



PALAVRAS AINDA NÃO DITAS NA EJA: OS SUJEITOS QUE INCIDEM NA GARANTIA DO DIREITO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA ALÉM DO ACESSO.

WILLANY DA CUNHA REIS

Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos
PPGESA/UNEB. willanydacunha@yahoo.com.br

Eixo Temático 2:

Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: identidade, diversidade e vulnerabilidade

RESUMO

O artigo objetiva examinar a cultura escolar em construção em decorrência da presença das crianças que acompanham educandos jovens e adultos em salas de aula da EJA em escolas de Juazeiro – BA; analisar a percepção dessa presença por professores, gestores, alunos e Secretaria Municipal de Educação (SEDUC); identificar as concepções de contexto presentes nas orientações pedagógicas das turmas de EJA e da SEDUC e a efetivação destas nas políticas públicas de permanência desses educandos. Outro objetivo é levantar as estratégias desenvolvidas pela SEDUC/Escola para o enfrentamento da problemática da presença dessas crianças em salas de EJA. O trabalho apresenta contribuições ao debate da identidade dos sujeitos da EJA e para afirmação de políticas públicas de permanência desses na escola. O estudo, fruto de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento tem abordagem qualitativa e enfoque fenomenológico, optando-se pela pesquisa participante e uso de técnicas de levantamento de dados da etnografia (diário de bordo e observação) e da entrevista semiestruturada. Os resultados buscam quebrar paradigmas que vão além da compreensão da presença da criança nas turmas de EJA, destacando leituras e realidades que incidem na problemática da permanência do educando da EJA na escola.

Palavras-chave: Direito à educação. Permanência. Identidade da EJA. Educação Contextualizada.

INTRODUÇÃO

Enquanto educadora desse segmento de ensino, desde 1998, comecei ainda que intuitivamente, a observar que as alunas levavam consigo todas as noites suas crianças para a escola. Por volta das vinte horas as cadeiras estavam repletas de crianças dormindo e outras chorando por querer dormir e não conseguir em meio à dinâmica da sala de aula. Então, comecei a perder alunos e a evasão passou a ser uma constante em minha sala, uma vez que a preferência das educandas era pelo cuidar da criança que ficaria em casa, submetida a qualquer tipo de cuidado.

No ano de 2001, também tive um filho e me vi na mesma condição de minhas alunas. Precisava trabalhar e no período noturno não tinha com quem deixar meu filho. Estrategicamente consegui alguém da própria comunidade onde trabalhava para olhá-lo e



organizei uma estrutura na escola para que ele se sentisse em casa (brinquedos, berço, fraldas, lenços umedecidos etc.). Com essa iniciativa as crianças começaram a ficar mais juntas e a brincarem até dormir. Até porque eu já havia aumentado o número de colchões, bem como a própria estrutura de acolhimento a essas crianças.

Até aquele momento não entendia que o que fazia se constituía numa pesquisa relevante para se adentrar na EJA, mas o fato é que nesse ano os alunos permaneceram na escola. Como defende Freire (2003, p. 137):

Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? [...] Preciso, agora saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela.

Essa pesquisa que não era tematizada chegou até mesmo a ser intitulada por mim de “*Filhos da EJA*”, pois entendia a essência de ser mãe e reforçava a concepção de que essa era uma realidade que não se podia negligenciar. Aquele momento nunca saiu de minha memória e de minhas falas enquanto educadora de EJA e principiei uma nova vertente: levar essa discussão para as políticas públicas do segmento. Cheguei a publicar alguns trabalhos científicos e uma mostra fotográfica com as mães acompanhadas de seus filhos na escola. Imagens emocionantes - “Algumas mães escrevendo e com os seus bebês pendurados em suas mamas”; Crianças em pé ao lado da carteira em que sua mãe estava sentada observando-a escrever.

Mas tudo isso foi enfraquecendo porque não encontrava espaço para essa discussão na academia, vez que a vertente epistemológica preconizada era a de se discutir a evasão mesmo tendo como base legítima a LDBEN 9394/96, no Art. 3º, Inciso I, que ratificava o “princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Cheguei a concorrer em seleções de mestrados em diversas universidades, nos estados da Bahia e Paraíba, mas sempre perdia na etapa do projeto.

