouvir e dançar reggae, segundo eles, são músicas inspiradoras que fazem críticas sociais, sendo os cantores favoritos Bob Marley e Edson Gomes.

São discussões intensas que deixam muito claro a riqueza cultural do nosso país, produções culturais que não são estanques, elas são ressignificadas o tempo

todo, sem deixar para trás o seu grande valor ancestral. Porém, houve algo em meio às discussões que me fez tomar mais um pouco de cuidado e até de tempo, quando em um momento da realização da Roda, ao ser abordado o tema das diversidades culturais, algumas/ns estudantes trouxeram para a discussão a possibilidade de haver algumas culturas mais importantes que outras, ou mesmo a existência de pessoas que não tinham cultura porque não tinham frequentado a escola.

Neste momento, abri espaço para reflexões sobre uma discussão que já havia acontecido numa Roda anterior sobre “ser alguém”, suscitada por uma estudante, e envolvidos nesta ideia de que todos somos “alguém” independente de já termos frequentado a escola ou não, que todos somos construtores de saberes e, portanto, produtores culturais. Em meio às discussões, um dos colegas fez um comentário sobre o que já estava escrito em seu texto, comentário este que fez suscitar novas reflexões, “todos somos seres humanos e temos costumes, então, todos temos cultura, só que uma é diferente da outra, e não melhor ou pior”.

Em meio a estas reflexões, penso na escola e na ideia disseminada no decorrer da nossa história, na qual, segundo Oliveira (2020, p. 17), “desponta uma compreensão de currículo como listagem de conteúdos pensada por uns e executada por outros, (...) perspectiva de currículo como repertório, numa ideia de cultura como coisa”. Dessa forma, acaba sendo disseminada uma ideia de cultura que pode ser transmitida e ensinada por alguém que detém esse poder, esse conhecimento.

Além disso, pensar num currículo comum para todas as escolas, baseando-se nas “perspectivas modernas centradas na compreensão de bases universais para o pensamento”, que buscam “identificar estruturas comuns a todas as culturas e à mente humana em geral” (LOPES, 2005, p. 50-51), acabam por alicerçar posturas que, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 216), centram-se nas crenças de que existem culturas superiores e inferiores, dependendo de qual grupo estas pertencem. Isso, de certa forma, justifica as ideias manifestadas pelas/os estudantes da EJA e que muito contribuem para a prática de um currículo engessado que não condiz com o cotidiano escolar em que está sendo vivenciado.

Para colocar em questão esta ideia, os estudos pós-estruturais abordam uma ideia de cultura que vai muito além de um repertório. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 225), estes se propõem a pensar cultura como linguagem que produz “sentidos por intermédio de relações que se dão no interior de práticas significantes”.

Para as autoras, “toda prática social tem uma dimensão cultural ou uma dimensão de significados” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 226), isso implica dizer que todos nós indivíduos imersos nas mais diversas práticas sociais, pertencentes a identidades em contingências, estamos incessantemente produzindo cultura.

E nesse processo de produção cultural, o poder assume um lugar de assimetria, onde o centro da encruzilhada passa a ser um lugar instável, qualquer indivíduo, ao perceber-se como capaz de produzir conhecimento e compartilhar saberes pode ocupar este lugar, desestabilizando a ideia de superioridade ou inferioridade cultural. Nesse sentido, coadunando com Lopes (2015, p. 447),

descentrar não é multiplicar os centros de poder e significação, de maneira a estabelecer alternativas ocasionais entre um centro e outro. Também não é manter um centro único, porém provisório no tempo. É conceber que todo centro é instável e fugidio, sujeito à disputa, no tempo e no espaço. De forma correlacionada, os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo.

Assim, dentro da escola, o centro da encruzilhada, como lugar de poder, pode ser ocupado por todos que vivenciam os processos educativos e constroem conhecimentos, compartilham vivências, saberes e produzem cultura. E nesta perspectiva, inspirando-me nas concepções abordadas por Oliveira (2019, p. 1.530), permito-me afirmar que as práticas curriculares acontecem em todos os ambientes escolares, e não apenas nas salas de aula e coordenação.

De acordo com Oliveira (2019), os pátios e corredores são locais que abrigam o privilégio de visibilizar as experiências sociais, deixando fluir a diferença que existe na escola. Dessa forma, todos que participam dos processos educativos, sejam estudantes, professoras/es, gestoras/es, porteiras/os ou merendeiras/os estão envolvidos nos discursos em disputa, na produção de conhecimento, ocupando em determinados momentos o centro da encruzilhada e produzindo currículo dentro da escola.

Assim, dentro desta perspectiva, pensando nas potências cotidianas, que centram-se na escola e nas experiências que acontecem dentro do seu ambiente ou em ambientes outros e que são transportadas e compartilhadas para o seu interior através dos corpos que compõem este espaço, pensando em cada indivíduo como ativo no processo de produção do conhecimento (COSTA e LOPES, 2022, p. 15), entendo que a produção de currículo simplesmente acontece e com toda a sua

potência, rompe, transcende e transborda qualquer documento imposto de fora do ambiente escolar.

CAPÍTULO III

ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO, CLASSE E RACIALIDADE NO CURRÍCULO

Durante todo o desenvolvimento deste texto, estou tratando a escola como um espaço entremeado pela diferença. Lugar onde seres sociais adentram os seus portões para experienciar modos de vida, trazendo consigo toda uma gama de subjetividades e significações individuais que apesar de, muitas vezes, estarem sujeitas a algumas demandas sociais em comum, produzem traduções que fazem delas vivências únicas.

Nesta perspectiva, ao focar as questões sociais que permeiam a escola em estudo, sua dinâmica e as discussões presentes nas salas de aulas e nos demais espaços deste ambiente, entendo que estas questões extrapolam a dimensão de classe, vão além de uma visão dicotômica de sociedade, onde há ricos e pobres, empregadores e empregados, na qual a segunda opção apresentada formará o grupo dos que ocuparão os bancos das escolas noturnas. Assim, inspirada no pensamento pós-estruturalista, trago para a discussão, os atravessamentos de gênero, raça, entre outros que estão amalgamados às questões relacionadas à classe.

Atravessamentos estes também abordados por outros estudiosos da EJA que em suas pesquisas perceberam como as marcas subjetivas identitárias, que se dão pela classe, pela raça/etnia e pelo gênero estão inter-relacionadas com as construções ou não das aprendizagens escolares, estimulando a busca por novos caminhos possíveis para os seres culturais que adentram à escola trazendo os elementos que compõem os seus corpos.

Alguns destes estudiosos escolheram desenvolver investigações que visam o sujeito estudante da EJA e suas particularidades, entendem que esta é uma forma de visibilizar os atravessamentos que marcam os corpos estudantis para além das questões de classe. Aqui posso apontar o texto de Ivanov (2019) que realizou uma pesquisa a partir destes seres culturais que são os sujeitos que compõem o ambiente escolar noturno, buscando ir além de uma ideia homogeneizante que procura visualizar apenas as necessidades e interesses comuns destes sujeitos.

A autora aponta que apesar de ter percebido em seus estudos o fato de professoras/es e estudantes ainda estarem sujeitos a um currículo escolar

engessado que, de certa forma, invisibiliza a/o jovem e adulto da EJA, isso não impede que os escapes aconteçam e as aprendizagens sejam construídas para além do que é registrado nos diários escolares. Para isso apresenta as histórias de três mulheres negras que experienciaram no decorrer de suas histórias inúmeras situações que interferiram na (des)continuidade dos seus processos educativos, mas que não as fizeram desistir, por isso, para elas, estar na escola é algo de grande importância para suas vidas.

Para mim, que também desenvolvo um processo investigativo pensando nestes e em outros sujeitos, ter contato com estas histórias foi bastante significativo. Sair deste lugar de professora da EJA do qual me encontro e que todos os anos, junto com os meus pares, preparo a escola para receber as/os estudantes, e pensar na perspectiva de quem chega para compor este ambiente com seus corpos permeados de saberes, não temos ideia do quanto que esta escola “preparada” por nós é transformada por elas/es todos os dias, num processo que não começa no início do ano letivo nem acaba no final do ano, mas que se constrói diariamente, sem se esgotar.

Além disso, em consonância com as ideias de Ivanov (2019) e dos outros pesquisadores estudados durante a pesquisa na base de dados da CAPES e no Saber Aberto, encontro o texto de Kröning (2020) que também contribuiu com esta pesquisa aqui desenvolvida, visto que a autora, através das histórias de vida abordadas como foco de sua investigação, trouxe a complexidade das turmas de EJA por meio das experiências pessoais e únicas de cada indivíduo/estudante, tanto no que pode haver de comum, como o gênero, a classe, a comunidade e a escolaridade “incompleta”, como o que há de diferente.

Este trabalho nos enriquece enquanto pesquisadoras da Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino ainda pouco visibilizada, mas altamente demarcada, de acordo com Kröning (2020), por esquemas complexos de limitações e opressões, onde os problemas de aprendizagens, o não acompanhamento de um profissional e as constantes repetências, vêm acompanhados por situações de preconceitos não resolvidos, perda da mãe, abandono familiar, nascimento dos filhos ou filhos com deficiência sem estrutura familiar ou rede de apoio, entre outras situações, apontando todas estas histórias para um pano de fundo comum: a pobreza, a vulnerabilidade, a condição de mulher.

Diante disso, neste capítulo, me proponho a trazer para a roda ecos das

vozes que reverberam nas turmas de EJA, pensando nas materialidades ali presentes, modos de vivenciar a sociedade que transbordam a divisão dicotômica já referida, sabemos que estas divisões vêm recheadas por questões de gênero e, principalmente, pela racialidade. As turmas de EJA tem “cor”, são turmas formadas, em sua maioria, por pessoas negras que durante toda uma vida sentiram o peso da sociedade racista da qual fazemos parte.

