

## **SER MAIS E ARIDEZ MENTAL – CATEGORIAS PARA SE DISCUTIR A PERMANÊNCIA NA EJA NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO**

**Willany da Cunha Reis**

*Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos –PPGESA/  
Universidade do Estado da Bahia-UNEB.*  
Email: willanydacunha@yahoo.com.br

**Viviane Brás dos Santos**

*Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos –PPGESA/  
Universidade do Estado da Bahia-UNEB.*  
Email: vivianebras.pedagogia@gmail.com

**Adriana Olívia da Silva**

*Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA/  
Universidade do Estado da Bahia-UNEB.*  
Email: adriel.olivia@hotmail.com

### **RESUMO:**

O presente artigo tem por objetivo promover o diálogo da permanência das mulheres/educandas que precisam levar suas crianças consigo para a escola como astúcia/tática de permanência sob a ótica das categorias *Ser Mais* de Paulo Freire e *Aridez Mental* de José de Souza Silva a fim de localizar o contexto, os discursos e os sentidos de uma educação contextualizada no Semiárido brasileiro. Com o propósito de responder à problemática fez-se a opção pelo enfoque fenomenológico hermenêutico, tendo na interpretação do fenômeno estudado a base para a construção da compreensão do objeto de estudo. Nesse sentido, o método de pesquisa foi de cunho qualitativo-descritivo, o que exigiu uma maior presença do pesquisador no campo de pesquisa e junto aos sujeitos para melhor compreender e interpretar o contexto no qual estes se fazem presentes. Quanto às técnicas de desvelamento das informações, estas foram desenvolvidas e materializadas através de diálogos/entrevistas com questões abertas, permitindo uma maior interação com os sujeitos da pesquisa sem se perder o rigor exigido pela pesquisa. A partir do desenrolar da pesquisa obtivemos subsídios teóricos que deram fundamentação conceitual e epistemológica para nossa reflexão no sentido de denunciar as dificuldades de permanência e conclusão dos estudos na EJA por parte das mulheres educandas é insistir em evidenciar a biofilia da permanência e não a necrofilia da evasão. É, sobretudo apresentar a boniteza que há no descobrir-se como *ser mais* e como movimento de superação da *aridez mental*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Permanência. EJA. Educação Contextualizada.

## INTRODUÇÃO

Este artigo propõe inter-relacionar a categoria “*aridez mental*” evocada por José de Souza Silva a partir dos estudos de sua obra intitulada: *Aridez mental, problema maior: contextualizar a educação para construir o dia depois do desenvolvimento no Semiárido Brasileiro* e o “*ser mais*” evocado por Paulo Freire inicialmente na pedagogia do oprimido e ratificado na pedagogia da esperança e em outros trabalhos. A *aridez mental* e o *ser mais* são trazidas como categorias para se discutir a permanência na EJA no contexto do semiárido nordestino em que as mulheres educandas precisam levar suas crianças consigo para a escola como tática/astúcia de permanência.

O conceito de tática que trago nesse trabalho baseia-se nos estudos de Certeau (2005, p.100) na afirmação de que “a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, [...] e no espaço por ele controlado”. Ela não tem, portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ainda segundo o autor “[...] a tática é a arte do fraco” (p.101) ela é determinada pela ausência de poder, ao contrário da estratégia que está ligada ao poder. Na tática, quanto menor for o poder, maior será a possibilidade de produzir efeitos de astúcia.

Diante disso, a astúcia é possível ao fraco e muitas vezes apenas ela como último recurso. As táticas e estratégias em Certeau (2005) apontam lugares diferentes que os sujeitos praticantes ocupam na relação cotidiana. Portanto, ocupando ora lugares de poder e ora lugares de ausência de poder, mas, em nenhum momento lugares de submissão, os sujeitos, praticantes vão se movimentando em seus contextos desiguais e precários, criando formas de burlar o poder estabelecido e fazer valer suas necessidades educacionais, sociais, políticas, econômicas e culturais.