Hoje, entendo perfeitamente por que isso acontecia e ratifica-se no pensamento de Carmo & Carmo (2014, p. 3) ao concluírem que:

A expressão **permanência escolar** chamou-nos a atenção pela primeira vez, no final de 2009, quando da conclusão de uma revisão bibliográfica que reuniu cem publicações acadêmicas a respeito de evasões e retornos escolares na Educação de Jovens e Adultos (EJA), organizada para uma pesquisa de doutoramento. No total das cem publicações encontramos apenas três trabalhos que mencionavam o termo



ALFAEJA

II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

permanência no título; e desses três encontrados, em apenas um a **permanência** era tratada como objeto de pesquisa.

A enorme diferença gerou estranheza. Por que o excesso de trabalhos com foco na evasão, se a **permanência escolar** é o que a ela se opõe como seu correspondente desejado? À época, aventou-se a possibilidade de tal “fenômeno” ser fruto de um discurso construído (ORLANDI, 2005) e naturalizado em torno da evasão escolar na EJA. Ao que nos pareceu, o discurso circulante sobre a evasão não a explica, mas, pelo contrário, a reforça, vinculando **recursivamente** os baixos resultados da modalidade, principalmente, ao desinteresse dos jovens ou ao cansaço e necessidade do trabalho entre os adultos.

Na verdade falava de um campo epistemológico que ainda não era estudado/problematizado, mas sempre acreditei na evasão como um fetiche criado para camuflar a ineficiência das políticas públicas em lidar com os sujeitos da EJA. Caso interessante é que as escolas todo início de ano letivo superlotam as salas de aula sob a alegação de que a evasão é muito grande, e de fato eles evadem, pois pensamos uma escola igual para sujeitos diferentes.

Sabemos que o público da EJA é composto por sua maioria de mulheres, no entanto o que fazemos com essa realidade? Mandamos as crianças irem embora com suas mães/avos/tias/irmãs porque estão atrapalhando? Constrangemos essas mulheres porque levam seus filhos para a escola? Criamos leis que proíbem as mães de levarem seus filhos para a escola, porque lugar de criança é em casa? Fazemos de conta que não estamos vendo nada e as crianças ficam jogadas em qualquer espaço da escola relegadas a todo tipo de sorte? Depois o que fazemos? Pesquisamos para explicar que a evasão continua alta e persistente?

A evasão estuda, mede, parametriza, ranqueia a ponta do “iceberg” e as dimensões que estão submersas continuam sem respostas. Eu diria, portanto, que aí está a permanência (lá no fundo do oceano). E ir lá no fundo significa dizer que precisamos identificar as reais situações da EJA e garantir condições legítimas para que essas necessidades sejam atendidas.

Contudo, não quero também colocar em tela que, entendendo a presença das crianças na escola como estratégia de permanência das educandas na escola irá resolver todos os problemas desse segmento de ensino, mas o que afirmo é que precisamos de políticas públicas que vão para além do acesso. E ir para além do acesso significa minimamente garantir o direito desses sujeitos a uma escola diferente, que contemple a especificidade dessas identidades ali presentes. Para Carmo & Carmo (2014, p. 3)

[...] trabalhos popularizaram a expressão “acesso e escola”? E, na direção contrária, por que tantos trabalhos popularizaram a expressão “acesso e permanência na escola” como se fosse uma palavra composta de significado único, sem dar visibilidade especificamente à **permanência**? E, finalmente, por que a visibilidade dessa expressão não interessou à chamada academia por mais de uma década (após



1996) e a da evasão escolar sim, se esta última não consta em qualquer artigo da LDBEN vigente?

Garantir o acesso significa garantir o direito básico do sujeito de ter uma escola para se matricular, mas garantir a permanência denota compreender todas as redes e teias que o sujeito da EJA está envolvido e que a escola/sistema de educação não pode negligenciar. Assim, reafirmo a necessidade de examinar a dinâmica da cultura escolar que vem se construindo a partir da presença das crianças que acompanham as educandas jovens e adultas em salas de aula da EJA em escolas de Juazeiro – BA como princípio desvelador do pensar políticas públicas para além do acesso e compreender as redes que se imbricam e dialogam na permanência escolar dos sujeitos jovens e adultos. A cultura escolar vem sendo compreendida e estudada neste trabalho na perspectiva defendida por Julia (2001, p.09), de que:

A cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Ou seja, um movimento que chega a escola e vai provocando a necessidade de refletir a sua incorporação ou não, de uma mudança na sua dinâmica atual e o estabelecimento de outra maneira de caminhar. É assim que a cultura escolar vai se modificando e provocando lentamente as mudanças ou reafirmando as permanências.

