

Educação de Jovens e Adultos: macro/micropolíticas e etnométodos para permanência estudantil na Educação Básica

Youth and Adult Education: macro / micropolitics and ethnomethods for student stay in Basic Education

Rita de Cássia Santana de Oliveira¹

Resumo: Esse artigo é fruto da tese de doutoramento e apresenta como centralidade a compreensão das macro/micropolíticas e etnométodos para a permanência de jovens e adultos (as) na Educação Básica. No plano teórico, orienta-se pelos conceitos de etnométodos e macro/micropolíticas e, no plano metodológico, pelas práticas de pesquisas do tipo etnográficas, por meio da Etnopesquisa Contrastiva. Buscou-se compreender quais etnométodos e micropolíticas são produzidas pelos (pelas) atores (atrizes) sociais da EJA, particularmente os (as) estudantes jovens e adultos (as), a fim de permanecer e concluir sua formação no nível da Educação Básica. A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede estadual de ensino localizadas no município de Salvador, que se constituíram em casos a partir dos quais a pesquisa foi desenvolvida. Por meio da pesquisa contrastiva, buscou-se identificar relacionamente entre os casos, singularidades e contrastes, onde foi possível perceber nas narrativas dos (as) atores (atrizes) sociais maneiras peculiares para lidar com a permanência estudantil na Educação Básica. Dentre outros aspectos, percebeu-se que as condições pelas quais os (as) estudantes trabalhadores (as) dão continuidade aos estudos na Educação Básica ainda requer um esforço individual tamanho, o qual, em muitos casos, gera reincidência na desistência dos estudos. Os resultados indicam, que é na potência do inexistente que residem as micropolíticas, ou seja, a produção das micropolíticas dos (as) jovens e adultos trabalhadores (as) que re (existem), tensionando a criação de políticas públicas de permanência estudantil na Educação Básica que se aproximem de suas necessidades.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Etnométodos. Macro/micropolíticas; Políticas de Permanência Estudantil. Educação Básica.

Abstract: This article is the result of the doctoral thesis and presents as centrality the understanding of macro / micropolitics and ethnomethods for the permanence of young people and adults in Basic Education. At the theoretical level, it is guided by the concepts of ethnomethods and macro / micropolitics and, at the methodological level, by ethnographic research practices, through Contrastive Ethnopesearch. We sought to understand which ethnomethods and micropolitics are produced by the social actors (actresses) of EJA, particularly young and adult students, in order to remain and complete their training at the Basic Education level. The research was carried out in two state schools located in the city of Salvador, which constituted cases from which the research was developed. Through contrastive research, we sought to identify relationally between cases, singularities and contrasts, where it was possible to perceive in the

¹ Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: oliveirarit@yahoo.com.br.

narratives of social actors (actresses) peculiar ways to deal with student permanence in Basic Education. Among other aspects, it was noticed that the conditions under which working students continue their studies in Basic Education still requires an individual effort, which, in many cases, generates a recurrence in dropping out of studies. The results indicate that it is in the potency of the non-existent that the micropolitics reside, that is, the production of the micropolitics of the young and adult workers who re (exist), tensioning the creation of public policies for student permanence in Education Basic that approach your needs.

Keywords: Youth and Adult Education; Ethnomethods. Macro / micropolitics; Student Stay Policies. Basic education.

Introdu ção

Discutir sobre políticas públicas na/da EJA nos leva a retomar discussões históricas acerca dos direitos sociais de jovens e adultos (as) trabalhadores (as), em especial, o direito à educação. Arroyo (2012), considera que a formação desses/as atores/atrizes sociais, que em geral já se encontram no mundo do trabalho, exige pensar em apoios. Dito isto, torna-se premente articular as discussões em torno da formação de jovens e adultos (as) com as políticas de permanência na Educação Básica, reconhecendo as diferenças dos processos econômicos, sociais e políticos a que os (as) jovens e adultos (as) provenientes de processos de exclusão escolar e em desvantagem do ponto de vista socioeconômico foram submetidos (as) ao longo dos anos.

Interessante notar que, embora a literatura sobre as políticas públicas para a EJA aponte para várias questões importantes para a constituição da EJA enquanto política pública, não responde às questões básicas relativas aos apoios institucionais que um (a) estudante desta modalidade de ensino requer para dar continuidade à sua formação. Além disso, não apresenta investigações mais voltadas para a atuação ativa dos (as) atores (atrizes) sociais curriculantes na construção de saídas para as ausências nas políticas, ou seja, para a produção de micropolíticas por parte dos sujeitos da EJA.

Em decorrência do contorno teórico-metodológico dessa investigação, dos objetivos e de minha implicação com o campo, essa pesquisa esteve inserida no campo epistemológico e metodológico da fenomenologia, e desenhou-se com base na abordagem multirreferencial de inspiração no contexto da etnopesquisa. O método utilizado foi o da pesquisa contrastiva e dos estudos multicaseos.

Desse modo, o presente artigo se constitui como uma possibilidade reflexiva e formativa para pensarmos em políticas de apoio à permanência de jovens e adultos (as) na Educação Básica a partir dos etnométodos e micropolíticas produzidas por estes (as), levando em consideração seus saberes e necessidades, bem como as condições precárias de sobrevivência. No entanto, somos cientes da incompletude dos conhecimentos e da necessidade de abertura de novos caminhos que contribuam para a discussão da temática.

Políticas na/da EJA

De acordo com o dicionário de filosofia, a palavra política tem origem no grego *politikós, polis*, que significa tudo o que diz respeito à cidade, ao que é

urbano, civil e público. Esse termo foi utilizado durante séculos para se referir às atividades humanas vinculadas ao Estado. Hanna Arendt (2013), na obra *Entre o passado e o futuro*, ao tratar do tema política, reporta-se a Aristóteles, que, na sua obra clássica *A Política*, considera que a *polis* se constitui numa comunidade de iguais, tendo em vista uma vida que é potencialmente a melhor.

Nas palavras de Freire (1974), a associação entre política e educação ganha pertinência acadêmica e política. Para esse autor, educação é um ato político, um ato de amor, por isso, um ato de coragem, que não pode desconsiderar o debate, a análise da realidade, ou seja, “[...] não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa [...]” (Freire, 1974, p. 96). A partir dessa compreensão, não podemos pensar na transformação da sociedade sem a compreensão do seu processo.

Oferecendo grande contribuição para os estudos brasileiros sobre movimentos sociais e emancipação do sujeito, Arroyo observa que, “[...] Na cultura social e política ainda predomina a crença de que na medida em que as políticas distributivas universalistas diminuem as distâncias entre pobres e ricos (as), as distâncias de raça e gênero, orientação sexual, campo, periferias serão eliminadas” (Arroyo, 2012, p. 164). O referido autor nos convoca a refletir sobre a centralidade da cultura social e política no que se refere à ênfase nas políticas distributivas, como se diminuir as diferenças entre ricos (as) e pobres, assimetricamente, fosse diminuir as diferenças na sociedade.