Por isso, escolhi começar trazendo um aspecto identificado no documento curricular baiano da EJA “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida”, aqui questionado em outros momentos do texto. De acordo com o documento, “são sujeitos de direito da EJA jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras” (BAHIA, 2009, p. 11).

Pensar nestes sujeitos da EJA, nesse sentido, vai além de pensar numa estrutura social dicotômica, baseada em classes sociais. Visto que, ainda de acordo com o referido documento,

no cenário educacional, configuram-se enquanto aqueles que não (...) conseguiram acompanhar e/ou concluir a Educação Fundamental (ou Ensino Médio), evadindo da escola pela necessidade do trabalho ou por histórias margeadas pela exclusão por raça/etnia, gênero, questões geracionais, de opressão entre outras. (BAHIA, 2009, p. 12)

Assim, é possível notar que na redação do texto que estrutura o currículo da EJA no estado da Bahia, há uma referência às prováveis demandas que levaram às/aos estudantes da modalidade de ensino em estudo a interromperem a linearidade dos seus processos educativos, e estas não se restringem apenas às necessidades de trabalho, pois estamos diante de indivíduos, cujas experiências de vida e seus inúmeros atravessamentos estão postos na escola, ainda que pouco visibilizados.

Apesar disso e da importância destas referências no documento supracitado, percebo que, na sequência, o texto acaba seguindo por um caminho mais homogeneizante, em que as orientações para planejamentos e suas matrizes abordam temas generalistas, procurando, de certa forma, englobar todas as escolas noturnas em um único grupo, isso acaba por obliterar toda a diferença presente nos ambientes escolares, invisibilizando as particularidades que estes apresentam a partir das suas demandas sociais que são sempre específicas.

Perante esta perspectiva, pensando nestas vidas atravessadas, para as quais se busca uma solução para os problemas vivenciados em seus cotidianos através da construção de uma sociedade sem classes sociais, me atendo a uma interpretação política inspirada nos enfoques pós-estruturais, que traz para o debate uma ideia de sociedade muito mais profunda, na qual

o propósito utópico fixo de mudança social - a sociedade sem poder ou sem classes, a sociedade sem desigualdades, sem conflitos, ou qualquer outra construção utópica análoga que se possa enunciar - é abandonado ou pelo menos substituído por agendas contextuais e localizadas, impossíveis de serem enumeradas. (LOPES, 2015, p. 448)

Nesse sentido, não há como pensar numa forma única de solução para os problemas que nos desafiam enquanto seres sociais. Lopes (2015), inclusive, nos aponta em seu texto que isso é impossível, não por causa de uma suposta multiplicidade, mas pela nossa verdadeira incapacidade de enumerar os contextos existentes. Segundo a referida autora, qualquer ambiente social e político nos coloca num lugar de conflito e não de consenso, produzimos sentidos e movimentos diferentes incessantemente, por isso, “a definição de universalismos categóricos e de regras de organização” (LOPES, 2015, p. 448) não cabem nesse processo.

Isto porque as comunidades estão em constante produção cultural de forma sempre contingente. As demandas de uma turma de EJA hoje não são as mesmas dos anos anteriores, nem mesmo são fixas para o decorrer de um ano letivo, ou para todas/os estudantes, cada turma é composta por indivíduos únicos vivendo processos de construção das suas identidades flutuantes.

Além disso, uma outra situação que nos remete a inadequação de associar todas as situações conflitantes que permeiam os ambientes escolares a questões econômicas dicotômicas, nos faz chegar num lugar em que, muitas vezes, pobreza e fracasso escolar são concebidos como parceiros indissociáveis. Nesse contexto, Oliveira, no seu texto “Educação Escolar Quilombola: relatos de uma experiência docente” (2020), aborda uma experiência vivida numa escola situada numa comunidade quilombola, na qual o fracasso escolar de alguns/as estudantes estava sempre associado às suas condições de pobreza e vulnerabilidade. De acordo com a autora, durante a sua pesquisa, ficou muito claro que, para muitos profissionais que ali atuavam, não havia como exigir daquela/e estudante o que esta/e não era capaz de proporcionar, devido às suas circunstâncias de vida.

Esta é uma realidade comum no dia a dia das escolas públicas, principalmente, quando se observa o desempenho negativo de muitas delas nas avaliações externas. Muitos questionamentos são levantados a cada ano em torno do papel da escola em meio a tudo isso, buscando sempre respostas que enxergam as soluções apenas na educação. Disso, provavelmente, decorrem os “perigosos” vínculos entre educação e desenvolvimento econômico que, segundo Lopes (2015, p. 455), idealizam um “caráter salvacionista (para a) educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), reduzindo-a a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes” (LOPES, 2015, p. 455).

Para Lopes (2015, p. 456), a grande preocupação são os “discursos do campo educacional apostarem tão facilmente na ideia de uma base curricular comum, apoiados na proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa”, a partir de uma rasa concepção de que este pode ser capturado e transmitido, sem levar em conta as produções de sentidos que acontecem dentro do ambiente escolar.

Tais propostas, ainda segundo Lopes (2015, p. 456), “tentam tornar igual o que obrigatoriamente, pelo complexo processo discursivo, será sempre diferente”. Isso é o que há de mais concreto, o fato de que esta igualdade tão sonhada estará sempre escapando das nossas mãos, porque o que realmente existe é a diferença, a heterogeneidade. E trazendo para o “chão” das salas de aula da EJA, mesmo que nos deparemos com estudantes provindos das periferias da cidade, ainda assim, são vidas que experienciaram, conforme já apresentado neste texto, histórias diversas e únicas.

Estas vidas estão atravessadas por situações que associam não apenas classe, mas estão marcadas também pelas demandas que envolvem gênero e, principalmente, racialidade. É comum nas escolas noturnas encontrarmos mulheres que interromperam seus processos estudantis por causa do casamento, do nascimento dos filhos e filhas, quando não encontram rede de apoio. Outros casos estão relacionados à necessidade de muitas mulheres trabalharem fora para contribuírem com as despesas familiares, quando não assumem efetivamente o sustento da família, que associados aos cuidados domésticos, acabam por desencorajar estas mulheres, diante das inúmeras responsabilidades assumidas.

De acordo com o site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia de

Estatísticas) (2023), em 2019, as mulheres dedicaram em média 21 horas e meia por semana “aos cuidados de pessoas e/os afazeres domésticos”, o que impacta, ainda segundo o IBGE na conciliação entre estes e o trabalho remunerado, levando-as a optarem por “empregos parciais, ou seja, com menos horas semanais”, interferindo nas questões salariais, já que recebem “cerca de 77,7% do rendimento dos homens”. Toda essa realidade interfere também no envolvimento em outras atividades que poderiam mudar esta situação, como a continuidade dos estudos.

Mesmo diante de dados preocupantes, o IBGE também traz algo que, para mim, se configura como uma vontade de superação e transformação desta realidade que já vem em processo de transição. De acordo com o referido site, em relação “à educação, mostra-se uma tendência geral de aumento da escolaridade das mulheres (...) que atingem em média um nível de instrução superior ao dos homens”.

Isso fica claro nas turmas em que esta pesquisa tem sido realizada, visto que há 40 mulheres matriculadas, incluindo as turmas da etapa VI e VII, e apenas 26 homens. Percebo que nessa volta à escola ou mesmo para as/os que não desistiram dos estudos apesar dos mais diversos desafios, as mulheres são maioria. Sei que neste percurso, desde o início do ano letivo até aqui, algumas delas desistiram, os motivos que nos chegam como justificativa estão o cansaço pelas inúmeras atividades assumidas ou o caso de um grupo de jovens mulheres que migraram para o Sul do Brasil em busca de melhores condições de vida.

São lutas incansáveis que tentam driblar o que a própria história ocidental continua tentando inculcar sobre a “inferioridade feminina” que, de acordo com Neres e Batista (2019), recorre a argumentos de que as mulheres são menos habilidosas ou menos inteligentes. Isso reforça “estruturas políticas e sociais, baseadas no sistema patriarcal, que assentados em bases machistas, reduz as oportunidades de participação social das mulheres e promove a divisão sexual do trabalho” (NERES e BATISTA, 2019, p. 2)

Muitas destas mulheres, no entanto, não acreditaram nessa falácia e não desistiram de buscar independência financeira e emocional, resolveram voltar para a escola e algumas decidiram, até mesmo, continuar os seus estudos, ocupando os bancos das universidades brasileiras. A maioria delas assume jornadas bem cansativas, como é o caso da estudante Joice que trabalha durante todo o dia em uma fábrica de sapatos, ela afirma que passa o dia todo em pé e mesmo assim, ao chegar em casa, no final da tarde, consegue cumprir com as atividades domésticas

antes de ir para a escola a noite. Além dela, muitas outras colegas, que também vivenciam dias cansativos, não desistiram da escola porque acreditam que os estudos lhes agenciariam outras experiências de vida. São estas atitudes que poderão mudar nos próximos anos, os dados apresentados no site do IBGE.

São desafios enfrentados todos os dias por quem deseja continuar. Estes desafios, no entanto, podem ser ainda mais intensos quando a mulher estudante e trabalhadora é uma mulher negra, para a qual o imaginário popular não enxerga os bancos escolares como um lugar possível para ela estar. Para esta, é muito mais aceitável socialmente, segundo Neres e Batista (2019, p. 2), “os adjetivos depreciativos, piadas raciais humilhantes, assédios sexuais e tratamentos desumanos”, desafiando-a continuamente a se reafirmar não apenas por ser mulher, mas por ser negra numa sociedade que continua a lhe colocar num lugar de subalternidade, sem a capacidade de assumir profissionalmente ocupações outras que não sejam de serviços.