Nesse pensamento de *táticas e astúcias*, encontram-se as mulheres educandas da EJA que levam suas crianças para as salas de aulas noturnas das escolas municipais de Juazeiro-BA na perspectiva de permanência e conclusão do Ensino Fundamental. Nossa intenção em fazer o diálogo da permanência com as categorias apresentadas consiste em localizar o contexto, os discursos e os sentidos de uma educação contextualizada com o semiárido brasileiro para denunciar as dificuldades de permanência e conclusão dos estudos na EJA por parte das mulheres educandas que a frequentam.

A problemática da permanência das mulheres nas turmas de EJA, é o reflexo de uma história de negação do direito das mulheres de frequentarem à escola que hoje se ressignifica em outras bases, e não mais na negação explícita desse direito estabelecidas pela moral social,

e pela legislação que proibia a mulher de frequentar as escolas. O que temos como discussão é uma negação por meio das condições impostas às mulheres pobres economicamente vítimas do modelo de sociedade capitalista/opressora/hegemônica que através de acordos tácitos efetivados no âmbito de suas famílias, no ambiente de trabalho e da própria escola, se concretizam nas imposições que limitam a frequência dessas educandas à escola. Para Reis *et al* (2016) a opção pelo estudo dessas mulheres se faz pela resistência a esses condicionantes/acordos tácitos, visto que as mesmas constroem suas histórias pela luta e resistência.

Essa “batalha” sem armas, mas movida pela tática/astúcia das mulheres educandas se afirma pelo desejo de “*ser mais*” que nas palavras de Freire (2011) consiste no desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização. É notório compreender a inquietação dessas mulheres educandas que se utilizam da tática/astúcia de levar suas crianças para a escola como pressuposto de ali continuar e de desafiar os ditames existentes que oprimem e aniquilam sonhos e desejos de conseguir permanecer na escola para concluir os estudos. Referenciado pelo autor “no momento em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha já se está lutando pelo *ser mais*” (P.47).

Nesse entendimento, o *ser mais* aqui se expressa como uma categoria que traz a possibilidade dessa mudança nas estatísticas atuais da EJA através de uma visão antropológica, sócio-política e histórica da educação de jovens e adultos em que o sujeito, neste caso a mulher, precisa romper os determinismos que sentenciou à EJA e aos seus sujeitos o lugar do fracasso. Nesse pensamento Zitkoski (2008, 381) reafirma que “o que deve mover nossa luta pela humanização do mundo é a esperança no potencial dos seres humanos em modificar o mundo e a si mesmos. Sem essa esperança não é possível a assunção da utopia e a própria conquista da liberdade”.

Diante disso essa concepção libertária só poderá ser afirmada através da ação ético-política-libertadora. Essa tríade alicerça a dialeticidade da vida humana que Zitkoski (2008) referindo-se a Freire enfatiza-a como um processo que vai se construindo e reconstruindo como condição de perpetrar a sua própria história. Reforçando essa explicação o autor baseado nos estudo de Freire aponta que “a tomada de consciência de nossos condicionamentos e situações limites<sup>1</sup> que nos oprimem como seres humanos, deve proporcionar um novo impulso essencialmente vital à existência humana”. (ZITKOSKI, 2008, p.381.)

---

<sup>1</sup> Obstáculos e barreiras que precisam ser vencidas. Notas Pedagogia da Esperança (P.205).

Nessa perspectiva o autor afirma que “não é possível nos entendermos como seres humanos sem essas dimensões vitais do sonho e da esperança, que movem a autêntica utopia de um futuro histórico para a humanidade e nos impulsionam para a superação de nós mesmos”. Essa superação no contexto da EJA significa compreender que o direito à permanência precisa ser esperançado por essas mulheres como diria Freire (2001) visto que “Esperançar é se levantar, [...] é ir atrás, construir, não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 2001 p.35).

Dessa forma é preciso compreender que essa tática/astúcia dessas mulheres em levar suas crianças para a escola não pode ser um ato solitário, mas sim coletivo. Nesse entendimento Freire (2011) destaca que “a busca pelo ser mais não pode acontecer no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí a impossibilidade de dar-se nas relações oprimido-opressor” (P.105). Essa coletividade precisa ser afirmado pela família, pela escola, pela sociedade, pelos sistemas de ensino através de suas políticas públicas de atendimento à EJA.