DESENVOLVIMENTO

A abordagem metodológica utilizada no decorrer da pesquisa é de cunho qualitativo com enfoque fenomenológico, e o tipo de pesquisa é a participante com uso de algumas técnicas de levantamento de dados da etnografia (diário de bordo e observação). A técnica de levantamento de informações utilizada foi a entrevistas semiestruturada com questões abertas.

O embasamento da pesquisa participante suporta-se no entendimento de que “Entre muitas construções que a pesquisa participante reclama, a que aborda o sujeito e os processos parece-me uma das prioritárias. Penso que muitos problemas poderiam ser esclarecidos se usássemos mais precisão com relação a eles” (EZPELETA, 1989, p.93). A pesquisa é participante porque permite uma criação de redes, teias e tramas que se fazem e refazem sob diversos prismas que somente a participação é capaz de proporcionar. Ela é participante



porque, sobretudo se transforma, descoloniza e descolonizando, constrói-se outro olhar e ratifica-se o caminho a seguir em prol da transformação. (BRANDÃO, 2006).

O diário de bordo tem sido um importante instrumento de levantamento e registro das informações, pois permite a descrição minuciosa e “intimista” do pesquisador com o objeto de estudo, o contexto e as reflexões sobre o problema de pesquisa, “[...] portanto, densa de existencialidade, que alguns pesquisadores despojados das amarras objetivistas constroem ao longo da elaboração de um aprofundamento reflexivo das experiências vividas no campo da pesquisa e no campo da própria elaboração intelectual”. (MACEDO, 2000, P. 195).

Quanto à observação participante, a mesma permite o contato direto com os sujeitos da pesquisa e ambientes nos quais a investigação se desenvolve a partir de critérios definidos. A análise é baseada na triangulação das informações levantadas em campo, das referências teóricas de base e das inferências da pesquisadora, gerando daí o ciclo hermenêutico de compreensão, interpretação e nova compreensão. Nas palavras de MACEDO (20015, P.52) “Pesquisar-com a experiência significa encontrar mundos subjetivados, incertos, ligados ao acontecer, ao singular. Portanto, acompanhar a experiência é mostrar as relações que se estabelecem com os acontecimentos”. As redes de análise vão se formando e o pesquisador consegue vislumbrar aspectos da pesquisa talvez sequer projetados como possibilidade.

Ainda para o mesmo autor,

É assim que a pesquisa da/com a experiência pensa a subjetivação como simbolização constituída em interação em negociações constantes de sentidos e significados. Dessa forma, o saber deve ser percebido como ação, portanto. Com essa perspectiva da/com a experiência desconfia do saber acumulado (re)atualização. Por esses argumentos podemos falar muito menos de um mapeamento da experiência e muito mais de uma cartografia desse fenômeno humano de alta complexidade, porque só se ilumina se partirmos da ideia que estamos lidando com identificações, consensos precários e, também com imprevistos, incompletudes, intempetividades, complementarismo, ambivalências, contradições, paradoxos, derivas. Dessa perspectiva, temos que nos satisfazer com a compreensão de zonas de revelação, mas é possível também encontrarmos também áreas de densidade experienciais de onde emergem a sabedoria.

Por esta razão, o lugar de pesquisador que tenho adiantado nessa pesquisa é o de desenvolver essa cartografia da EJA, onde a permanência para além do acesso torna-se além de um campo epistemológico um direito que tanto foi preconizado. Conduzir uma criança a escola no turno noturno em princípio se configuraria como irresponsabilidade das educandas, mas se adentrarmos nessas trajetórias humanas verificaremos de que lugar esses sujeitos estão vindo. Seria o da casa ideal? Com segurança e profissionais qualificados para auxiliar a criança no que fosse necessário? Não! Não é! Estamos falando de sujeitos de longa negação



de direitos e consequentemente de possibilidades. Por esta razão as crianças vão à escola... Porque a escola é mais segura que sua casa, é menos violenta (me refiro a todo tipo de violência que uma criança pode estar sujeita); tem jantar (ainda que seja a sobra de quem está acompanhando); e tem mais criança para brincar. Para Arroyo (2005, p. 36) “qualquer proposta de educação que acredite nessa linearidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano nascerá fracassada, incapaz de entender seres humanos que carregam trajetórias fragmentadas.”. Essa é a diferença básica de realizar uma pesquisa onde a voz é a do sujeito da pesquisa, com suas realidades, suas vivências que se fazem e refazem no tempo.