Um exemplo foi relatado pela estudante Mariana que sabia das dificuldades que enfrentaria na sociedade por ser uma mulher negra, mesmo depois de conseguir terminar o Ensino Médio. Ela afirmou, em uma das Rodas, que sua prima havia terminado a modalidade de estudo em questão e foi realizar uma entrevista de emprego que exigia Ensino Médio completo em um outro estado fora da Bahia, porém, ao entrarem em contato com os candidatos para falarem sobre o resultado da referida entrevista, a informaram que ela havia se saído muito bem, no entanto, estavam precisando de uma pessoa de pele mais clara para assumir a função.

Diante de relatos como este, não há como pensar numa escola onde a racialidade não seja visibilizada, principalmente numa escola baiana, como a que esta pesquisa se desenvolveu, onde 80% do corpo discente é negro. E para esta discussão, nesse momento, me inspiro em Gomes e Teodoro (2021), quando trazem uma reflexão sobre o “contexto de criação do Estatuto da Criança e do Adolescente e no campo da produção de conhecimento sobre crianças pobres no Brasil” (GOMES e TEODORO, 2021, p. 5).

Diante da discussão apresentada pelas autoras, mesmo que numa perspectiva diferente e num outro contexto que não se refere ao/a jovem e adulto estudante da EJA, não tem como eu conseguir separar realidades que estão imbricadas, visto que estas/es, na maioria das vezes, viveram essa infância negra invisibilizada. De acordo com Gomes e Teodoro (2021), no contexto em destaque e

aqui me refiro a qualquer contexto escolar, “‘raça’, ao ser evidenciada, retira a possibilidade de se analisar a infância pobre como homogênea, sendo necessário considerar as condições e oportunidades desiguais daquelas pertencentes ao grupo étnico-racial negro” (GOMES e TEODORO, 2021, p. 5).

As experiências infantis dos jovens e adultos, que hoje vivenciam as experiências estudantis nas escolas noturnas, marcaram estas vidas que trazem junto aos seus corpos as dores sofridas por estas desigualdades vividas na ‘pele’. São estudantes que vivem nas periferias, conviveram e convivem com o genocídio negro que chega até os seus lares. Como é o caso da discente Mariana, uma jovem negra que abordou no seu texto escrevente o quanto a morte prematura do seu irmão que, infelizmente, havia se envolvido no crime, acabou desestruturando tanto a sua família. Estas/es, muitas vezes, são aquela

criança negra, (que) antes considerada como ‘menor’, continua com uma posição cristalizada no imaginário coletivo, ou seja, como perigosa, delinquente (...). Essas crianças estão sendo assassinadas nas comunidades das periferias das grandes (e também pequenas) cidades e ainda contadas através do halo do “menor”. Trata-se, então, de uma reatualização do racismo à brasileira, em que o genocídio da população negra chega cada vez mais cedo. (GOMES e TEODORO, 2021, p. 6)

Nesse momento, o tema em discussão me remete às andanças pelas turmas de EJA no decorrer dos anos no exercício da minha profissão e fico pensando em quantos jovens que viviam nas periferias da minha cidade, em sua maioria negros, foram mortos de forma violenta! Lembro de um estudante que no período trabalhava como ajudante de pedreiro, mas que no passado já tinha se envolvido com a venda de drogas ilícitas, segundo ele mesmo contava abertamente na sala de aula, e mesmo depois de um tempo que havia se afastado, isso não impediu a sua morte a tiros enquanto trabalhava. Recordo também do relato de um outro jovem, que sempre dizia que de todos os seus amigos de infância, só ele estava vivo, era um jovem negro.

Por isso, os corpos que chegam para estudar na EJA, não são apenas corpos que conviveram com os inúmeros problemas já apontados até então, são corpos que para além dos problemas familiares, relacionados à pobreza, às violências domésticas, aos abandonos paternos, entre outros, são também os que vivenciam de bem perto os problemas sociais que nem sempre trazem a racialidade para o eixo da conversa.

A intenção não é vitimizar estes indivíduos, não é omitir o fato de que muitos dessas/es jovens acabam se envolvendo em situações criminosas e que devem ser responsabilizados pelos seus delitos, entretanto o extermínio da juventude não é o caminho, uma vez que não existe pena de morte no Brasil. Esses jovens têm ocupado lugares de subalternidade, com direitos usurpados, uma juventude perseguida nas ruas, mesmo quando estão agindo de forma “correta”, pessoas que vivem nos seus cotidianos as abordagens policiais truculentas, as acusações, muitas vezes injustas, de furtos em ambientes comerciais, entre outras situações vexatórias.

Portanto, entre os jovens da EJA, estou diante de pessoas que vivem as experiências mais dolorosas enquanto indivíduos brasileiros, em uma sociedade onde as ações racistas, de forma clara ou sutil, têm tentado no decorrer da nossa história “enxergá-las” de forma inferiorizada. Ações estas que encontram na literatura, entre os mais diversos outros meios, uma forma de combate, onde não se revida com a violência, mas com inteligência e sensibilidade, para mostrar a humanidade que existe dentro das favelas, das famílias negras e marginalizadas.

Esta forma de combate partiu exatamente das pessoas que viveram e vivem na pele os racismos diários, pessoas que sangraram as suas dores através da arte, da literatura, pessoas que escolheram se auto inscreverem na história e expressarem os seus sentimentos, as suas vivências, os seus saberes e sabores, histórias contada por eles mesmos e não mais pelo outro. Essa forma literária e artística de trazer para o palco da vida as suas histórias, vivências que representam não apenas as suas, mas as de muitos, ou melhor, a de boa parte do povo brasileiro.

Como grande exemplo, temos a literatura de Conceição Evaristo. Nos seus livros, a autora, assim como ela mesmo afirma no seu texto “A escrevivência e seus subtextos” (2020), constrói “personagens humanas ali, onde outros discursos literários negam, julgam, culpabilizam ou penalizam. Busca a humanidade do sujeito que pode estar com a arma na mão” (EVARISTO, 2020, p. 31). Os personagens de Evaristo, de acordo com ela, são “ficcionalizados que se con(fundem) com a vida, essa vida que eu experimento, que nós experimentamos em nosso lugar” (EVARISTO, 2020, p. 31). É uma forma de estimular a mulher negra e o homem negro a se humanizarem e se fortalecerem a partir do encontro com seus pares.

Nas nossas salas da EJA, no entanto, encontramos os seres que adentram estes espaços com feridas ainda não cicatrizadas, sem ainda terem acesso a esta literatura que transcende aos padrões sociais ocidentais. Literatura que reivindica

um lugar no mundo, não como “uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas” (EVARISTO, 2020, p. 34). Assim, levar as escrevivências de Conceição Evaristo para as turmas em questão e estimular a produção destas entre as/os estudantes é uma tentativa de “se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera” (EVARISTO, 2020, p. 34).

Nesse sentido, a realização das Rodas de Escrevivências como intervenção desta pesquisa, teve como principal intuito deixar esta literatura “encharcar as nossas almas” durante as noites de estudo para os jovens e adultos, e de trabalho e pesquisa para mim. Somos negras/os, somos maioria, e não há como continuarmos a deixar calarem as nossas vozes e invisibilizarem os nossos corpos. De acordo com Evaristo (2020, p. 35), “escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever”.

Um mundo em que cabem todas as subjetividades, em que cada indivíduo possa ser parte, possa se inscrever, em que cada voz possa ser ouvida e os saberes compartilhados. Assim, as escrevivências, como escrita de histórias que não se esgotam em si, que ampliam e abarcam as histórias de uma coletividade (EVARISTO, 2020), podem ser uma porta para o fim dos silenciamentos das/os estudantes da EJA e da negação das suas identidades contingentes, como o caso relatado no capítulo anterior, quando um jovem negro sempre negava o conhecimento sobre costumes afrodescendentes tão comuns nos nossos círculos sociais.

Um outro fato que me chamou a atenção, em uma das rodas realizadas, aconteceu quando durante uma atividade sobre os cotidianos escolares, foi levantado um questionamento sobre os preconceitos sofridos na escola, seja pela cor da pele, condição financeira, homofobia, dificuldades de aprendizagem ou outro motivo, logo alguns reagiram dizendo que nunca passaram por nenhuma situação como estas ou não se lembravam.

Como elas/es sabiam que aquelas atividades faziam parte da minha pesquisa do mestrado, fiquei me questionando se aquela atitude não era o receio de se exporem, então, relembrei o nosso acordo de que não ia expor nomes e deixei claro que, para mim, as respostas àquela pergunta eram mais importantes do que a identificação, por isso, não precisavam colocar os nomes se não se sentissem

confortáveis. Somente assim os registros realmente começaram a acontecer, alguns me entregaram sem nome, mas outros resolveram se identificar.

Mariana, uma jovem muito atuante nas aulas, tanto na exposição oral, quanto na escrita, dessa vez, trouxe uma experiência sua, já que até então, somente tinha nos contado sobre a prima em sua entrevista de emprego já relatada aqui. Mariana afirmou que passou a vida sofrendo racismo na escola, nas palavras dela: “sofri muita discriminação racial, já fui chamada de macaca.” Outra colega, Daiane, apesar de também ser uma jovem negra, embora não tenha a pele retinta, registrou que nunca vivenciou qualquer situação de racismo, mas presenciou outras pessoas sofrerem, como o momento em que presenciou “uma colega sendo chamada de piolhenta e de cabelo duro.” Houve também as pessoas que não se identificaram, mas que deixaram seus relatos: “Eu não gostava quando me chamavam de negão da BL” (Não sei explicar o que significa esta expressão “BL”, não perguntei ao estudante porque como ele não se identificou na atividade, preferi respeitar o seu silêncio); outra colega afirmou: “já sofri muito por causa do meu cabelo, cor da pele e por conta do meu corpo”.