Trazendo como contribuição a categoria *Aridez mental* utilizada por Silva (2010) para enriquecer a discussão, a ideia enfatizada é a de que “um paradigma é construído a partir de uma visão de mundo, fonte de coerência das verdades”. Ainda para o mesmo autor “o conjunto dessas verdades é a lente cultural através da qual, indivíduos, famílias, comunidades, grupos sociais, sociedades e até civilizações inteiras interpretam a realidade e nela atuam para transformá-la” (SILVA 2010, p.14).

A esse respeito, Silva (2010) citando Rousseau afirma que num contrato social estabelecido pelo mais forte a prédica é não estar satisfeito em ser apenas o mais forte em sua relação ao mais fraco, mas cunhar seu direito à dominação e alargar ao subalterno o dever da obediência. Esse direito de dominação tem sido o *modus operandi* para se justificar as desigualdades sociais em todo o globo o que para Freire (2011) é um ato proibitivo do *ser mais*, visto que nesse cenário a opressão se operacionaliza ganhando força e *status quo*. A resistência das mulheres em permanecer na escola é visível, e reforça a dicotomia superior-inferior, visto que a partir da realidade estabelecida as mesmas diante de tantas escolhas a serem feitas opta pelo que convém ao sistema patriarcal/machista que é o de assumir a criação dos filhos como sua responsabilidade e o abandono da escola/estudos.

Dessa forma para Silva (2010, p.3) “chegou a hora de inovar nossa forma de inovar a educação, com uma alternativa paradigmática contextual, interativa e ética” e apresenta como égide a educação contextualizada que “deve formar construtores – e não seguidores – de

caminhos, guiada pela pedagogia da pergunta” que emblematicamente questiona sobre “o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá” (FREIRE, 1992, p.88).

Nesse pensamento a *aridez mental* aqui trazida como categoria para compreender a permanência das mulheres educandas da EJA, denuncia a educação que temos como descontextualizada e que reproduz essa dicotomia criada para a dominação dos povos. No estudo de Silva (2010) essa denúncia se revela em países como o Brasil e regiões como o Semiárido Brasileiro (SAB), que tem seu legado histórico alicerçado na experiência colonial, “que alienou mentes, desvalorizou saberes e domesticou corações, e normalizou relações desiguais de poder e naturalizou violências, desigualdades e injustiças” (SILVA, 2010, p.05).

Ainda para o mesmo autor “a superação da aridez mental, resultante da educação colonial descontextualizada – alienadora, domesticadora-que temos, inclui uma desconstrução cultural e descolonização epistemológica” que desvelaria falsas verdades que guiam os governantes a tomada de decisões em nome do desenvolvimento<sup>2</sup>. Diante disso “se a forma de ver o mundo condiciona a forma de nele atuar para transformá-lo, a cada visão de mundo corresponde uma filosofia de inovação que articula modos de interpretação e intervenção” (SILVA, 2010, p.05).

A rigor este processo de colonização cultural, que pronuncia maneiras de interpretar e intervir, forma militantes de projetos/concepções já existentes. “Há apenas um modelo universal de sociedade desenvolvida que todos devem aspirar e podem alcançar” (SILVA, 2010, p.06). E nesse modelo de sociedade desenvolvida/ hegemônica/ capitalista/ domesticadora/colonizadora/desigual/machista/patriarcal não há lugar para se pensar uma política pública de EJA para as mulheres que não tem com quem deixar os filhos. O que há é uma falsa oportunidade de que se está ofertando educação/escola. E essas mulheres/educandas que estão nas escolas de EJA merecem que acreditemos que o direito de permanecer/aprender esteja acima de qualquer coisa na escola. Dessa forma não podemos afirmar que não há escolas para essas mulheres que precisam levar consigo suas crianças, o que não há é o acolhimento, olhar sensível, política pública que desvele um fenômeno que está aí nas nossas escolas – a presença de crianças. Reforçando essa explicação Bourdieu e Champagne (2012, p.483) referindo-se às falsas oportunidades que são dadas aos educandos das classes populares destaca que

---

<sup>2</sup> Desenvolvimento é uma palavra que tivemos que usar para disfarçar as mudanças desejáveis e necessárias, pois é muito fácil resistir à mudança, mas ninguém se opõe, pelo menos em público, ao desenvolvimento (DE SOUZA SILVA ET AL . 2006:114. (p.29).

Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, “suas chances”, e que a instituição escolar tende a definir cada vez mais a identidade social; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior é reservada de direito, e ocupada de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos de um diploma (o que explica também o porquê do fracasso escolar ser vivenciado como uma catástrofe, até nos ambientes populares). Desta forma a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos como engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte que recua à medida que sempre nos aproximamos dela.

Diante disso, localizar o contexto, os discursos e os sentidos de uma educação contextualizada com o semiárido brasileiro para denunciar as dificuldades de permanência e conclusão dos estudos na EJA por parte das mulheres educandas que a frequentam é um desafio visto a infinidade de indagações que precisam ser problematizadas como: quais as estratégias desenvolvidas por professores, gestores e secretaria municipal de educação no que se refere à presença das crianças em meio às aulas na EJA? Que orientações são necessárias no sentido de subsidiar professores, escolas e gestores municipais de educação quanto ao oferecimento da EJA na perspectiva da contextualização enquanto direito das mulheres/educandas? Que outras iniciativas são apontadas no sentido de garantir a universalidade desse direito para além do acesso? Quem verdadeiramente está interessado nessa discussão?

## **METODOLOGIA**

A definição da abordagem metodológica em uma pesquisa acadêmica não se faz distanciada de uma compreensão de mundo, de sociedade e de construção do conhecimento. Fazer pesquisa e optar por um caminho metodológico ou abordagem qualitativa ou quantitativa se faz dentro de um paradigma epistemológico que permite a definição de método de abordagem, inspiração filosófica, técnicas e procedimentos de levantamento das informações e de análise das mesmas, momento em que o pesquisador estabelece claramente o viés pelo qual se norteará.

No caso dessa pesquisa, conforme defende Teixeira (2005), fizemos opção pelo enfoque fenomenológico hermenêutico, tendo na interpretação do fenômeno estudado a base para a construção da compreensão do objeto de estudo, característica e porque não dizer, o

eixo principal da explicação científica fundada na fenomenologia. Assim sendo, método de pesquisa foi de cunho qualitativo-descritivo. O que exigiu uma maior presença do pesquisador no campo de pesquisa e junto aos sujeitos para melhor compreender e interpretar o contexto no qual estes se fazem presentes.

Como próprio das abordagens qualitativas, não houve formulações de hipóteses nem de variáveis, sendo que o número de informantes foi sendo definido no decorrer da própria pesquisa, ampliando-se assim as possibilidades de melhor compreensão do objeto de estudo e das facetas que o mesmo vai tomando a partir de cada sujeito que fala e de cada reflexão que foi construída como da própria característica que norteia a cultura escolar do ambiente pesquisado e das relações que os sujeitos envolvidos desenvolvem nas vivências do mundo que habitam.

Quanto às técnicas de desvelamento das informações, estas foram desenvolvidas e materializadas através de diálogos/entrevistas com questões abertas, permitindo uma maior interação com os sujeitos da pesquisa sem se perder com isso o rigor exigido pela pesquisa e considerando os princípios da ética na pesquisa, uma vez que a pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa – CONEP e se respaldou nos documentos e autorizações necessárias para a realização da pesquisa junto à escola e todos os sujeitos envolvidos.

Enquanto lógica de abordagem e construção da análise, a pesquisa fez opção pela perspectiva indutiva, exigência mais próxima das pretensões das pesquisas fenomenológica sendo que a base teórica foi sendo “ampliada e reconstruída ao longo da coleta e análise de dados, para não direcionar a construção dos dados”. (TEIXEIRA, 2005, p.128). Esse posicionamento epistêmico e metodológico vai à contradição dos modelos fechados e da perspectiva moderna que alijou do processo de construção do conhecimento e, portanto, do fazer ciência, a relação direta sujeito-objeto; as subjetividades dos sujeitos, entre outros elementos fundamentais à melhor compreensão dos fenômenos humanos, sociais e culturais.