Outro método de pesquisa qualitativa que tem enriquecido o trabalho dissertativo é o registro da dinâmica da escola por meio de fotografias, entendendo-a como documentos de pesquisa. Nelas, estão registradas a rotina da criança na escola, seu itinerário de chegada e de saída e sua relação com a educanda (mãe/avó/tia/irmã mais velha) no processo educativo. Para Bauer e Gaskell (2002), a importância da utilização desse método na pesquisa qualitativa faz-se por diversas razões,

A primeira, é que a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais. Isto é verdade tanto sendo uma fotografia produzida quimicamente ou eletronicamente, uma fotografia única, ou imagens em movimento. A segunda razão é que embora a pesquisa social esteja tipicamente a serviço de complexas questões teóricas e abstratas, ela pode empregar, como dados primários, informação visual que não necessita ser nem em forma de palavras escritas, nem em forma de números [...]. A terceira razão é que o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, depende de elementos visuais. (P.137-138)

Assim é impossível ver uma educanda com uma criança pendurada em suas tetas e ao mesmo tempo escrevendo a atividade proposta pelo professor em sala de aula e não compreender que ali há um processo de negligenciamento da identidade desses sujeitos que compõe a EJA. Ou seja, nas palavras de Bauer e Gaskell (2002), as fotografias são capazes de fundamentar e/ou desconstruir um conceito. Os autores trazem perguntas que considero pertinentes na proposição desse trabalho quando questionam “quem fala na fotografia, [...] e por quê? Os jovens? Os velhos? Os pobres? Os ricos? Os brancos? Os negros? E o que essas ausências implicam?” (BAUER & GASKELL, 2002, P. 144). Essas perguntas são importantes, sobretudo para demarcarmos as ausências que na EJA são constantes frente ao paradoxo de se promover uma política de permanência aos jovens e adultos na escola.



Os resultados desse trabalho, muitos deles ainda por vir, são tentativas de quebrar paradigmas que vão além da compreensão da presença da criança na escola no turno noturno, mas de destacar, as diversas leituras e realidades que poderão ser observadas, estudadas e compreendidas acerca da permanência do educando jovem e adulto na escola.

CONCLUSÃO

Alguns indícios da investigação começam a aparecer e dar visibilidade ao trabalho que são as estratégias criadas pelas escolas para o acolhimento destas crianças. Nessas estratégias são percebidas que algumas escolas evidenciam a intencionalidade das crianças permanecerem na escola com as educandas, concedendo colchões para as que desejarem dormir, como também disponibilizando jogos e filmes para entretê-las enquanto a aluna estuda. Outras escolas estão esvaziadas de alunos, pois segundo depoimentos as mulheres educandas levavam as crianças e a escola não tinha nenhuma estratégia de garantir a atenção das mesmas.

Outra questão pertinente é a categorização da presença da criança (presença ativa, presença passiva, presença como monitores de aprendizagem do adulto). Essa categorização pretende dar conta de entender como essa presença se faz no cotidiano da escola, e, sobretudo entender a qual a participação efetiva dessas crianças. Pergunta que inclusive é sempre recorrente: a presença da criança atrapalha ou não o desenvolvimento das atividades pedagógicas? E nós numa tentativa de resposta objetamos que não há respostas numa perspectiva positivista que pretende explicar a tudo por respostas. O que pretendemos com essa categorização é, sobretudo, garantir que essas crianças sejam acolhidas na escola como uma estratégia de permanência das educandas na escola.

Desta forma algumas categorizações têm sido analisadas e começam a fazer-se como indícios da pesquisa a partir da presença ativa das crianças que estão na faixa etária entre 05 a 11 anos, pois brincam bastante pelo pátio, gritam e acabam muitas vezes atrapalhando a aula e a dinâmica da escola. Tenho acompanhado na escola onde tenho pesquisado duas crianças que estão nessa fase, uma tem 05 (cinco) anos e a outra tem 07 (sete) anos. Elas adoram estar na escola. Durante o dia a mais velha estuda em outra escola do município e a mais nova está na creche. A mais velha já domina até os horários dos professores de sua mãe e a aula que elas mais gostam é a de artes. Disseram-me ainda que nunca ficam cansadas, pois adoram a escola,



e às vezes quando tem tarefa para fazer do turno vespertino, arranjam-se na própria escola a noite. A aluna, mãe das meninas, não fica muito tempo na sala. Quanto perguntei aos alunos, colegas da mãe das meninas, se elas davam trabalho, responderam-me “*os adultos é que dão trabalho, elas brincam e fazem as tarefas com a gente*”. Hoje, já ao final do ano letivo, para elas é tão divertida a escola que o sono não chega, e quando acontece de forma bem esporádica sua mãe vai embora.