Apesar de muitas/os estudantes trazerem suas histórias, outras/os resolveram trazer ainda o silêncio. Por isso, acredito na grande relevância, algo que esta pesquisa tem me ensinado, o que vem transformando as minhas práticas pedagógicas na EJA, em levar para a escola Evaristo e outras escritoras negras que assumiram a missão de reivindicar a sua auto inscrição num país onde são maioria, mas continuam a ser invisibilizadas como intelectuais, como profissionais e como escritoras. Procurando inundar estes silêncios de histórias que representam não apenas a das autoras, mas as histórias de muitos e que, com certeza, conta também as experiências/vidas de quem está imerso numa modalidade de ensino como a EJA.

Estas pessoas e suas obras precisam estar mais presentes nas escolas, porque as suas escritas podem ser espelhos para aquelas/es que escolheram o silêncio diante do desnudar-se em meio a situações em que a dor se sobressai, porque é ela que aparece nos jornais, são os jovens negros envolvidos no crime que aparecem nas mídias, são os livros que associam pessoas negras a escravas que aparecem como sugestões para leitura. Mas quando vai aparecer a mulher negra e o homem negro intelectual, escritor/a, cientista? Quando estes/as irão aparecer nos livros didáticos, nos documentários científicos e estudos literários?

A minha experiência como professora há quase 20 anos em instituições de

educação pública mostra-me que este silêncio impacta em novos silêncios. Este silenciar já nos acompanha desde a nossa formação acadêmica, visto que durante a minha graduação e especialização em Letras, jamais havia ouvido falar em qualquer escritora negra e suas obras, não conhecia Carolina Maria de Jesus, autora de “Quarto de Despejo” e contemporânea da Clarice Lispector, tão estudada pela universidade.

As leituras sobre as referidas autoras somente aconteceram e foram aprofundadas durante o mestrado e o grupo de pesquisa do qual faço parte “Currículo, escriturais e diferença”, e estas foram essenciais para despertar em mim um novo questionamento: Até quando vamos continuar silenciando? Até quando as experiências que envolvem racialidade na escola serão dores presentes que atraem passado e futuro? Quando e de que forma esse presente pode ressignificar tais experiências? Acredito que trazer as obras das autoras supracitadas para a sala de aula pode ser uma voz e um corpo que vai perdendo a transparência e ganhando cor.

Já consigo perceber isso em meio às minhas práticas escolares imbricadas com a intervenção desta investigação, pois em uma das Rodas de Escriturais realizada, comecei o momento com a leitura do conto “Olhos d’água” de Conceição Evaristo (2021). Um conto em que a referida autora retrata um pouco da sua história de vida, a sua infância pobre em Minas Gerais e as vivências do presente, no Rio de Janeiro, para onde foi em busca de melhores condições de vida, e onde também vive o drama de não mais lembrar de que cor são os olhos da sua mãe.

De início, tive um pouco de receio porque como muitas/os das/os estudantes já chegam cansadas/os na escola, achei que poderiam ter dificuldades para conseguirem se concentrar e entender o texto de forma oralizada, o que de fato aconteceu com alguns poucos participantes, no entanto, no decorrer da leitura, observava as expressões faciais e notei a atenção e curiosidade de muitos outros, em algumas pessoas notei até uma grande emoção. Quando terminei, comecei os comentários sobre o texto e muitas/os me acompanharam.

Foram muitos relatos sobre a necessidade de muitas pessoas que vivem aqui no interior da Bahia de irem embora para outras cidades, principalmente, do Sul e Sudeste do Brasil para melhorarem as condições financeiras da família. Isso estava ocorrendo, inclusive, com alunas da própria turma, visto que três mulheres que estudavam naquela sala de aula estavam apenas esperando a conclusão da

unidade escolar para migrarem para cidades das referidas regiões brasileiras, deixando aqui suas famílias, entre elas, uma deixava os seus três filhos que por questões financeiras, já moravam com o pai.

Quando perguntei às/aos estudantes se aquele conto as/os faziam lembrar sobre situações dos nossos cotidianos, muitas das respostas estavam voltadas para as migrações ocorridas no decorrer das suas histórias familiares: “As pessoas da minha família precisaram viajar para outras cidades para ter uma vida melhor, ter novas conquistas... o povo brasileiro passa por muita coisa” - relatou Paulo. Outros relatos mais uma vez traziam as mães para a roda: “O conto me fez lembrar das dificuldades que nossa mãe enfrenta por nós, (...) tem pessoas que sofrem por não ter um emprego fixo para sustentar a família, mas tem muitos brasileiros que têm muitas condições, mas não ajudam o próximo” - afirmou Simone. Mateus fez o seguinte relato: “Lembrei muito da minha mãe, quando a via chorar por viver humilhações em dias difíceis”. Houve o relato de Álvaro que também trazia as lembranças maternas: “Lembrei do tanto que minha mãe fez por nós, ao ficar acordada até a hora que retornávamos para casa. Num mundo onde elas consideram cada detalhe da vida, cada detalhe da casa, (...) mesmo vivendo na pobreza, éramos felizes”.

Além destes e de muitos outros, trago o relato de Eva que mais uma vez nos emociona ao desnudar suas vivências:

O conto me fez lembrar da história de vida dos meus pais, do que eles contam ter vivido quando crianças e adolescentes, de uma vida sofrida. E em busca de uma vida melhor, com apenas 15 anos, minha mãe fugiu do estado da Bahia com meu pai para irem morar em São Paulo. O que eles passaram longe de casa, em uma cidade grande, é de encher os olhos d'água.

Eva, fazendo um movimento de temporalidade curvilíneo nas suas escrevivências, traz também a sua história que, segundo ela, acabou tendo algo parecido porque também saiu de sua cidade natal, fazendo o caminho de volta. Seus pais conseguiram se estabelecer em São Paulo, porém as violências domésticas eram muito frequentes, o que levou a jovem, na época também com 15 anos, história aqui relatada em outro momento do texto, a sair de casa e ir também em busca de melhores oportunidades, e mais tarde se mudando de cidade, vindo morar na Bahia, em Conceição do Coité, cidade de onde seus pais saíram na adolescência.

A minha vida não foi muito diferente, mas hoje tenho a facilidade da internet. Eu também sinto muito a falta da minha cidade natal, vivi por muitos anos em São Paulo e há dois anos estou vivendo aqui, longe do meu filho mais velho, tento me adaptar e viver melhor, mas também trago os olhos úmidos.

Diante destas discussões aqui apresentadas, fica muito claro que a escrita de Conceição Evaristo não é uma escrita de si, mas uma escrita que nos envolve na Roda de Escrevivências. Seus textos trazem à tona a realidade das periferias, as realidades das escolas públicas e, principalmente, das escolas noturnas, as quais são compostas por pessoas e histórias atravessadas por classe, gênero e raça. Sabemos inclusive que boa parte destas vidas que migram, saem deste lugar, são pessoas em sua maioria negras que assumem não apenas as dores da separação da família, mais os possíveis ataques xenofóbicos e racistas. Vidas marcadas por estes presentes e passados que se imbricam a cada nova vivência.

Lembro-me nesse momento, das histórias que nos foram apresentadas por Viola Davis na sua autobiografia “Em busca de mim” (2023). Não muito diferente do que muitas meninas negras vivem no nosso país, Davis relata episódios da sua infância como uma criança negra americana que, durante uma disputa de corrida na escola, ouvia a multidão gritar: “Você não pode deixar esta preta te vencer!”, ou quando, ao terminar as aulas, precisava sair correndo porque vários garotos quando a avistavam, corriam atrás dela gritando “Sua preta feia. Você é feia pra caralho. Vá se foder!”

Talvez, por não ter a pele retinta, eu não tenha ideia do quanto isso pôde impactar esta menina e continuará a impactar todas as outras meninas e meninos negras/os que um dia se tornarão adultos e que, muitas vezes, continuarão a carregar estas ofensas e verá estas reverberarem em suas vidas. Viola Davis, aquela menina, se tornou uma mulher de sucesso, uma mulher rica, mas estas marcas acompanharam o seu corpo em todas as novas experiências. Ela relata no seu livro:

Anos depois, durante uma conversa com Will Smith no set de “Esquadrão suicida”, tive uma epifania. Ele me perguntou:

- Viola, quem é você?

- Como assim? Eu sou eu - respondi com uma confiança forjada.

Ele perguntou outra vez:

- Não, mas quem é você?

(...)

Quem sou eu? Fiquei calada, e mais uma vez aquela memória indestrutível

me atingiu. Então despejei tudo:

- Sou a garotinha que corria para casa todo dia no terceiro ano porque uns garotos me odiavam por eu... não ser bonita. Por eu ser... negra. (DAVIS, 2023, p. 16)

Viola continua seu texto nos mostrando que ali ela já possuía uma carreira consolidada, mas ainda era a garotinha negra assustada que nunca tinha parado de correr. Foram muitos anos de terapia, de choros, de perdão e autoperdão, para uma tentativa de reconhecimento que aquela também era uma garota forte que sobreviveu, que venceu, ainda que o corpo esteja eternamente marcado pelas dores ocasionados pelo racismo. Aqui mais uma vez trago uma história para mostrar que as vidas estão atravessadas não apenas pela classe, mas também pelo gênero e racialidade (DAVIS, 2023).

Esta autobiografia nos apresenta as vivências de quem superou a pobreza, que enfrentou os problemas relacionados a gênero, porém, o seu corpo ainda apresentava os desafios marcados pela racialidade, visto que mesmo com uma grande formação acadêmica, Davis viu escapar de suas mãos papéis de destaque porque o perfil que se buscava era de uma mulher branca dentro dos padrões de beleza, o que não condizia com a aparência física de Viola (DAVIS, 2023).