Chamando atenção para essa situação, Arroyo (2012) alerta ainda que a crítica dos movimentos sociais vai mais longe, pois destaca a timidez e os limites dessas políticas distributivas compensatórias, como estratégias de controle e de regulação das lutas por direitos, por igualdade social, ética, racial, de gênero, de orientação sexual, por direito a terra, trabalho, espaço, memórias, identidades, e, principalmente, por direito a outra educação, por outras políticas.

As reflexões provocadas por Arroyo (2012) colaboram para a compreensão de que as respostas do Estado à emergência das pautas em que a diferença se apresenta como centralidade denotam um viés universalista, o que vem resultando no ocultamento das diferenças, e, nesse sentido, há uma exigência dos movimentos sociais por políticas mais efetivas que reflitam a complexidade da situação. No campo da EJA, em especial no plano governamental, essas diferenças ainda são tratadas de forma pasteurizada, invisibilizando o fato de que ser um (a) jovem ou adulto (a) que em pleno século XXI ainda não concluiu a Educação Básica o (a) exclui do acesso aos bens culturais, materiais e políticos.

Desse modo, ao tratar da formação de jovens e adultos (a) na EJA, torna-se inevitável trazer à tona o lugar da mulher, mãe e trabalhadora que se encontra na desafiadora tarefa de trabalhar, retornar aos estudos e cuidar dos (as) filhos (as); mães que muitas vezes têm feito a opção mais uma vez de abandonar os estudos para cuidar da prole; há que refletir também sobre o desafio dos (as) estudantes jovens e adultos (as) com necessidades especiais, que não podem frequentar as aulas no noturno em decorrência das limitações da saúde, mas se veem na condição de abandono dos estudos devido à pouca oferta de vagas da EJA no diurno.

Implicações no campo das políticas de permanência de jovens e adultos (as) na Educação Básica

Nos estudos de Macedo (2012) sobre a etnopesquisa implicada, ele nos convoca à condição de pesquisadora que se autoriza de forma implicada. Para o referido autor (2012), a etnopesquisa é um caminho metodológico que valoriza os estudos de campo. Assim, inspirada na etnografia, no interacionismo simbólico, nos sociólogos da Escola de Chicago, a etnopesquisa implicada contribuiu para a presente investigação, por meio da escuta sensível² (Barbier, 2007) dos (as) atores (atrizes) sociais. Procura-se compreender, por meio dos etnométodos, ou seja, das maneiras pelas quais significam e resolvem situações do cotidiano – no caso desse artigo, como os (as) estudantes (as) jovens e adultos (as) produzem maneiras particulares para permanecerem nos estudos na Educação Básica.

É nesse contexto que o presente artigo se inseriu, na investigação do tema vinculado às pautas emancipacionistas, na medida em que, levando em consideração as trajetórias de vida e de trabalho de jovens e adultos (as) que historicamente sofreram o alijamento do direito à educação, investigou quais os etnométodos produzidos por esses (as) atores (atrizes) sociais na tentativa de dar continuidade aos estudos na Educação Básica.

A partir de pesquisas capitaneadas por Garfinkel (1984), aberturas epistemológicas fundantes para as Ciências Sociais são iniciadas, provocadas pela compreensão de que “o ator social não é um idiota cultural” (Garfinkel, 1984). Ao considerar o (a) ator (atriz) social e sua capacidade de produção de saberes, Garfinkel (1984) inaugura o conceito de etnométodos, que se constitui em seu objeto de estudo: “[...] os procedimentos intersubjetivamente construídos que as pessoas na sua cotidianidade empregam para compreender e edificar suas realidades” (Macedo, 2006, p. 70).

Nessa pesquisa, o conceito de etnométodos apresenta relevância, considerando que a compreensão dos etnométodos produzidos pelos (as) estudantes jovens e adultos (as) para darem continuidade aos estudos na Educação Básica constitui o cerne dessa investigação.

Sob essa perspectiva, o conceito de etnométodos anuncia que os (as) atores (atrizes) sociais constroem maneiras particulares para resolver os problemas dos cotidianos. Para Macedo (2012), os etnométodos produzidos pelos (as) atores (atrizes) sociais nos possibilitam compreender como estes (as) constroem as realidades em que estão envolvidos (as) e marcam essas realidades com todas as condições sob as quais foram edificadas.

Assim, para Garfinkel (1984), num processo dialético e dialógico, os (as) atores (atrizes) sociais produzem seus etnométodos, quer dizer, suas maneiras de perceber para compreender e intervir propositivamente na vida, o que nos leva a perceber que os etnométodos são impregnados de histórias singulares. Macedo (2015, p. 30), considera que “[...] só a narrativa dos agentes-atores-sujeitos pode, via a experiência irreduzível deles, descrever e atualizar esses modos de pensar-fazer a vida”.

As macro/micropolíticas como possibilidades de compreensão

² O conceito de escuta sensível (Barbier, 2007) será aprofundado no próximo tópico, em que abordarei os dispositivos metodológicos da pesquisa.

Os termos macro e micropolíticas são adotados nessa pesquisa a partir das contribuições de Deleuze e Guattari (1995, 1996), que concebem que “as lutas sociais são, ao mesmo tempo molares e moleculares”. Ferreira Neto (2015), ao analisar a obra *Mil Platôs*, considera que Deleuze e Guattari (1995, 1996) retomam a noção mais ampla de política, apresentando uma formulação do processo político. Para os referidos autores (1995, 1996), a política, apesar de operar por macrodecisões e escolhas binárias, tem uma extensa dimensão de indecidibilidade, pois a decisão política está imersa no mundo de indeterminações, atrações e desejos, que ela deve pressentir ou avaliar de um outro modo. Desse modo, a política possui julgamentos molares, mas seu acontecer é micropolítico. Sobre estes conceitos, encontramos alguns esclarecimentos importantes em Guattari e Rolnik (2007), em *Micropolíticas: cartografias do desejo*. Nesta obra, os autores consideram que, em nível analítico, as lutas sociais se apresentam a partir da macropolítica, denominada por esses autores de molar, e também da micropolítica, denominada molecular. No entanto, destacam que estas “são sempre inseparáveis em seu acontecer” (Guattari & Rolnik, 2007).

Sob essa perspectiva, Guattari e Rolnik (2007, p. 154) consideram que o problema de uma análise micropolítica é “justamente de nunca usar um só modo de referência”. Os referidos autores ressaltam ainda que “a questão da micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetivação dominantes” (Guattari & Rolnik, 2007, p. 155). Significa dizer, pois, que o que está em foco é a dinâmica dos processos de subjetivação e de agenciamento da vida realizada por diferentes sujeitos e grupos humanos, realizado no acontecer da vida de relação. São estes processos moleculares, na sua relação com os molares, que movimentam a vida, e que, no tempo, podem mobilizar mudanças, mais ou menos significativas.

Deleuze e Guattari (1995) falam de uma “potência micropolítica ou molecular” como um campo de intensidades que tende a agitar e manejar os segmentos macropolíticos. É interessante ressaltar que, para os referidos autores (1995), na perspectiva micropolítica, uma sociedade não se define por suas contradições, mas por “suas linhas de fuga [...] Sempre vaza ou foge alguma coisa, que escapa às organizações binárias” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 94). E esse vazamento deve-se, justamente, a esta movimentação que se dá no plano molecular.