Assim, é importante enfatizar que a pesquisa qualitativa foi a abordagem metodológica que se optou com vistas ao alcance dos objetivos propostos neste estudo, sendo a que chega mais próximo da temática investigada possibilitando a interação entre o contexto, os sujeitos e pesquisadora e vice-versa, compreendendo os aspectos da problemática proposta de perto, interagindo com o objeto de estudo, não abdicando com isso do rigor tão necessário às pesquisas de cunho qualitativo e tão exigidos pela pesquisa acadêmica.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante a realização dessa pesquisa em uma escola de bairro periférico do município de Juazeiro – BA foram entrevistadas diversas mulheres e intrincadas pela dúvida de saber por que elas levavam suas crianças para a escola, muitas relatavam pelo simples fato de “não ter com quem deixar o filho”, que também pode ser estendido a irmã/irmão mais velho, neto, e algumas vezes até enteado. Vale ressaltar que a utilização do termo “simples” se deu de forma proposital porque de imediato ao ouvir “não ter com quem deixar” parece fácil de ser resolvido visto que essa educanda possivelmente tenha um esposo ou alguém da família que possa lhe acolher ou até mesmo pagar alguém para tomar conta de seu filho. Mas na concretude do cotidiano da EJA essa realidade se faz pela ausência de oportunidades de trabalho, de relação harmônica entre homem e mulher, de famílias estruturadas, de condições digna de moradia, de segurança. Então como não levar as crianças?

A esse respeito é o que Silva (2010) vai chamar de colonialidade do ser, que banaliza a violência, a desigualdade e a injustiça. Essa banalização do ser está em uma das falas da Educanda *Entrevistada J*<sup>3</sup> sobre seu companheiro, que dizia que se ela quisesse estudar era com o bebê, porque se dependesse dele para olhar... Nas falas da Educanda fica evidente o seu desejo do *ser mais*: “Na primeira semana ainda trouxe o bebê no colo, depois colocava ele para dormir no colchonete. Minha mãe me deu o dinheiro e eu comprei o carrinho”.

Porém a afirmação da educanda deixa visível o contexto que essas mulheres estão inseridas. A fala da Educanda *Entrevistada J* revela que mesmo diante de todos os avanços nos direitos das mulheres, ainda são elas que mais sofrem nas relações com seus companheiros revelando sua intensa desigualdade.

Ainda a esse respeito quando perguntadas se achavam “correto” levar a criança para a escola todas responderam que sim, como já havia dito antes – porque não tem com quem deixar. No entanto, quando questionadas se era “justo” levar as crianças, afirmaram que não, porém não questionam a figura masculina/escola/contexto/sociedade nessa “injustiça dita por elas”.

A rigor, nos diálogos construídos com as educandas abordadas na pesquisa, outras questões de injustiça foram apresentadas, só que agora, relacionadas às crianças e sua adaptação à escola. No depoimento da Educanda *Entrevistada H*, ela explica que “o bebê dá muito trabalho. Pois ele não quer mais dormir. Pega o caderno, caneta, joga tudo no chão. Às vezes os colegas tem que ajudar...”. Outro depoimento também marcante foi o da Educanda

---

<sup>3</sup> Foram utilizadas letras do alfabeto para fazer referência aos sujeitos da pesquisa.



*Entrevistada E*, explicando que “não dava nem de mamar na escola porque tinha vergonha. Aí dava leite”. As táticas estabelecidas por essas educandas de EJA, que cotidianamente tentam permanecer na escola, relevam amiúde a ideia de gênero apresentada pela oposição binária – masculino e feminino. Ampliando essa compreensão, Louro (2008), afirma que é necessário problematizar tanto a oposição entre eles (masculino-feminino) quanto a unidade interna de cada um, a partir da compreensão de que essa oposição é construída e não inerente e fixa.

## CONCLUSÃO

Ao reportar-nos a nossa intenção inicial de fazer o diálogo da permanência com as categorias *ser mais* e *aridez mental* apresentadas consistiu em localizar o contexto, os discursos e os sentidos de uma educação contextualizada com o semiárido brasileiro para denunciar as dificuldades de permanência e conclusão dos estudos na EJA por parte das mulheres educandas que a frequentam. Nesse sentido o imbricamento das categorias revelam o quão a escola ainda reforça a nossa condição de inferioridade, de ser menos e não a do *ser mais*. Afirmamos isso porque o caminho da permanência é uma encruzilhada que impede essa educanda de continuar seus estudos.