Para a mãe delas (educanda de EJA¹) estar ali com as filhas é a esperança de poder continuar seus estudos. “*Trago por que acho correto, melhor do que deixar elas sozinhas em casa*”. *No início foi difícil, elas dormiam na sala, eram tímidas, mas depois foram se acostumando e hoje brincam na escola toda. Quando elas saem da sala fico preocupada com os meninos grande. Aí vou atrás. Quero trazer as meninas até terminar meu estudo*”. Hoje ela está na Etapa V, que equivale ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e acredita ainda ser possível fazer o Ensino Médio, levando as filhas consigo.

A presença passiva refere-se aos bebês, pois fica sempre no carrinho, na maioria das vezes dormindo, chorando apenas para mamar ou beber mingau. Um fato interessante ressaltado já em algumas conversas com gestores é que os bebês muitas vezes tornam-se o motivo dos alunos saírem constantemente da sala com a desculpa de estar ajudando a educanda (mãe).

A presença das crianças como monitores de aprendizagem do adulto é uma das mais interessantes participações, pois elas ajudam ao adulto lendo individualmente a atividade proposta pelo professor, algumas vezes também escreve, pois a aluna tem problema de visão. Inclusive essa é uma frase recorrente na EJA: o problema de visão para simular que não tem condição de ler e de escrever, quando sabemos que essa simulação se faz muitas vezes pela condição de não assumir suas fragilidades na sala de aula e na maioria das vezes, por vergonha mesmo de seus colegas.

A sistematização das informações inicialmente levantadas na pesquisa permite um diálogo compreensivo, mesmo que ainda sem o aprofundamento daquilo que pressuposições de pesquisa tentavam revelar. O momento da análise tem sido, pois, o processo de interpretação e compreensão daquilo que nos revelam as informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa, pelo diálogo com as referências de base e as inferências do pesquisador. Ou seja,

¹ Casou-se com 15 de idade, quando à mesma época deixou de estudar. Hoje tem 23 anos, é separada do marido, mora de aluguel e trabalha como autônoma. Também recebe recursos do Programa Bolsa família. O pai das meninas não ajuda nas despesas e ela já tentou obrigá-lo a pagar pensão alimentícia, porém ainda sem sucesso.



é o momento em que os resultados da pesquisa de fato, se revelam ao pesquisador. De acordo com Gil (2000, p. 168): “a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal, que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”.

Ulterior questão observada é sempre a resposta à pergunta: quem leva a criança? Depoimentos têm apontado para um estudo na área das relações de gênero visto que a pesquisa tem apontado a presença de mães, avós, irmã mais velha. Há uma situação que chamou muito a atenção na pesquisa que é o fato de uma educanda levar as duas irmãs mais velhas para jantar na escola, e depois uma das irmãs vai embora para casa e a outra fica com ela até o final da aula.

Esses são apenas indícios de uma percepção célere que as informações içadas apontaram. Portanto, nessa pesquisa, busca-se ter como horizonte para a realização da análise das informações levantadas ao longo do pesquisar, as referências bibliográficas que orientam este trabalho, a questão norteadora e as respostas dos sujeitos da pesquisa, providenciando assim a triangulação destes suportes para construir a explicação, a construção dos resultados, respondendo a pergunta que nos move entender: que traços da cultura escolar vêm se construindo com a presença das crianças que acompanham os educandos jovens e adultos em salas de aula da EJA nas escolas de Juazeiro – BA?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalés. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, Ma. Amélia G de C. GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R (Orgs). **Pesquisa participante: O saber da partilha**. Aparecida – SP: Ideias e Letras, 2006.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cintia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. IN: **Revista arquivos analíticos de políticas educativas**. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. Volume 22 Número 63, de 30 de junho de 2014. Arizona State University, 2014.



ALFAEJA

II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

EZPELETA, Justa. Notas sobre a pesquisa participante e construção teórica. IN: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. IN: Revista brasileira de história da educação, n°1 jan./jun. 2001. Disponível em: www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281 acessado em 26 de novembro de 2015.

MACEDO, Roberto Sidinei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba-PR: CRV, 2015.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamento e recursos básicos. 1ª ed., São Paulo: EDUC Editora da PUC-SP/Editora Moraes Ltda, 1989.

_____. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. 2ª ed., São Paulo: Centauro, 2006.