Numa busca em enxergar Viola Davis naquelas/es jovens e adultos que estão diante de mim, nas Rodas de Escrivências, vem à mente um pensamento constante das feridas que se apresentam na Roda ainda não cicatrizadas e nesse momento me impacta mais uma passagem do livro em questão, quando a referida autora rememora que tudo que já tinha feito até ali, no decorrer de toda a sua vida era buscar a cura para aquela garota de 8 anos, até que em um momento da terapia, seu terapeuta pergunta porque esta criança precisava ser curada se ela era uma sobrevivente, e vai mais fundo: “- Você consegue abraçá-la? Consegue deixar que ela abrace você?” (DAVIS, 2023, p. 17). Isso me fez pensar muito na/o estudante da EJA, será que é possível falar de cura ou de acolhimento na escola? Como racialidade e escola se relacionam?

Nilma Gomes, em seu texto “Educação e identidade negra” (2002), traz à tona esse tema, deixando claro que há uma relação bem complexa, de aproximações e afastamentos, avanços e recuos. Segundo Gomes, a escola é um espaço onde se compartilha não apenas saberes, mas também “preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002, p. 39), no interior da escola tanto pode ser

possível valorizar as identidades negras, quanto “estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2002, p. 39), disso, provavelmente, decorram os silêncios ocorridos nas Rodas de Escrevivências.

Um outro fato apontado por Gomes, que recai totalmente sobre a realidade da modalidade de ensino em estudo é quando, na escola,

diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade e essa transformação é justificada por meio de um olhar que isola o negro dentro das injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, sobre a classe trabalhadora brasileira. Quem de nós já não ouviu frases como: “o aluno negro é mais fraco e apresenta mais dificuldades porque vem de um nível socioeconômico baixo”. (GOMES, 2002, p. 40)

No meu entender, estes são os estudantes estigmatizados, rotulados, segundo Gomes (2002), como indisciplinados, lentos, atrasados, os quais tomam isso como verdade, interrompem seus processos educativos, desistindo da escola, ou voltando para compor as turmas da EJA, que segue o seu percurso, sem muitas vezes, se dar conta de que elas/es estão ali. Gomes (2002) defende que a invisibilidade da questão racial na escola faz com que não se questione o peso disso “na construção da auto-estima e da expectativa escolar desses alunos e de suas famílias” (GOMES, 2002, p. 41).

Diante disso, penso na lei 10.639 (BRASIL, 2003), cujo objetivo é tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, nos quais os conteúdos referentes a este tema serão ministrados, de acordo com o documento, de preferência nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História. Cabe aqui questionar-se: estas decisões têm trazido mudanças significativas para a escola? Podemos destacar algum avanço? Não tenho aqui a intenção de me aprofundar sobre o assunto, visto que nosso foco é outro, mas não tem como deixar de trazer para o debate um assunto que está imbricado com os estudos realizados.

É importante ressaltar que um grande passo foi dado quando as culturas negras brasileiras e as contribuições dos povos negros nas áreas social, econômica e política ganharam espaço no currículo escolar. Porém, de acordo com Oliveira (2019, p. 1526), “o tratamento de questões étnico-raciais somente como conteúdo escolar, por meio das normatizações curriculares, limita o espectro de elementos que envolvem o cotidiano de estudantes negros(as) nas instituições de educação

básica”.

Nesse sentido, os conteúdos a serem trabalhados, por vezes, ficam num lugar inalcançável, apenas são transmitidos para as/os discentes de forma que não se associam à vida de quem compõe os espaços da escola. Muitos deles não ultrapassam as portas da sala de aula porque estão nos planejamentos apenas para cumprir uma legislação, sem visibilizar os corpos ali presentes, que já compartilham saberes, modos de vida e modos de estética negra.

Por isso, aqui cabe ressaltar que a lei 10.639, ao meu olhar, abriu as portas para o início da vivência de uma educação antirracista que é de extrema importância para a escola, porém, estes conhecimentos que esta propõe para a escola precisam interagir com os saberes que os corpos estudantis já trazem, ultrapassando as paredes das salas de aula, para ocupar também os espaços dos corredores, pátios, quadras, enfim, em todos os ambientes em que a educação acontece.

Em muitas instituições escolares isso ainda é um grande desafio. Iris Oliveira (2017) afirma que, em diálogo com professores, percebe “que a preocupação com o aspecto regulador da legislação impossibilita a compreensão de que questões étnico-raciais são enfrentadas cotidianamente” (OLIVEIRA, 2017, p. 647), são situações vivenciadas todos os dias, onde meninas e meninos negros se inscrevem enquanto indivíduos que vivenciam suas identidades em contingência, sem ter que tentar se encaixar num mundo que não lhes cabe, e para isso, adornam os seus corpos, trançam seus cabelos ou arrumam seus cabelos crespos e apresentam para a comunidade escolar modos de uma estética própria da negritude.

Essa forma de perceber o currículo acontecendo na escola transcende a legislação que acaba reverberando uma ideia essencialista da pessoa negra, tanto é que o próprio documento afirma que passa a ser obrigatório “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2003). O texto se refere à história, luta e cultura no singular, mas sabemos que a África já era um continente muito diverso quando seus moradores foram obrigados a atravessar o Atlântico, visto que vieram para cá pessoas de diferentes lugares, com diferentes línguas e culturas; aqui no Brasil, a partir da interação entre si e com outras culturas presentes, suas vivências foram sendo ressignificadas, sem perder as marcas que seus corpos trouxeram, afinal, era tudo que tinham quando chegaram aqui.

Toda essa diferença foi abordada de forma explícita por Ana Maria Gonçalves

em sua obra de ficção histórica “Um defeito de cor” (2023), quando a personagem principal, Kehinde, narra a sua captura e viagem para o Brasil, ela dizia que “todos os dias chegava mais gente capturada em muitos lugares da África, falando línguas diferentes” (GONÇALVES, 2023, p. 38). Além disso, havia também as diferenças em relação às crenças religiosas, alguns acreditavam nos seus orixás, enquanto outros carregavam consigo as crenças muçulmanas. No navio, alguns se apegavam aos seus orixás, outros oravam para Alá. Estes últimos, inclusive, acreditavam que estavam indo para Meca, cumprir as obrigações com Alá, quando Kehinde questionava quem era Alá, diziam para ela que era o todo-poderoso.

Estes eram os muçurumins, muitos deles viveram aqui na Bahia. Na obra citada, a personagem Kehinde, na sua narração, fala muito do seu amigo muçurumim Fatumbi, que lhe ensinou a ler e escrever quando ainda morava na fazenda, na ilha de Itaparica, e fala também dos donos da loja onde ela alugou um quarto enquanto vivia como escrava de ganho. Os muçurumins possuíam religião e modos de vida bem diferentes da sua, além de se comunicarem também em árabe. Diante disso, como pensar de uma forma generalista algo que é tão dinâmico e diverso?

É fato que muitos avanços foram realizados a partir da instituição da lei 10.639/03 que, juntamente com outras leis e projetos de ações afirmativas direcionados à população negra, de acordo com Gomes (2021, p. 442), “ajudaram a introduzir a questão racial no campo dos direitos e a pautar politicamente o combate ao racismo como um dever do estado”, porém, segundo ela, ainda não deu conta das grandes desigualdades sociais que acometem as vidas negras e que estão postas na escola. O racismo ainda é uma realidade dentro das escolas, nossas/os estudantes negras/os ainda vivenciam situações de violências e desigualdades raciais.

Diante disso, inúmeros questionamentos, naturalmente, vão surgindo: Será que trazer conteúdos a serem trabalhados a partir de uma determinação legal é suficiente para que a/o estudante negra/o se reconheça nesse processo? Quem faz a escolha destes conteúdos e como a pessoa negra é abordada por eles? Carrega os estereótipos comuns de serem vivenciados em uma sociedade com tanto racismo como a nossa?

Além disso, um outro fato apontado por Oliveira (2019), suscita aqui uma nova reflexão. De acordo com a autora,

os textos legais partem do pressuposto de que são os(as) discentes que não se identificam como negros(as) e que caberia à escola promover a emancipação social possibilitando o acesso aos conteúdos ligados à história afro-brasileira e africana, por meio dos quais esses discentes desenvolveriam orgulho e pertença étnico-racial. (OLIVEIRA, 2019, p. 1525)

Ao fazer a leitura deste texto, imediatamente, lembrei-me das estudantes que chegam à escola, todos os dias, com seus cabelos trançados ou com seus cachos volumosos, seus brincos coloridos e rostos maquiados. Os meninos com seus cabelos *blacks* ou cacheados, hidratados e finalizados com “fitagem”, seu colares pendurados no pescoço. Logo veio a mente: Será que o papel da escola está em promover a emancipação destes jovens ou começar o seu processo de educação antirracista “notando” e “visibilizando” estes corpos que já se encontram neste ambiente?

Nesse sentido, penso que uma legislação que parte do princípio de que a escola “promove”, oblitera um movimento que já existe dentro deste ambiente, a autoinscrição das/os jovens negras/os que já chegam na escola apresentando através de seus corpos o sentimento de pertencimento, as produções culturais que os povos afrodescendentes nunca deixaram estancadas, as vivências culturais são contínuas e fluidas, elas estão na escola sendo compartilhadas em todos os seus espaços, seja nas salas de aula, nos corredores, nos pátios, entre outros. Esse movimento acontece para além do que a escola consegue “promover”.

Acontecem também para além das comemorações do “20 de novembro”, onde a mulher negra e o homem negro aparecem como “o outro”, “aquele que não sou eu e que naturalizado, essencializado é aparentemente celebrado no uso das roupas coloridas ou turbantes em um dia festivo” (OLIVEIRA, 2017, p. 648). Uma vez que é dessa forma, de acordo com Oliveira (2017), que, muitas vezes, a lei em questão tem impactado a escola. O que não quer dizer que momentos potentes de uma educação antirracista não tenham acontecido, porém, ainda não tem sido visibilizados como deveriam.