Para Ferreira Neto (2015), podemos considerar que a macropolítica molar e a micropolítica molecular podem ser distinguidas no nível analítico, mas são sempre inseparáveis em seu acontecer. Nesse sentido, nosso foco não deve ser unilateralmente, a micropolítica, mas as *articulações* entre micro e macropolítica.

Guattari e Rolnik (2007, p. 157) afirmam ainda que,

a democracia talvez se expresse em nível das grandes organizações políticas e sociais; mas ela só se consolida, só ganha consistência, se existir no nível da subjetividade dos indivíduos e dos grupos, em todos esses níveis moleculares, novas atitudes, novas sensibilidades, novas práxis, que impeçam a volta de velhas estruturas.

Assim, compreendemos a relevância desse termo para a presente pesquisa, que se propôs a compreender os etnométodos e micropolíticas

produzidas pelos (as) estudantes jovens e adultos (as) trabalhadores (as) no intuito de permanecerem na Educação Básica.

Micropolíticas de permanência produzidas pelos (as) estudantes

Nesse artigo, apresento o resultado da escuta de alguns (algumas) estudantes investigados (as)³. É importante destacar que esses atores (atrizes) sociais eram estudantes-trabalhadores (as), em sua grande maioria do mercado informal, o que significa dizer que não possuem carteira assinada e, portanto, não têm todos os seus direitos trabalhistas garantidos. Outra marca importante a ser destacada é que muitos desses (as) jovens e adultos (as) experimentaram sucessivas histórias de fracasso ou abandono escolar, o que faz da escola que frequentava um espaço privilegiado para se pensar sobre esses processos, bem como para compreender os etnométodos envolvidos nesse retorno à escola e ao processo de escolarização por meio da EJA, como alternativa à continuidade dos estudos. Uma outra marca desse grupo de estudantes que participou da pesquisa é que ele é composto em sua maioria por mulheres negras de camadas populares, com idade entre 23 e 42 anos.

Assim, apresentarei a seguir subcategorias temáticas produzidas a partir das compreensões que fui tecendo durante as análises das informações, considerando que as micropolíticas de permanência produzidas pelos (as) estudantes foram se configurando a partir dos desafios que estes enfrentavam no período em que a pesquisa foi se constituindo. Saliento ainda que, os nomes dos (as) participantes da pesquisa aqui apresentados são fictícios.

a. “Cabo de guerra”: Quando a sobrevivência mede forças com o estudo

Um sorriso negro, um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego fica sem sossego
Negro é a raiz da liberdade (Sorriso..., [19--]).

Difícil não iniciar essa análise reafirmando que nossos (as) colaboradores (as) eram, em sua grande maioria, mulheres e homens negros (as), oriundos(as) das camadas populares, cujas trajetórias de vida são marcadas pela luta pela sobrevivência e, como a composição de Dona Yvonne Lara expressa, “negro sem emprego, fica sem sossego”. E é na falta dessa paz – quando as necessidades diárias “batem à sua porta” – que muitas mulheres e homens jovens e adultos (as) criam alternativas informais para sobreviver, tendo que optar pelo trabalho (que para a grande maioria exige esforço físico diário), em detrimento dos estudos. Aqueles (as) que conseguem conciliar trabalho e

³ Na presente pesquisa optei em não revelar os nomes dos(as) participantes, preservando a identidade dos (as) mesmos (as). Desse modo, nomeei personalidades nacionais que, em sua trajetória de vida lutaram em prol dos direitos humanos para identificar os (as) participantes.

estudo para concluir a Educação Básica trazem consigo marcas de superação ao longo de sua trajetória escolar.

As sucessivas tentativas malsucedidas de continuidade dos estudos que jovens e adultos (as) tiveram ao longo de suas vidas, nas quais a escola talvez tenha tentado medir forças com o trabalho, sem êxito do ponto de vista da continuidade da vida escolar. Para os jovens e adultos (as) das camadas populares, as demandas externas à escola – que, nesse caso, podemos dizer que correspondem ao trabalho – competem fortemente com a escolarização, exercendo sobre este ambiente uma força muitas vezes descomunal, capaz, não raro, de retirar estes atores sociais do fluxo contínuo da vida estudantil. Sobre a questão de sobrevivência da produção da vida material, condição *sine qua non* da existência humana, Marx e Engels (2007, p. 53) diziam:

[...] somos obrigados a lembrar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história é que todos os homens devem estar em condições de viver para fazer história. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais.

E são essas condições de viver a que Marx e Engels (2007) se referem que funcionam como marcas identitárias dos sujeitos da EJA. Não considerá-las em seu processo formativo é negar a sua existencialidade, sua condição de estudante-trabalhador.

É importante salientar que, no caso dos (as) estudantes da EJA, a entrada no mundo do trabalho tem sido antecipada em virtude das necessidades de sobrevivência. Felícia Madeira (2006), em artigo intitulado *Educação e desigualdade no tempo de juventude*, alerta para o fato de que, além de ser uma marca da transição para a vida adulta, a antecipação da entrada do jovem no mundo do trabalho reverbera em outras questões:

Do ponto de vista das pessoas, a antecipação da entrada na vida adulta significa a eliminação de um importante momento de exploração e experimentação, tanto no campo da afetividade como na preparação e qualificação para tarefas mais produtivas e mais bem remuneradas. Do ponto de vista da sociedade, acarreta menos desenvolvimento, manutenção das desigualdades sociais e persistência da pobreza. Tem-se, aqui, mais um dos diferentes efeitos indiretos e perversos do déficit educacional (Madeira, 2006, p. 140).

Esse déficit educacional a que se refere Madeira (2006) foi observado nas histórias de vida dos estudantes colaboradores desta pesquisa. Na fala de Custódia Machado, compreendemos o quanto conciliar trabalho e estudo vem se constituindo um grande desafio, na medida em que a permanência na escola requer esforço de driblar o cansaço e continuar sua jornada no noturno:

É um pouco complicado, porque assim, pra você manter o trabalho e a escola a sua mente fica cheia. Eu mesma não tenho uma casa fixa, eu moro com um casal de idosos. Aí de manhã eu acordo cedo, acordo 5 horas da manhã pra vender lanche na Baixa do Bomfim. Aí eu só chego em casa só pra tomar banho e sair pra escola. [sic] (EC Custódia Machado).

Custódia Machado é uma das estudantes colaboradoras que em seu relato explicitam a tensão diária do “cabo de guerra”, na medida em que está envolvida se vê enredada a fatores externos que “a puxam para fora da escola” e a fatores internos à escola que a fazem permanecer nos estudos. Sendo uma estudante que frequenta a escola no turno noturno, recolhe-se tarde, sendo um grande esforço acordar às cinco horas da manhã para preparar os alimentos que comercializa durante todo o dia, e, após o trabalho físico exaustivo, retornar para casa, “só para tomar um banho e sair logo”. Esses são etnométodos produzidos por Custódia para assegurar sua permanência na escola: chegar em casa e sair logo. Acreditamos tratar-se de uma maneira que Custódia encontrou para resolver seu problema de passar em casa, pois se ficar um pouco mais e comer talvez algo, o cansaço tomará conta do seu corpo, agravando o “cabo de guerra” diário entre o cansaço de um dia de trabalho e a continuidade dos estudos no noturno.