Dessa forma por apresentar caminhos tortuosos a encruzilhada da permanência/desistência se faz cotidianamente. E o cotidiano não é a permanência, mas sim a resistência que na maioria das vezes reverbera na desistência, por esta razão a tática/astúcia utilizada por essas mulheres revelam a obstinação de não se submeter à condição de subalternidade do seu processo educativo, mas as que fazem essa escolha é exceção.

Diante disso, denunciar as dificuldades de permanência e conclusão dos estudos na EJA por parte das mulheres educandas que a frequentam é insistir em evidenciar a biofilia da permanência e não a necrofilia da evasão que “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” (CARMO & CARMO, 2010, p.2).

É sobretudo apresentar a boniteza que há no descobrir-se como *ser mais*. Boniteza para Freire também é uma categoria que faz parte da concepção da vida, bem como amorosidade, bem querer, amizade, solidariedade, utopia, alegria, esperança, estética e genteidade como coletivo de gente. Um caldeirão cheio de possibilidades do ser mais... A categoria *ser mais* de Paulo Freire é o mesmo movimento de superação da *aridez mental* de

José de Souza Silva, visto que essa subserviência seria rompida pelo desejo de *ser mais*, viabilizado pela humanização dos sujeitos. Ao olhar aquelas mulheres todas as noites trazendo suas crianças para a escola ficava me perguntando: Será que elas compreendem o seu ato como oposição à inexorabilidade do ser menos. Indagava-me ainda: será que compreende seu movimento como uma ação libertária que possibilita o rompimento do aniquilamento de seus saberes e descolonização de sua experiência social e cultural. Mediante o estudo Silva (2010) afirma que “a educação deve nutrir-se de conhecimento significativo – gerado no contexto de sua aplicação (dimensão prática) e implicações (dimensão ética) – e inspirar e orientar a geração de inovações relevantes” que surgem da interação social com a participação dos que delas necessitam e serão impactados. (p.38)

Nesse entendimento, Silva (2010) felizmente nos convida a refletir que a pior aridez é a das mentes. Essa aridez que aqui é sinônimo de infecundo esteriliza o pensamento dos sujeitos para novas oportunidades e “homogeneiza histórias e saberes ao universalizar e matematizar a existência, eclipsando a complexidade, diversidade, diferenças e contradições das realidades locais” (p.39).

Dessa forma Freire (2011) e Silva (2010) nos convidam a fazer o movimento da pergunta para que possam indagar para entender, afinal a pergunta é o que nos move e nos liberta. A pergunta inquieta, a resposta silencia, a pergunta confronta, a resposta concorda, a pergunta define lugar/concepção a resposta acomoda, a pergunta aprende/significa a resposta decora/memoriza. Nessa concepção a relação binária que vai se construindo entre os opostos ao invés de dialogarem entre si, silenciam pessoas, saberes, lugares, histórias vidas.

A rigor é como contraponto a esse movimento binário (permanência/desistência ou pergunta/resposta) que as mulheres educandas se colocam talvez até mesmo sem se dar conta de que necessário se faz uma descolonização epistemológica, política, social, cultural, no contexto do semiárido nordestino, nas escolas onde estudam que precisam acolher as crianças que são levadas consigo. Esse movimento é pulsante, pois não se intimida com as evocações de que *lugar de criança é em casa* como também *aqui não é lugar de criança*. Essa *casa* e esse *aqui* nas evocações dos malefícios de estar ali com sua criança refletem para elas (mulheres/educandas) a persistência de *ser mais* e a denúncia de uma realidade injusta. Investir na permanência é investir na vida pulsante do processo educativo – essas mulheres fazem isso.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria do mundo**. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008

SILVA, José de Souza. Aridez mental, problema maior: contextualizar a educação para construir o 'dia depois do desenvolvimento' no Semi-Árido Brasileiro. In: **Seminário Nacional sobre Educação contextualizada para a Convivência com o Semi-Árido**. Campina Grande, Embrapa/INSA, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser Mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 8ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005