Por isso, defendo que ainda precisamos de mais encontros para a discussão sobre este tema, onde todos possamos entrar na roda como parte dessa negritude que forma boa parte do nosso povo, compartilhar as nossas experiências, ouvir o outro, agenciar ações em conjunto, curricularizando os temas que envolvem as etnias brasileiras sem hierarquias, visibilizando o que já acontece e nomeando o

racismo na escola. Dessa forma, acredito que poderemos conhecer melhor toda a riqueza de saberes e ações que já permeiam os ambientes escolares e que não aparecem nos registros dos documentos da escola, além de visibilizar o racismo que ainda reverbera nestes mesmos ambientes, muitas vezes, sombreados por outras nomenclaturas como o “bullying”, por exemplo.

Assim, diante das discussões apontadas, hoje noto que apesar dos avanços ocorridos, ainda não notamos aquilo que já está posto na escola para além do que é registrado nos diários escolares, pois acredito que já há uma educação antirracista começando a ser vivenciada nas práticas pedagógicas, através das ações de professoras e estudantes. Visto que são corpos que comunicam, interagem, compartilham saberes, preenchem os cotidianos da escola com seus modos de vida, com suas representações estéticas, com a gama de saberes que lhes acompanham desde o momentos em que chegam à escola; são movimentos, inclusive, que ultrapassam os muros escolares, numa relação contínua e fluida. Vejo que a educação encontra-se diante do grande desafio de

valorizar as invenções curriculares presentes no cotidiano da escola, destacando a autoria dos praticantes, ao tempo em que provoca fazeres negociados na diferença. Nesse movimento, o intuito é valorizar acontecimentos (*événement*) do cotidiano escolar, no sentido derridiano de acontecimento como evento, como “o que acontece”, que traz no seu bojo o imprevisível. (OLIVEIRA, 2017, p. 649)

Esse desafio nos leva para o lugar onde a educação verdadeiramente se concretiza que é o “chão” da escola, onde os escapes aos essencialismos da legislação ocorrem e as vivências cotidianas que, mesmo não assumindo papel de destaque, estão acontecendo e reverberando nas vidas estudantis.

Isto porque, o que presenciamos, na maioria das vezes, são as determinações da lei em questão resvalando numa ideia em que currículo está associado a conhecimento. E nesse sentido, a sala de aula passa a ser o lugar onde os conhecimentos (como se fossem coisas) são transmitidos para as/os estudantes, sem se dar conta que a educação acontece em todos os ambientes escolares, desde as referidas salas, perpassando pelos corredores, e chegando aos pátios, às quadras, às bibliotecas, às cantinas, entre outros.

Além disso, pensar num currículo que se associa a conhecimento, pressupõe-se que é preciso fazer uma seleção do que vai ser trabalhado na escola, como se

existissem conhecimentos mais válidos que outros, ou espaços dentro da instituição escolar mais propícios para a produção do conhecimento, isso faz com que questões cotidianas que vem sendo significadas pelas/os estudantes através das interações, descobertas e compartilhamentos de experiências passem despercebidas. (OLIVEIRA, 2019).

Um outro fato que Iris Oliveira (2020) nos chama a atenção é que “ao tratar o problema pelo viés da inclusão de conteúdos” que, muitas vezes, são listados por uns e executados por outros, traz de volta uma “perspectiva de currículo como repertório, numa ideia de cultura como coisa” (OLIVEIRA, 2020, p. 17). Isso, por sua vez, acaba obliterando toda a diferença que existe numa sala de aula e, por conseguinte, em todos os outros espaços em que estudantes interagem, comunicam, compartilham e produzem conhecimento.

O currículo de uma escola não está dado, ele precisa acontecer na contingência, a partir das práticas cotidianas, “como um ato de enunciação, indicando o aspecto contingencial dos sujeitos e os deslocamentos de sentido” (OLIVEIRA, 2020, p. 19). Dessa forma, Oliveira (2020) acredita que é “possível desviar do cunho essencialista e reificador da legislação vigente, que ficciona modelos fixos como identidades negras” (OLIVEIRA, 2020, p. 19).

Além disso, concordo com Oliveira (2020) quando ela defende que a construção de currículo precisa estar fundada na experiência de quem vive o cotidiano escolar, de quem adentra os portões escolares, trazendo saberes e experiências a serem compartilhadas na escola, e que a partir da interação com o outro, da comunicação do seu modo singular de vida, novas aprendizagens são construídas. E nesse sentido, esta construção acontece de forma fluida, não apenas por gestoras/es e professoras/es, mas, principalmente, pelas/os estudantes, que todos os dias estão ali para compor estes ambientes.

Esta forma de pensar uma proposta curricular se baseia na ideia abordada por Macedo (2006) quando afirma que currículo “é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo” (MACEDO, 2006, p. 288). Um currículo que não chega pronto à escola, mas é constituído a partir das demandas sociais e individuais que neste espaço acontecem, numa dinâmica que envolve sujeitos que estão a constituir-se de forma incessante e fluida.

Pensar num currículo que acontece, é pensar no incontrolável que é inerente

ao processo educativo. O planejamento realizado pela professora é apenas uma forma de agenciar as práticas pedagógicas, num processo que pode seguir caminhos diferentes, em fluxos que seguem de forma imprevisível. Uma aula que acontece para “a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades”, entendendo que “as zonas de escape e as possibilidades de deslizamento de sentidos são infinitas” (LOPES, 2005, p. 54 e 56).

Dentro desta perspectiva, onde currículo acontece como negociação discursiva, onde as construções de sentido acontecem, a diferença aparece. E nesse processo, a/o estudante se torna parte do movimento educacional, vivencia a dinâmica, é envolvida/o numa prática pedagógica que acontece “com” e não “para” ela/e. Num currículo-encruzilhada, no qual as/os jovens e adultos performam as suas aprendizagens, em meio aos agenciamentos propostos pelas professoras, que levam sempre em conta que estamos diante de vidas que são atravessadas todos os dias por questões de gênero, classe, pelas deficiências físicas e intelectuais, pelos preconceitos gordofóbicos, homofóbicos e pela racialidade.

O PRODUTO DA PESQUISA

Fazer parte de um programa de mestrado profissional, para mim, foi um rico e, ao mesmo tempo, um intenso desafio, por me estimular a imergir num campo que já é meu, o campo em que atuo, convivo e dedico um bom tempo da minha vida. E ainda assim, o período do mestrado, que é um período bem curto diante de todos os anos em que eu já está ali interagindo com o lócus e os colaboradores da pesquisa, me fez “ver” o que nesse tempo como profissional, não tinha me dado conta que estava ali.

Diante disso, entendo que o mestrado profissional é muito mais do que uma formação continuada, porque não estamos ali para discutir questões que nos são apresentadas, ou mesmo discutir soluções que podem ser adaptadas às nossas realidades, estamos ali para pensar sobre as nossas próprias questões, aquilo que faz parte dos nossos anseios profissionais, buscando as nossas próprias respostas, respostas estas construídas intrinsecamente, e não procurando nos adaptar ao que vem de fora deste ambiente.

Dentro desta perspectiva, quando se trata de um mestrado profissional, o que se propõe, de acordo com Neres, Nogueira e Brito (2014, p. 890), “é uma formação que possa permitir a aproximação do professor real, considerando seus conhecimentos e dando oportunidade para que esse se manifeste e passe a ter autoria nas questões sobre e da sua profissão”. Para as referidas autoras, não faz sentido as/os professoras/es serem formadas/os de forma passiva, estas/es formam-se ativamente, questionando as suas realidades, desenvolvendo estudos em seu meio profissional, “efetuando propostas que denotem sua autoria, participando ativamente dos debates que envolvem seu fazer profissional” (NERES, NOGUEIRA e BRITO, 2014, p. 890).

Assim, desde a chegada ao mestrado profissional, as discussões eram intensas em torno da pesquisa, da sua realização e do impacto desta no meu espaço profissional e, principalmente, o que esta investigação deixaria na escola como produto a partir de tudo que foi estudado, desde o problema identificado, a intervenção desenvolvida e as respostas encontradas.

Nesse sentido, pensar no produto a ser produzido a partir do que foi realizado não foi uma ação fácil. Desde o momento em que comecei a reestruturar o meu projeto de pesquisa nos primeiros semestres do mestrado, também comecei a

pensar no produto que esta pesquisa deixaria como contribuição diante dos problemas enfrentados e discutidos durante a realização da pesquisa, porém, me deparei com a dificuldade em encontrar uma ideia que pudesse representar a pesquisa desenvolvida.

No decorrer do processo investigativo, algumas propostas foram surgindo, no entanto, a ideia do produto somente se estruturou a partir de uma das últimas orientações, quando discutia sobre as correções do terceiro capítulo e a minha orientadora, Iris Verena, a partir das discussões que havia desenvolvido neste texto, questionou sobre a falta de material didático específico para as turmas da EJA, assim como relatei no texto, principalmente no que se refere ao currículo negro, que muita diferença faria em turmas onde grande parte delas é formada por pessoas com esse perfil.

Diante deste questionamento e das sugestões apresentadas durante o processo de orientação, comecei a pensar sobre este fato e de que forma este produto poderia ser realizado. Quem seria meu público alvo? Como seria realizado? De que forma seria desenvolvido? Como este trabalho poderia impactar não apenas a sala de aula, mas todos os ambientes da escola? Os questionamentos foram surgindo e a cada reflexão sobre eles, ia encontrando as respostas que me orientaram a elaborar o que descrevo adiante.

A partir das reflexões suscitadas, voltei ao meu texto, pensando sobre tudo que foi discutido e a medida que ia respondendo mentalmente a cada um dos questionamentos ocorridos, os caminhos iam sendo delineados. Estes momentos foram importantes para que eu pudesse elaborar um produto que realmente fizesse sentido para o trabalho que já vinha sendo desenvolvido.

Foi assim que surgiu a ideia de elaborar o projeto pedagógico interdisciplinar “Escrevivendo na EJA”, a ideia se inspira no processo interventivo desta pesquisa, no qual as/os estudantes foram construindo as suas escrevivências a partir de temas e discussões ocorridas sobre os mais diversos assuntos que envolvem a escola noturna e aquelas/es que dão vida a ela. Foram momentos muito impactantes que não devem parar ao findar desta pesquisa.