Na sequência do seu relato, Custódia Machado ainda declara que, ainda que com o cansaço inerente ao trabalho realizado, tem consciência da necessidade de dar continuidade aos estudos, o que a faz buscar forças para ir à escola, pois, como diz, “se eu não for para escola, quem vai se prejudicar sou eu”. Sobre a questão do prejuízo de jovens que abandonam os estudos e sua relação com a pobreza, Madeira (2006, p. 147) observa que,

[...] independentemente dos seus efeitos econômicos mais diretos, a educação traz diversas outras implicações relevantes que atuam de forma indireta e colaboram para a compreensão dos mecanismos que entram no desenvolvimento e atuam na persistência da pobreza e da desigualdade.

Vários (as) jovens e adultos (as) vivenciaram períodos longos sem estudo, muitas vezes por motivos que não foram produzidos por eles (as), mas pelas condições familiares, sociais e de gênero, o que os (as) faz estacionar em condições de vida subumanas.

Constatamos isso no relato da história de vida de Custódia, quando afirma: “Eu fiquei 8 anos sem estudar, mas não porque eu não queria, e sim porque eu fui obrigada a parar de estudar”. Ela relata que não tinha um bom relacionamento com a tia, o que a fez sair de casa e morar em um abrigo, passando por situações constrangedoras na luta pela sobrevivência, fato esse que a distanciou ainda mais da escola.

Conciliar trabalho e estudo para Custódia Machado tem sido tarefa deveras complicada; nas palavras da própria colaboradora, “a mente fica cheia” – cheia de preocupações e de conteúdos a serem estudados. É importante salientar que, para muitos (as) jovens e adultos (as) que resolvem retornar à escola, a visão que possuem desse espaço educacional ainda é a mesma de anos atrás. Isso nos ajuda a compreender a “mente cheia” a que Custódia se refere. Paivandi (2012) considera que, na Educação Básica, os (as) estudantes muitas vezes são submetidos a uma lógica de acumulação de conhecimentos e ausência de diálogo entre os componentes curriculares, sendo que “[...] os alunos têm, frequentemente, a tendência de adotar uma abordagem passiva em relação à aprendizagem, fundada na memorização ou acumulação de conhecimentos destinados a fazer com que obtenham sucesso nos exames [...]” (Paivandi, 2012, p. 32).

A colaboradora Zilda Arns também enfatiza em seu relato a dificuldade de conciliar trabalho e estudo: “E conciliar o trabalho não é fácil [...]” Zilda, ao expressar a dificuldade que enfrenta em conciliar trabalho e estudo, faz uma pausa em sua fala, como se estivesse refletindo o que vivenciou naquele dia para estar na escola, e continua: “[...] eu mesma, hoje, cheguei já no 2º horário [...]” (risos). O riso esboçado por Zilda traduz a quase impossibilidade de conciliar o horário de término do expediente de trabalho e o horário de início das aulas. Essa incompatibilidade de horários tem dificultado a permanência dos (as) estudantes nessa modalidade de educação, em especial os que frequentam a EJA no turno noturno. É importante destacar que a grande maioria dos (as) estudantes dessa modalidade de educação, que apresenta frequência descontinuada, tende a abandonar os estudos, principalmente pela sobrecarga de trabalho, pela dificuldade de conciliar horário de estudo e de jornada profissional, bem como pela dificuldade em compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula. No caso de Zilda, podemos afirmar que se constitui um etnométodo produzido por ela chegar à sala de aula mesmo no segundo horário, já que, conclui, chegar atrasada e perder parte da aula é melhor do que deixar de comparecer e acabar por abandonar a escola.

O relato do único representante masculino presente ao diálogo formativo pertence a Mestre Moa⁴, estudante que veio de outra experiência escolar recente⁵ e desenvolve atividades profissionais como garçom. Mestre Moa confessa que não pretende interromper os estudos e afirma que, apesar das dificuldades de conciliar trabalho e estudo, o que acarreta muito cansaço físico, deseja seguir lutando, ou melhor, no “cabo de guerra”. Desse modo, podemos considerar que “seguir lutando” é um etnométodo adotado por ele, na medida em que não desiste das adversidades, que, nesse caso, se corporificam no cansaço físico do labor e na indisposição mental para estudar.

Eu sigo pelo mesmo caminho dela, não pretendo parar. As dificuldades que eu tenho no trabalho são muitas, chego cansado [...] Mas não vou parar, eu vou seguir porque eu quero crescer mais um pouquinho, não quero ficar como eu tô não, quero ser maior. Aí eu tô igual a ela, lutando. [sic] (EC, Mestre Moa)

É recorrente, na narrativa de Mestre Moa, que ele não vai parar de estudar, o que pode ser compreensível, já que encetou inúmeras tentativas de dar continuidade, sem êxito, aos estudos. É interessante destacar o esforço que ele faz para se convencer de que, apesar das dificuldades, prosseguirá em seus estudos.

⁴ O pseudônimo Mestre Moa foi utilizado para homenagear o compositor, percussionista, artesão, educador e mestre de capoeira de Angola da Bahia, cujo nome de batismo era Romualdo Rosário da Costa, que começou a praticar capoeira aos oito anos de idade e foi assassinado em 8 de outubro de 2018, aos 63 anos.

⁵ Mestre Moa estudava em uma escola que ofertava exclusivamente cursos e exames da EJA, mas em 2015, frente à política de reordenamento da rede estadual, essa escola foi fechada e os estudantes transferidos para o Centro Noturno de Educação da Bahia Joana Angélica.

Em sua grande maioria, os (as) estudantes jovens e adultos (as) envolvidos (as) em atividades profissionais que lhe consomem grande parte do tempo e cujos conhecimentos escolares não mantêm relação com a área profissional, enfrentam grande dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho, haja vista que o tempo para se dedicarem à leitura de textos e realização dos trabalhos escolares é exíguo, o que contribui para sua infrequência ou mesmo o abandono da escola.

Outro aspecto realçado no relato de Mestre Moa é a questão de que ele tem uma meta que o mantém firme na escola: ele quer “ser maior”; para isso, sabe que precisa da escola, local que, pelo que podemos subentender, lhe permite esse crescimento. Crescimento aqui parece rimar com conhecimento: ele quer crescer, ser maior, mas, para tanto, precisa do saber escolar. Percebemos então que Mestre Moa formou para si mesmo um projeto de vida atrelado à continuidade dos estudos, o que o tem levado a continuar lutando em prol da sua permanência na escola.

Para muitos (as) estudantes jovens e adultos (as), a permanência na escola não é somente um meio de concretização do sonho inacabado, é também uma estratégia de crescimento profissional, que lhes permitirá melhores condições de vida para si e para seus familiares.

Vemos nos relatos dos (as) colaboradores (as) a imensa quantidade de energia pessoal e social envolvida para conciliarem estudo e trabalho, um “cabo de guerra” que historicamente tem sido vencido pelas forças externas à escola, mas muitos (as) deles (as), nesse momento de suas vidas, querem “virar esse jogo”. O fato de que alguns (as) desses (as) estudantes não puderam contar em algum momento da vida estudantil com o apoio familiar parece ter produzido essa condição de estudante-trabalhador (a) à custa de muito esforço pessoal e de apoio de outras pessoas mais próximas, que aqui denomino de rede de sociabilidade, tema que abordarei mais adiante.

b. Ser mãe e ser estudante... isso e aquilo!

Outro conteúdo que emergiu na investigação sobre os etnométodos produzidos pelos (as) estudantes para permanecerem na escola foi o esforço de conciliar a função de ser mãe com o desejo de continuar os estudos.

Marielle Franco é uma estudante de 28 anos de idade bastante comunicativa que exerce informalmente, entre o grupo de colegas da turma, a função de líder. É dona de uma boa oratória e veio de experiências escolares anteriores, inclusive de escolas particulares, devido à condição financeira de que a família desfrutava à época. Após a morte de sua mãe, ainda adolescente, parou de estudar e somente quase dez anos depois retornou à escola. Na sua fala, verbaliza o respeito que cultiva pela escola à qual está vinculada como estudante, pois considera que aquela instituição desenvolve um bom trabalho na área de educação; reporta-se também de forma muito carinhosa ao ensino ministrado pelos (as) professores (as) e à atenção que a equipe técnica-pedagógica e docente dispensa aos (às) estudantes.

Quando a estudante colaboradora resolveu, segundo ela, “tirar o diploma”, decidiu submeter-se ao exame de certificação. Não logrando êxito, sentiu a necessidade de se matricular no curso de EJA e retornar aos estudos. Quando perguntei-lhe como consegue conciliar a vida de mãe e estudante, ela

confessou o quanto é difícil, principalmente quando não tem quem cuide do filho:

Tipo, 'hoje eu não vou olhar seu filho', vai ficar em casa? Não vai, é isso. Ai no início do ano aqui eu fiquei chateada. Fui pra casa chorando, porque aconteceu uma coisa comigo aqui [...] eu trouxe meu filho no primeiro dia de aula [...]. Eu me sentei com meu filho e falei: 'eu não quero depender de ninguém, eu vou arrastar meu filho pro colégio comigo' Levei o celular, carreguei o celular todo e deixei o celular com ele jogando, 'vai ficar aqui comigo'. Só que me barraram logo no primeiro dia, falei: 'Meu Deus do céu, vou desistir!'. Eu fui acabada pra casa, porque eu vim toda empolgada pra esse colégio, dizendo a mim mesma: 'agora vai!' [sic] (EC Marielle Franco).

Marielle Franco explicita em seu relato uma crença: “não depender de ninguém”. A situação a fez reconsiderar sua crença, a fim de não interromper novamente os estudos. Um aprendizado importante, na medida em que não há como viver sem depender de ninguém em algum momento da vida. Com base no apoio de sua rede de sociabilidade⁶, ela também constrói um etnométodo: conversar/negociar com os (as) professores (as), deixando-os cientes de sua situação e de seus impedimentos.

Aqui, novamente, a questão de gênero também reaparece em relação aos cuidados com os (as) filhos (as). Percebemos no relato que Marielle Franco fala da sua angústia em ter que conseguir alguém para cuidar de seu filho, sem citar em nenhum momento o pai da criança para ajudar nessa tarefa, o que nos leva a crer que mais uma vez a tarefa do cuidado das crianças termina sendo exclusivamente da mulher.

A fala de Marielle Franco remete-nos à discussão sobre a impossibilidade de um apoio via creches e educação infantil durante o turno noturno, mas, ao mesmo tempo, convoca-nos a pensar que outras alternativas podem ser pensadas para acolher os (as) filhos (as) dos (as) estudantes da EJA enquanto seus pais retomam a desafiadora tarefa de retornar aos estudos.

Sobre essa questão, ficamos a questionar: como o Estado poderia apoiar nesses casos em que a necessidade de estudo da mãe ou do pai se choca com a necessidade de cuidado dos (as) filhos (as)? Quais políticas seriam possíveis? Como os sistemas de ensino poderiam viabilizar a continuidade dos estudos dos pais sem descuidar da criança que deles depende?

Sobre essa questão, destaco que, durante o Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da vida – Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) BRASIL+6, realizado em 2016, foi publicado o artigo *Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do Direito à Educação ao Longo da Vida: caminhos possíveis* (Nacif et al., 2016) que aponta algumas possibilidades interessantes para fortalecermos esse campo de educação, que para os referidos autores poderia acontecer a partir da implantação da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo era promover a elevação da oferta de oportunidades educacionais para jovens, adultos e idosos

⁶ Conforme dito anteriormente, adoto o termo *rede de sociabilidade* ao me referir ao sistema recíproco de relações estabelecido entre pessoas para se apoiarem mutuamente, tanto em termos materiais quanto emocionalmente, no intuito de colaborarem para o desenvolvimento da autonomia e crescimento pessoal.

por meio de um sistema brasileiro de educação ao longo da vida. Assim, versa a proposta:

[...] instalar, de maneira gradual, Centros de Educação ao Longo da Vida em municípios de acordo com critérios a serem especificados. Esses centros atuarão como espaços de referência da EJA na região territorial de influência do município, realizarão atividades de formação, pesquisa, produção de material didático pedagógico, formação docente continuada, articulação com outros espaços de formação e com diversas políticas públicas disponíveis para os grupos populacionais. Além de possuírem infraestrutura de referência para a oferta adequada de cursos nessa modalidade com salas de aula, telecentros, biblioteca e salas de estudo, tem-se em mente que sejam também espaços com políticas de assistência e atenção à vida dos estudantes da EJA (salas de acolhimento, salas de recursos para viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, brinquedotecas etc.) e que possibilitem a articulação com sindicatos patronais e de trabalhadores, Pontos de Cultura, CRAS, Universidades, Institutos Federais, extensão, turmas de EJA nos bairros, turmas de alfabetização etc. (Nacif et al., 2016, p. 108).

A proposta do Plano Nacional de Educação de Jovens e Adultos nos parece interessante, ao considerar as demandas apresentadas pelos atores sociais da EJA ao longo dos anos, sendo elaborada, de acordo com os autores, a partir da escuta de vários gestores (as) públicos (as), pesquisadores (as) do campo e das experiências em andamento no Brasil.

Desse modo, para driblar a inexistência de políticas de apoio ao (à) estudante com filhos (as), Marielle Franco produziu um etnométodo para lidar com essa situação, tentando levar consigo o seu filho para a escola em que ela estuda no noturno (com todo o aparato tecnológico para concentrá-lo), sem êxito, sendo que essa forma de resolver a situação apresentada a deixou preocupada com a possibilidade de não poder estudar de novo: “meu Deus, vou desistir!” O desespero e a frustração de Marielle Franco traduz a tensão vivida por muitas estudantes da EJA que pensam em retornar aos estudos, mas que precisam pensar também nas articulações que farão para cuidar da prole enquanto estudam. Desse modo, para muitos (as) jovens e adultos (as), principalmente as mulheres, a desistência dos estudos está muito atrelada ao nascimento do (a) filho (a).