Todos os momentos vivenciados durante este processo deixam muito evidente o quanto a EJA é carente de material didático e, principalmente, de um material que represente as suas especificidades. Assim, diante de tantas subjetividades negras, diante de tantos saberes ancestrais, diante de tantas

vivências atravessadas pelo gênero e racialidade, surgiu a questão que norteia este projeto: De que forma a produção de autoras negras pode impactar os estudos vivenciados na EJA?

Entendo que trazer estas autoras e suas obras para os estudos curriculares da modalidade de ensino em questão, assim como ocorreu durante a intervenção da pesquisa, é trazer para o palco as suas atrizes e atores (as/os estudantes da EJA). É agenciar momentos em que estas/es sejam partes do processo educativo, ouvindo outras histórias que representem as suas histórias, mas também comunicando os seus modos de vida, compartilhando os seus saberes, as suas ancestralidades, vivendo um processo e não apenas absorvendo o que lhe é apresentado pelo corpo docente.

Sabemos que apesar disso já está posto na escola, ainda é preciso estreitar o vínculo entre escola e vida, entendendo que a transmissão de conhecimentos numa relação hierárquica, onde estudantes chegam à escola em busca destes conhecimentos, muitas vezes, oblitera as individualidades que adentram os portões escolares, carregando em seus corpos os seus saberes, as suas histórias e suas ancestralidades.

Assim, o produto desta pesquisa se configura como um projeto pedagógico interdisciplinar, cujo público alvo será os professores, algo que é totalmente novo para uma pesquisa que se desenvolveu em torno da/o estudante. Para mim, foi extremamente importante mergulhar num campo de estudo ouvindo outras vozes, diferentes daquilo que estava acostumada a fazer até então, visto que estamos sempre reunidos entre professoras/es, coordenadoras e direção para discutirmos sobre educação.

Porém, a partir desta nova visão sobre EJA, a partir destas vozes e corpos, hoje tenho um novo olhar e através dele percebo que esta pesquisa pode fazer o caminho de volta, levar das/os estudantes para as/os professoras/es, coordenação e gestão aquilo que faz parte dos seus anseios, das suas vivências, construindo currículo a partir das suas vozes, dessa forma, acredito que as aprendizagens podem ultrapassar as paredes das salas de aula, alcançando pátios, corredores, cantinas e quadras escolares.

Nesse sentido, o projeto pedagógico que será o produto desta pesquisa tem como intenção levar para as salas de aula da EJA temas que fazem parte da vida das/os estudantes, como saberes ancestrais, vidas atravessadas por questões de

gênero e racialidade, maternidade e paternidade negra, racismo no território do sisal, vida profissional e escolarização, entre outros temas que surgirem a partir da demanda de cada turma.

Estes temas serão discutidos a partir da arte e literatura, leitura de contos, novelas, romances, pinturas, filmes, entre outros recursos, sempre trazendo escritoras negras, como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Ana Maria Gonçalves, Bianca Santana, bell hooks, entre tantas outras mulheres que se auto inscreveram na sua história. A partir disso, acontecerão atividades de discussão, rodas de conversa associando os temas propostos acima e os textos apresentados, produção de vídeos, peças teatrais, produção de poemas e cordéis.

Tudo isso acontecerá amalgamado ao currículo da disciplina, quando o/a professor/a poderá ir mediando entre as atividades do projeto e o programa da sua disciplina, onde um não é interrompido para que o outro aconteça, simplesmente, escola e vida vão se entrelaçando de forma escrivivente. Sei que muitos podem perguntar, e isso é possível?

Sim, é possível na medida em que a aula vai perdendo o cunho mais hierarquizante e a/o estudante vai sendo desafiado a trazer a sua vida, os seus saberes para a escola e amalgamados a eles se desenvolve o programa da disciplina. Numa aula de história, por exemplo, o conto “Olhos d’água” de Conceição Evaristo pode ser um momento para pensar as vidas marcadas pelas migrações, a pobreza, a vida nas periferias, as mulheres que educam e sustentam um lar.

É possível levar para a escola trechos de “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus para mergulhar no que está por trás das variações linguísticas tão estudadas em Língua Portuguesa e tantos outros assuntos. Em “Quando me descobri negra” de Bianca Santana, podemos discutir sobre opressão policial ou profissões subjugadas, mas também falar sobre estética negra nas aulas de artes. “Defeitos de cor” de Ana Maria Gonçalves nos leva a vivenciar a escravidão brasileira pelos olhos de quem viveu, trazendo a geografia dos espaços vividos, tanto em África, quanto na capital baiana e arredores.

Enfim, há inúmeras formas de trazer a literatura negra para a EJA, agenciando atividades, momentos de interação e discussões, nos quais as/os estudantes possam se enxergar como parte do processo, como alguém que também tem histórias para contar, saberes para compartilhar, e muito ainda o que aprender.

Assim, o projeto “Escrivivendo na EJA”, construído a partir das demandas

que fazem parte da escola, elaborado a partir dos anseios apontados pelas/os estudantes, num processo que acontece “com” e não “para” elas/es, no qual educação e vida se encontram em intensa interação, pode realmente fazer sentido, contribuindo para a resignificação da escola na vida das/os jovens e adultos que compõem as escolas noturnas.

AS AFETAÇÕES DO MESTRADO

No intuito de aprofundar os estudos sobre as minhas inquietações profissionais, entrei no mestrado em 2022, e desde então, o mestrado me tocou de uma forma bastante singular, imergir nas leituras proporcionadas por cada componente curricular, isso me estimulava a pensar não apenas no cotidiano escolar, mas via muitos aspectos da minha vida nesse desenrolar.

Deparei-me com tantas coisas novas, tantas leituras estimulantes, e a pequenez dos meus conhecimentos diante de um mundo tão diverso, percebi o quão rasas eram minhas leituras sobre as questões raciais que atravessam as/os nossas/os estudantes nas suas experiências sociais e o quanto uma educação antirracista pode transformar trajetórias, nas quais estudantes negros/as possam assumir a autoria da sua história.

Nesse processo de dedicação ao mestrado, vou construindo novas identidades na contigência, me percebo também como uma mulher negra, atuando numa escola com 80% de estudantes negros. O meu olhar para a minha vida e para o lugar onde atuo como docente não será mais o mesmo, planejar e dar aulas passou a ser diferente.

Sei que cada história é única e que diante de tantas influências étnicas, ninguém é igual, mas estamos num país em que pessoas negras são inferiorizadas, pessoas que historicamente foram negligenciadas. Não sou retinta, não tenho a cor que a sociedade repele, mas sinto na minha alma a dor daqueles que sofrem na pele.

E para além disso, muitas afetações foram acontecendo de forma intensa, a partir da participação no grupo de pesquisa “Currículo, escrituras e diferença”. A visão de currículo se amplificou, rompeu uma ideia totalizante, diante destes atravessamentos, não há como pensar de forma homogeneizante, um currículo pensado como produção cultural, numa perspectiva contingente, compreende a heterogeneidade, não oblitera o diferente.

Foi nesta perspectiva que comecei a perceber cada indivíduo presente na aula, não era mais apenas “uma turma”, “uma série”, mas uma sala de aula composta por seres únicos, em suas vivências singulares, vivências estas atravessadas pelas experiências de classes, gêneros e racialidades, vivências estas que dentro da escola estão imbricadas a dores, traumas e solidão, mas também, em outros momentos, impactadas pelo afeto, empatia e gratidão.

Todas estas afetações foram amalgamando-se à professora/pesquisadora que, a cada planejamento das rodas de escrituras e das aulas, ia ganhando sensibilidade para observar a forma como percebemos a vida, uma forma hierarquizante, eurocêntrica, estereotipada, dualista. No cotidiano escolar, no entanto, há uma gama de saberes compartilhados

que para além do livro didático, também precisam ser valorizados.

A escola é o lugar da encruzilhada de saberes, ambiente em que inúmeros conhecimentos se interseccionam, os conteúdos trazidos para a sala de aula por meios eurocentralizados, num país diverso como o nosso, estes precisam ser descentralizados. É preciso perceber que os saberes vivenciados pelas/os estudantes não podem fazer papel apenas de coadjuvantes.

As/os estudantes não entram sozinhas/os pelos portões escolares, e os saberes performados por quem adentra à escola, pelos seus corpos e vozes, são intensamente compartilhados, estão postos no espaço escolar e em qualquer ambiente são encontrados, em muitos momentos, assumem um papel de centralidade, ainda assim, para muitos, ocupam um lugar de subalternidade.

Porém, na encruzilhada vivenciada na escola, um lugar, de acordo com Martins (2021), de centramento, mas também de descentramento, fusões e rupturas, no qual é possível também vivenciar as “rasuras”, estudante escuta, reflete, questiona, discute e aprende, mas este também ensina, compartilha, comunica e transcende.

Esses momentos, em que todas/os constroem e reconstroem, em que trazem para a roda seus múltiplos pertencimentos, onde se dão conta de que têm inúmeras identidades, todas elas fluidas, mutáveis, em contingencialidade, nestes momentos o ser humano, o ser universal em busca da igualdade, fica sufocado pela diferença que aparece com toda a sua alteridade.

Somos únicos, subjetivos, sempre em processo de transformação, estamos sempre a nos constituirmos incessantemente. A cada demanda social e a cada escolha realizada, passamos a ocupar outros espaços na encruzilhada, nos tornamos um ser diferente, já não estamos no mesmo lugar, cada experiência vivida vai nos modificar.

Assim, ao adentrar a escola com as nossas experiências, ao nos reconhecermos enquanto este ser em alteridade, notamos os outros indivíduos que também estão neste lugar, em momentos diversos, experienciando de forma singular, percebemos que somos seres a nos constituir nas contingências, na escola, o que há de mais verdadeiro é a diferença.