Ainda sobre como conciliar a maternidade com os estudos, Mãe Stella de Oxóssi, uma colaboradora que também é mãe e estudante, fala que quando a filha adoeceu, mesmo dedicando-se aos cuidados da saúde dela, não faltava às aulas:

Ave Maria! No dia que eu não venho pra escola, eu fico triste, todo dia eu quero vim pra escola! Minha menina ficou no hospital, ficou dez dias, mas mesmo assim eu chegava, mesmo a aula já terminada, mas eu vinha, sempre presente aqui. E não gosto de professor nenhum que me dê falta. [sic] (EC Mãe Stella de Oxóssi).

Assim, a estudante colaboradora Mãe Stella de Oxóssi fala que, mesmo “a aula já terminada”, sempre esteve presente na escola. Os sentimentos que fazem parte da luta da permanência de que falava Mestre Moa são também diferenciados por gênero. Essa luta é exigente, e convoca não só o pensamento,

mas também o sentimento dos atores sociais, como traduz a colaboradora: “No dia que eu não venho *pra* escola, eu fico triste”. Estes sentimentos e pensamentos também merecem atenção da instituição escolar, pois constituem também um fator que pode trabalhar contra a continuidade dos estudos. A tristeza aqui pode estar apontando para pelo menos dois fatores: primeiro, um forte desejo de estar na escola e concluir a formação, perante o qual, em não logrando êxito, (re)aparece com força o sentimento de “fracasso”; segundo, os desafios vividos na tentativa de dar conta da vida pessoal/familiar e da vida escolar.

Outro aspecto destacado na fala de Mãe Stella de Oxóssi foi a informação de que não gosta de receber falta dos professores, do que podemos inferir que a falta, nesse caso, pode significar a materialização da sua ausência de “capacidade” de conciliar vida pessoal/familiar e vida escolar.

A rede de sociabilidade como recurso à permanência

Essa categoria de análise emergiu durante a interpretação das informações do campo de pesquisa, quando os (as) colaboradores (as) externaram que, em muitas situações, pessoas da família ou do círculo de amizade se constituíram verdadeiros apoios no processo de continuidade dos estudos, o que nesta tese denomino de rede de sociabilidade. É interessante perceber que a rede de sociabilidade vai sendo tecida para resolver problemas imediatos que vão se apresentando no decorrer do processo de retorno aos estudos desses (as) jovens e adultos (as), tal como as situações que se apresentam em nossas vidas, na condição de estudante ou não. No entanto, no caso de retorno aos estudos, algumas questões se evidenciam, pois, a depender do contexto familiar, o valor simbólico dos estudos ganha maior ou menor força enquanto capital cultural, haja vista que pode constituir-se como algo supérfluo ou imensamente relevante para a qualidade da vida familiar.

O termo rede de sociabilidade é adotado ao me referir ao sistema recíproco de relações estabelecidas entre pessoas para se apoiarem mutuamente, tanto em termos materiais quanto emocionalmente, no intuito de colaborar para o desenvolvimento da autonomia e do crescimento pessoal.

Considero que o apoio produzido por meio da rede de sociabilidade pode acontecer por meio de informação ou ajuda oferecida por pessoas ou grupos sociais com os quais convivemos cotidianamente. Em seu relato, Marielle Franco explicita o quanto a rede de sociabilidade das amigas foi fundante para sua permanência na escola:

Um as amigas minhas que sabem que eu estou comprometida com esse colégio foram atrás de gente pra tomar conta de meu filho, iam juntar dinheiro pra me ajudar pra botar alguém pra tomar conta, mas graças a Deus o povo viu [...] porque assim, quando a gente está determinada, quem quer ver a sua felicidade vê que você quer e tenta te ajudar. E graças a Deus eu finalmente consegui, tem uns dias que não dá pra vim, mas como eu já consegui aqui, conheço quase todos os professores, então eu explico, ‘não tenho condição de vim hoje porque não tenho ninguém pra olhar meu filho’, e a maioria dos alunos aqui tem esse problema, tem essa dificuldade. [sic] (EC Marielle Franco).

Marielle Franco visualiza nas amigas uma rede de apoio que a acolheu e se mobilizou para ajudá-la no momento em que não havia conseguido ninguém para olhar seu filho. Ela faz questão de destacar seu grau de comprometimento com os estudos, o que, pressupõe, foi decisivo para que a mobilização das amigas repercutisse positivamente.

De acordo com o relato de Marielle Franco, a mobilização das amigas desencadeou um efeito “cascata” de solidariedade no intuito de apoiá-la para dar continuidade aos estudos. Segundo a estudante colaboradora dessa pesquisa, “o povo viu”, sendo que o povo a que se refere são seus familiares; e continua em seu relato, “porque assim, quando a gente está determinada, quem quer ver a sua felicidade, vê que você quer e tenta te ajudar.” Marielle Franco ressalta a importância da determinação e força pessoal, o que robustece a rede de sociabilidade, tão necessária para a realização de projetos de vida.

É interessante destacar ainda que Marielle Franco foi construindo outros etnométodos que a ajudaram a ampliar sua rede de sociabilidade na escola, através do diálogo com os (as) professores (as), pois, quando não dá para ir à escola porque não conseguiu ninguém para cuidar do seu filho, lança mão da relação interpessoal já estabelecida com os (as) professores (as) para explicar-lhes a situação e, desse modo, angariar a compreensão deles (as).

No seu relato, a estudante faz questão de destacar que essa situação não é específica dela, ou seja, vários (as) estudantes que possuem filhos (as) passam pela dificuldade de conseguir alguém que cuide deles (as), enquanto estuda, pois “a maioria dos alunos aqui tem esse problema, tem essa dificuldade”. Essa questão nos impulsiona a pensar que, se grande parte dos (as) estudantes jovens e adultos (as) que acessam a escola no noturno apresentam dificuldades em deixar seus (suas) filhos (as) em casa aos cuidados de outras pessoas para estudar, como podemos pensar em políticas de permanência que os (as) apoiem no retorno aos estudos e não desprezem essa realidade imediata em suas vidas? E mais ainda: possivelmente, essas redes de apoio, apesar de contribuírem, e muito, para a continuidade dos projetos de vida desses (as) jovens e adultos (as), provavelmente “pesem” para outras mulheres da família ou da vizinhança, às vezes uma avó, uma filha mais velha, ao disponibilizar uma parcela de tempo diariamente para os cuidados dispensados às crianças. Novamente concluímos que os cuidados com os (as) filhos (as) recaem sobre as mulheres, como se os pais se desobrigassem dessa responsabilidade. Destacamos, inclusive, que os pais das crianças não são citados como colaboradores na rede de sociabilidade.

Desse modo, compreendemos que a rede de sociabilidade é essencial para mulheres que decidem retornar aos estudos na fase da juventude ou da adultez, especialmente as que se tornaram mães, pois precisam de suporte, auxílio e orientação no encaminhamento de suas atividades neste cotidiano de sobrecarga. Rodrigues, Mazza, e Higarashi (2014, p. 467) constataram que “[...] as interações da família com as pessoas que os cercam, bem como com os diversos segmentos da sociedade, facilitam a tomada de decisões, auxiliando na superação de problemas, e contribuindo para uma melhor qualidade de vida para a mulher trabalhadora e sua família.”

Craig e Winston (1989) apresentam alguns tipos de apoios sociais, que eles denominam de apoio instrumental e emocional à pessoa, em suas diferentes necessidades. Para os referidos autores,

apoio instrumental é entendido como ajuda financeira, ajuda na divisão de responsabilidades, em geral, e informação prestada ao indivíduo. Apoio emocional, por sua vez, refere-se à afeição, aprovação, simpatia e preocupação com o outro e, também, a ações que levam a um sentimento de pertencer ao grupo (Craig & Winston, 1989, p. 221).

Algumas pesquisas (Brito-Dias, 1994; Ferreira, 1991) destacam que várias pessoas podem oferecer suporte à família e ao indivíduo, promovendo, desse modo, uma melhoria na qualidade dos beneficiados. Dentre elas, os próprios membros da família, outros parentes da família extensa (avós, tios, primos), amigos (as), companheiros (as), vizinhos (as) e profissionais, que podem auxiliar de diversas maneiras, fornecendo apoio material ou financeiro; apoiando na realização das tarefas domésticas; cuidando dos (as) filhos (as); orientando e prestando informações e oferecendo suporte emocional.

Um aspecto que me chamou muito a atenção durante a roda de conversa foi perceber a rede de sociabilidade que estava sendo tecida pelas estudantes que participavam do diálogo formativo. Como disse anteriormente, Marielle Franco assume o papel de liderança nesse grupo, o que tem fortalecido várias estudantes na desafiante tarefa de permanecer nos estudos. Quando perguntei se elas contavam com o apoio de alguém para permanecer na escola, Custódia Machado logo falou: “tem gente aqui que fica nervosa se alguém desiste” e, nesse momento, Marielle Franco prontamente se anunciou: “É porque assim, a minha determinação é muito forte... e outra, elas aqui [referindo-se às colegas presentes], principalmente elas que estão aqui e alguns lá, quando eu vejo desanimado, eu fico: ‘meu Deus’, parece que eu que tô desanimando também.” [sic]

O apoio dado por Marielle Franco aos (às) colegas tem um significado duplo, tanto para ela quanto para suas (seus) colegas de turma. Sua fala traduz que também é retroalimentada pela permanência dos (as) colegas na escola, ou seja, é uma relação recíproca, quando afirma que – “quando vejo que eles estão desanimando, eu fico: ‘meu Deus’, parece que eu que tô desanimando também”. Além da possibilidade de não continuar a trajetória escolar, tantas vezes já iniciada e interrompida pelos colegas e por ela mesma, Marielle Franco se vê na condição de não desistir e não “permitir” que os demais colegas também o façam.

Dando continuidade ao diálogo sobre o apoio mútuo que recebem, Marielle Franco menciona os demais colegas, referindo-se às suas histórias de vida, transparecendo que sabe das “lutas e labutas” de cada um para estarem na escola:

Porque ela [referindo-se a uma colega presente], eu conhecia a história de vida, ela mesma me contou. Você [dirigindo-se a outra colega], eu já conhecia sua vida desde o ano passado, acabou comigo [...] Ela é o meu coração aqui dentro, adoro ela! E se eu ver que alguém vai desistir, é como se eu tivesse desistindo também. Não, eu fico conversando no WhatsApp: ‘Como é que é a conversa? (risos gerais). Não, pelo amor de Deus, mulher, eu vou dar na sua cara!’ (risos). Se arrume logo aí, vai [...]’ [sic] (EC Marielle Franco).

O conhecimento e respeito sobre as histórias de vida das colegas faz de Marielle Franco uma pessoa que une, agrega e acolhe, tecendo um vínculo de

afetividade que fortalece a permanência delas na escola, compreendendo que é uma permanência que as tem transformado em mulheres mais fortalecidas e unidas por um único propósito: concluir a Educação Básica. Durante esse momento do diálogo formativo, marcado pela emoção, que transbordava muita afetividade e respeito, Custódia Machado, uma das estudantes colaboradoras presentes, desabafa: “Até ano passado eu não podia estudar e hoje eu posso vim pra escola, sentar, conversar com as meninas, se eu tiver dúvidas... tem ela aí mesmo [referindo-se a Marielle Franco] que é uma amigona, não é porque tá na frente não ...” [sic] (EC Custódia Machado). A fala de Custódia expressa a importância dessa rede de sociabilidade construída a partir da escuta mútua e da empatia produzida nessa relação, o que as transformou em estudantes da EJA que não permitem “nenhum (a) a menos” no processo de continuidade dos estudos.

Das micropolíticas às políticas de permanência de Jovens e Adultos (as) na Educação Básica: notas inconclusas

Nessa pesquisa, o que foi se configurando como fundamental na luta dos atores e atrizes sociais por permanência foi a produção dos etnométodos e, mais amplamente, de micropolíticas. Essas micropolíticas, que se constituem faróis a apontar importantes caminhos para a elaboração de políticas de Estado, devem ser capazes não apenas de fazer os estudantes da EJA retornarem aos estudos mas, sobretudo, de fazê-los permanecer.

No campo da EJA, constatamos que as condições nas quais os (as) estudantes trabalhadores (as) dão continuidade aos estudos na Educação Básica ainda requer um esforço individual tamanho, que, em muitos casos, gera reincidência na desistência dos estudos. Isso nos faz ver que, embora sejam fundamentais as políticas de educação no campo da EJA, são também inadiáveis as políticas públicas em outros tantos campos, como a da educação e do cuidado infantil, da mobilidade urbana, dentre outras.

Reportando-nos às questões da pesquisa, delineadas para suporte à itinerância dessa investigação, ao descrever os etnométodos que são construídos pelos (as) jovens e adultos (as) ao longo de sua formação no contexto da EJA, a fim de permanecer e concluir este processo formativo, pudemos identificar que muitos (as) realizam esforços individuais ou conseguem apoio de familiares e/ou amigos (as) para dar conta do desafio de continuar os estudos, o que tornou possível compreender como se entrelaçam trajetórias de vida e trajetórias escolares na vivência dos (as) estudantes trabalhadores (as) da EJA, realçando as dificuldades de articular o tempo passado na escola, de estudo e de aprendizagem, bem como os tempos de sobrevivência e trabalho, tão típicos da vida jovem e adulta na pobreza.