Sei que na modalidade da EJA, ainda há muito por fazer, durante a realização da pesquisa, me deparei com ideias hierarquizantes, percebi que nossas/os estudantes ainda não reconhecem as suas capacidades, não se percebem como produtoras/es de conhecimentos em suas singularidades, muitas/os vão à escola em busca dos conhecimentos que serão proporcionados, nem se dão conta dos saberes que através de seus corpos serão apresentados.

É preciso transformar estes momentos escolares, trazer para a roda as mais diversas discussões, adentrar os portões escolares é muito mais que buscar conhecimentos, é comunicar e partilhar seus valores culturais em todos os momentos, é interagir e aprender, assumindo diferentes papéis na escola/encruzilhada, lugar onde se produz identidades que podem ser mudadas.

Em cada um destes espaços, sejam as salas de aula, os corredores, os pátios, as cantinas, quadras, sala da direção ou dos professores, em cada um destes ambientes que formam a escola, há intensa interação, há aprendizagens sendo construídas, há indivíduos em comunicação, há estudantes se auto inscrevendo, compartilhando modos de ser de forma densa, vivenciando um currículo que acontece para um coletivo composto pela diferença.

É prosseguindo por novos caminhos na jornada docente, planejando novos rumos para a minha prática pedagógica, entendendo que a diferença já está posta, mas se faz necessário perceber, compreendendo que é preciso estimular as/os nossas/os jovens e adultos a “ver”, que um ambiente escolar é um lugar rico pelas suas próprias produções culturais, pelos saberes, compartilhamentos e aprendizagens que nunca serão iguais.

É com esse olhar de quem está sempre em contingência, de uma professora da EJA que será sempre aprendiz, que termino esta escrita, aqui concluo esta dissertação, sem, no entanto, encerrar esta discussão. Temos sempre o que aprender, novas ideias vão surgir, será sempre tempo de reajustar os caminhos e por novos rumos seguir!

REFERÊNCIAS

BAHIA, Secretaria de Educação. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. **Política de EJA da rede estadual: aprendizagem ao longo da vida**. Salvador: Secretaria da Educação, 2009. disponível em <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Politica-da-EJA-2009.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BAHIA, Secretaria de Educação. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida**. Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos 2022-2023. Salvador: Secretaria da Educação, 2009. disponível em <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Organizador-Curricular-EJA.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BOTINI, Marlon Furtado. **O currículo experienciado pelo estudante da EJA: Estudo de caso no município de Cachoeiras de Macacu**. Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Dissertação de mestrado defendida em 29/03/2019. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7662013.

BRASIL. Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 08 de dezembro de 2023.

BURBULES, N. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

CÉSAR, Chico. **Deus me proteja**. 2008. Álbum Francisco, Forró e Frevo. Acesso em 20 de outubro de 2022. Disponível em <https://www.letras.mus.br/chico-cesar/1281067/>.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v.27, e270024, 2022. <http://doi.org/10.1590/s1413-2478202227004>.

DAVIS, Viola. **Em busca de mim**. Tradução: Karine Ribeiro. Rio de Janeiro: BestSeller, 2023.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima, NUNES, Isabella Rosado (orgs). **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1ª edição. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima, NUNES, Isabella Rosado (orgs). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FELISBERTO, Fernanda. Escrevivência como rota de escrita acadêmica. In: **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**/organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes. 1ª edição. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e arte, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria Revista de Estudos de Literatura**. DOI:10.17851/2317-2096.9..38-47. License [CC BY 4.0](#). December 2002. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/343625960> Educacao e Identidade Negra. Acesso em 20 de setembro de 2022.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 32ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2023.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... et all. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOOKS, bell. "A teoria como prática libertadora". In: **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Panorama da população. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/conceicao-do-coite/panorama>. Acesso em outubro de 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Mulheres brasileiras na educação e no trabalho**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

IVANOV, Bárbara Gonçalves. **A constituição subjetiva de mulheres negras estudantes da EJA e a aprendizagem**. Programa de pós-graduação em educação da universidade federal do rio grande do sul. Tese de doutorado defendida em

26/07/2019. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7702228.

KRONING, Isabela dos Santos. “Devagarinho, eu vou conseguindo...”: **Trajetórias escolares de mulheres em uma escola pública de Pelotas/RS**. Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Dissertação de mestrado defendida em 31/08/2020. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9792690.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, 50-64, Jul/Dez 2005. ISSN 1645-1384 www.curriculosemfronteiras.org.

LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo. In MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos (organizadores). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008. ISBN: 978-85-7713-071-9.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político?. In LOPES, A. C., and ALBA, A., orgs. **Diálogos curriculares entre Brasil e México** (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014. Pesquisa em educação/currículo séries. ISBN: 978-85-7511-470-4. Available from: doi: 10.7476/9788575114704.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF. v. 21. n. 45. p. 445-466. mai./ago. 2015. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>. Acesso em 21 de agosto de 2022.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, maio/ago 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvvhFKKfnd/?lang=pt>. Acesso em: 1 agosto 2022.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In LOPES, A. C., and ALBA, A., orgs. **Diálogos curriculares entre Brasil e México** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014. Pesquisa em educação/Currículo series. ISBN: 978-85-7511-470-4. Available from: doi:10.7476/9788575114704.

MARTINS, Carlos Benedito. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo, Perspec. 14(1). Mar 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/spp/a/9mVz3rLgsChQbW9LNMnrLjD/?lang=pt#>. Acesso em 10/10/2022.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar. **REVETTI**, Graciela.

ARBEX, Márcia. Performance, exílio, fronteiras, errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: Editora UFPE, 2002.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar** - poética do corpo- tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MILLER, Janet L.; MACEDO, Elizabeth. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n.3, 948-965, set./dez. 2018.

NERES, Celi Corrêa; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; BRITO, Vilma Miranda de. Mestrado profissional em educação e sua interseção com a qualificação docente na educação básica. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 25, p. 885-909, setembro de 2014.

NERES, Efigênia Alves; BATISTA, Ilanna Brenda Mendes. Gênero, raça e classe na EJA: trajetória de vida de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. **Anais do congresso brasileiro de corpo, raça, sexualidade e gênero - CRSG**. Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), Parnaíba-PE, 6 a 8 de setembro de 2019. n. 01. Dezembro de 2019. Disponível em <https://app.periodikos.com.br/article/5e07be380e8825e059e4a68c/pdf/crsg-1-1-1.pdf>. Acesso em Outubro de 2023.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Ancestralidade na Encruzilhada**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007b.

OLIVEIRA, Iris Verena. Escrivências e limites da identidade na produção de intelectuais negras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, 633-658, set./dez. 2017. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/324951045_Escrivencias_e_limites_da_identidade_na_producao_de_intelectuais_negras. Acesso em 25 jul. 2022.

OLIVEIRA, I. V. Isso é batom para vir à escola?" Disputas estético- metodológicas nos pátios do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, 1523-1544 out./dez. 2019. e- ISSN: 1809-3876. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1523-1544>.

OLIVEIRA, Iris Verena. "História pra ninar gente grande": Currículo e formação de professores quilombolas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 10, 1-30, e020017, 2020. DOI:[10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1139](https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1139). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338333150_Historia_pra_ninar_gente_e_grande_curriculo_e_formacao_de_professores_quilombolas. Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, Iris Verena. Educação escolar quilombola: relatos de experiência docente. ODEERE: **Revista do Programa de pós-graduação em relações étnicas e contemporaneidade**. ISSN: 2525-4715 - ano 2020, volume 5, número 9, Janeiro-Junho de 2020.

OLIVEIRA, I. V. Giras de escrituras: Miragens metodológicas para pesquisa no campo do currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. Especial, 1-20, 2021.

ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14nEspecial.61164>.

OLIVEIRA, I. V.; LIMA, J. M. A. .; SANTOS, G. L. dos . “Escrevivências” e afectos literários entre universidade e escola. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, 1–19, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.18362.008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18362>. Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de. **Currículo e Culturas Juvenis: Um Estudo de Caso Sobre as Representações Sociais dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Município de Conceição da Feira-BA**. Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Dissertação de Mestrado defendida em 2016. Disponível em <http://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/619>.

PEREIRA, Rita Ribes. A metodologia mora no tema: infância e cultura em pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, e106860, 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-6236106860>.

PINHEIRO, M. S. de S., CARMO, E. M., & Pina, M. C. D. (2020). Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do estado da Bahia (Brasil): caminhos para a construção curricular. **Horizontes**, 38(1), e020041. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.1024>. Acesso em 01 de fevereiro de 2023.

ROSA, Allan de. Pilares e silhuetas do texto negro de Conceição Evaristo. In EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parencças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

SILVA, Denise Ferreira da. O evento racial ou aquilo que acontece sem o tempo [2016]. In. **Histórias Afro-Atlânticas**. Vol. 2. Antologia. São Paulo: MASP, 2018, p. 407-411.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. (2017) "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, 17(39), 203-219.

SOUZA, Edna Rodrigues. **Juvenilização da EJA: Quais Saberes? Quais Práticas? Qual Currículo?**. Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Dissertação de Mestrado defendida em 29 de maio de 2019. Disponível em <http://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/3374>.

TANURE, Ana Célia Dantas. **Tecendo Saberes e Fazeres no Currículo da Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo Sobre Representações Sociais de Profissionais da Educação de Uma Escola Polo da Cidade de Feira de Santana – Bahia**. Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Dissertação de Mestrado defendida em 10 de dezembro de 2016. Disponível em <http://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2748>.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Escola, sujeitos e formação de professores. In LOPES, A. C., and ALBA, A., orgs. **Diálogos curriculares entre Brasil e México** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014. Pesquisa em educação/Currículo series. ISBN: 978-85-7511-470-4. Available from: doi:10.7476/9788575114704.

WERNECK, Jurema. Introdução. In EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.