Assim, o conceito de micropolíticas, que inclui necessariamente um campo de relações de poder que vai se movimentando às vezes de forma quase invisível ou imperceptível a olho nu, nos ajudou a perceber o trabalho dos (as) estudantes trabalhadores (as) na reconfiguração de suas próprias vidas. A produção dessas micropolíticas vai ao encontro de políticas que trabalham na manutenção de desigualdades que, no Brasil, são históricas. A observação desses etnométodos e dessas micropolíticas, ao nos remeter, necessariamente,

aos desafios encontrados pelos (as) jovens e adultos (as) para não evadir, indicam, também, a seu tempo, importantes pontos a serem atacados pelas políticas públicas no campo da EJA e em outros campos da vida social que impactam na permanência do público que acessa essa modalidade de educação. Pensar em políticas de EJA é, pois, pensar em políticas que passam pela escola, mas que necessariamente precisam extrapolar seus muros, tocando em uma questão que foi fartamente trabalhada por teóricos como Milton Santos (2001), como suas discussões sobre o espaço do (a) cidadão (ã), quando considera que há desigualdades que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, pois derivam do lugar onde cada qual se encontra. Essa afirmação nos faz lembrar que os (as) jovens e adultos (as) não são “acidentados (as) sociais” (Arroyo, 2012) pois o retorno à escola e sua consequente permanência na Educação Básica, na qual muitos (as) lutam, são consequências do direito à educação que lhes foi retirado, em virtude das condições precárias de vida às quais são submetidos (as) cotidianamente.

Outra questão apontada por alguns (as) estudantes nessa pesquisa foram os etnométodos produzidos para conciliar a maternidade/paternidade com os estudos. Muitos (as) desses (as) estudantes trabalhadores (as) são apoiados (as) pela rede de sociabilidade formada pela mãe, avó ou algum outro (a) parente ou amigo (a) que se dispõe a cuidar do (a) filho (a), enquanto dá continuidade aos estudos na Educação Básica. Essa maneira precarizada de resolver o desafio do cuidado dos (as) filhos (as) enquanto estudam certamente nos leva a provocar políticas de permanência nesses casos em que a necessidade de estudo da mãe ou do pai se choca com a necessidade de cuidado dos (as) filhos (as). Quais ausências essas micropolíticas apontam no âmbito das macropolíticas? Uma “Sociologia das ausências”, como diria Boaventura Sousa Santos (2002), poderia ser muito útil para nos indicar uma resposta. As ausências na vida dos (das) estudantes deixam transparecer inúmeras lacunas nas políticas públicas direcionadas para a população menos privilegiada. Num país tão desigual como o nosso, pensar em EJA é pensar em políticas que excedem os limites da escola, seus muros, que ultrapassam suas fronteiras, mas é fato que é dentro de seus muros, na escuta de seus (as) atores (atrizes) sociais, que podemos compreender aquilo que não raro se estende para além da escola.

Assim, numa perspectiva propositiva, essa pesquisa considera a necessidade de, a partir da compreensão dos etnométodos produzidos pelo (as) atores (atrizes) sociais curriculantes, levar em conta suas condições de vida e de trabalho como elementos fundantes para criação de políticas de permanência de jovens e adultos (as) na Educação Básica. Assim, propõe que, a partir da compreensão dos etnométodos e das micropolíticas produzidas, as políticas públicas de permanência possam efetivamente considerar as especificidades e movimentos criativos produzidos pelos (as) jovens e adultos (as) trabalhadores (as) para permanecerem nos estudos na Educação Básica.

Os resultados dessa pesquisa só reafirmam aquilo que dizia Paulo Freire (1974): “[...] o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam [...]”, pois os etnométodos e as micropolíticas produzidas tanto pelos (as) atores (atrizes) sociais curriculantes da EJA, nos remetem a uma riqueza da criação de maneiras diferentes para dar conta do desafio de conciliar vida pessoal, trabalho e estudo nas condições precárias às quais são submetidos (as). Eles nos apontam para a impossibilidade de reduzir os (as) atores (atrizes)

curriculantes às suas realidades sociais, considerando-os (as) vítimas de um sistema. A ideia de uma macroestrutura opressora com poderes incalculáveis sobre os (as) atores (atrizes) sociais cede pois, lugar à ideia de um jogo de poder que envolve as macroestruturas, mas também as micropolíticas da vida cotidiana que reorganizam mais ou menos conscientemente o jogo de poder.

Assim, pensar as políticas de permanência na EJA a partir das vias da micropolítica é situá-las no campo da destotalização (Deleuze & Guattari, 2012), realçando que a vida é constituída de multiplicidades de linhas que apresentam contornos variados e diversos; assim, não podemos reproduzir os caminhos, pois estes são marcados por singularidades, sendo necessário inventarmos maneiras para responder aos desafios que se apresentam. Vimos nos relatos dos etnométodos produzidos pelos (as) estudantes trabalhadores (as) que é na potência do inexistente que residem as micropolíticas, ou seja, na produção das micropolíticas os (as) jovens e adultos trabalhadores (as) re (existem), tensionando a criação de políticas de permanência estudantil na Educação Básica que se aproximem de suas necessidades.

Referências

- Arendt, H. (2013). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arroyo, M. G. (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias* (2.ed.). Petrópolis: Vozes.
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Brito-Dias, C. M. S. (1994). A importância dos avós no contexto familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 31-40.
- Craig, S. J., & Winston, T. J. (1989). The effect of social support on prenatal care. *Journal of Applied Behavioral Science*, 25, 79-98.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *Mil Platôs*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34.
- Ferreira, E. A. P. (1991). *Irmãos que cuidam de irmãos na ausência dos pais: um estudo sobre desempenho de tarefas domésticas e interação entre irmãos*. Tese. Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Ferreira Neto, J. L. (2015). Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura. *Psicologia USP*, 26(3), 397-406. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n3/1678-5177-pusp-26-03-00397.pdf>.
- Freire, P. (1974). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

- Garfinkel, H. (1984). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2007). *Micropolíticas: cartografias do desejo* (8. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Macedo, R. S. (2006). *Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação*. Brasília, DF: Líber Livro Editora.
- Macedo, R. S. (2012). *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Macedo, R. S. (2015). *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*. Curitiba: CRV.
- Madeira, F. R. (2006). Educação e desigualdade no tempo de juventude. In A. A. Camarano (Org.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 139-170). Rio de Janeiro: Ipea.
- Marx, Karl, Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Martin Claret.
- Nacif, P. G. S., Camargo, M. S. de, Silva, M. J. da, Antunes, M. M., & Queiroz, A. C. (2016). Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do direito à Educação ao Longo da Vida: caminhos possíveis. In Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas* (pp. 96-122). Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Paivandi, S. (2013). A avaliação do ensino pelo estudante, a pedagogia universitária e o ofício de professor. In: Santos, Georgina Gonçalves dos, Sampaio, Sônia Maria Rocha (Orgs.), *Observatório da vida estudantil. Universidade, responsabilidade social e juventude* (pp. 319-352). Salvador/BA: EDUFBA.
- Rodrigues, B. C., Mazza, V. de A., & Higarashi, I. H. (2014). Rede social de apoio de enfermeiras-mães no cuidado com os filhos. *Texto & Contexto: Enfermagem*, 23(2), 460-468. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n2/pt_0104-0707-tce-23-02-00460.pdf.
- Santos, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- Santos, M. (2001). *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel,.
- Sorriso negro ([19--]). Intérprete: Dona Yonne Lara. Composição: A. Barbado, J. Portela e J. Portela. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/dona-ivone-lara/sorriso-negro/>.