AS ESPECIFICIDADES DA EJA EM TRAJETÓRIAS DE MULHERES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Evely Cristine Pereira de Aquino[1]
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Leôncio José Gomes Soares[2]
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

RESUMO

Nos últimos anos, a presença das classes populares no ensino superior brasileiro foi impulsionada pela reestruturação das universidades e pelas políticas de ações afirmativas. Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se destacado como um espaço importante para o acesso de sujeitos historicamente excluídos da universidade. Este texto, derivado de uma pesquisa de doutorado realizada com mulheres egressas da EJA no curso de Pedagogia, analisa as experiências marcantes em suas trajetórias educativas e a importância da EJA em suas vidas. Foram realizadas sete entrevistas narrativas[3], na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, com estudantes de 30 a 59 anos de idade, matriculadas na Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais. A partir do conceito "especificidades da EJA", foram exploradas cinco categorias: a oferta diversificada de EJA; a diversidade dos sujeitos da EJA; a proposta curricular; a formação de educadores e os estranhamentos e expectativas na transição da EJA para a universidade. Conclui-se que as mulheres buscam no trabalho e no estudo formas de transformar suas vidas e as de seus familiares. Defende-se, portanto, a manutenção, a expansão e a consolidação da EJA para a garantia do direito à educação. Além disso, evidencia-se a necessidade da universidade desenvolver estratégias de acolhimento das pessoas jovens, adultas e idosas, assegurando uma transição cuidadosa e respeitosa da EJA para o ensino superior.

Palavras-chave: egressas da EJA; especificidades da EJA; ensino superior; pesquisa (auto)biográfica.

1 Doutora em Educação (UFMG). Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Coordenadora do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA/FaE/UEMG) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GRUPEJA/FAE/UFMG). E-mail: evely.aquino@uemg.br.

2 Doutor em Educação (USP). Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GRUPEJA/FAE/UFMG). E-mail: leonciogsoares@gmail.com.

3 A pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), da UFMG, em fevereiro de 2022 (Parecer nº 5.224.727).

DOI: doi.org/10.22491/RIEJA.V9I17.28051

ABSTRACT

THE SPECIFICITIES OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN WOMEN'S TRAJECTORIES THROUGHOUT THEIR EDUCATION DEGREE

In recent years, the restructuring of universities and affirmative action have boosted the presence of lower-income groups in Brazilian higher education. In this context, youth and adult education (EJA) has emerged as an important avenue for access to higher education for groups historically excluded from university. This study, derived from PhD research with women who graduated from EJA in education, analyzes significant experiences in their educational paths and the importance of EJA in their lives. Overall, seven narrative interviews were conducted from an (auto)biographical research perspective with students aged from 30 to 59 years who had enrolled in the faculty of education at the State University of Minas Gerais. Based on the concept of "EJA specificities," five categories were explored: the diversified offer of EJA, the diversity of EJA students, the curriculum proposal, the training of educators, and the strangeness and expectations in the transition from EJA to university. Women seek ways to transform their and their families' lives by work and education. Therefore, guaranteeing the right to educations requires maintaining, expanding, and consolidating EJA. Moreover, universities must develop strategies to support young people, adults, and older adults, ensuring a careful and respectful transition from EJA to higher education.

Keywords: YAE graduates; specificities of YAE; higher education; (auto)biographical research.

RESUMEN

LAS ESPECIFICIDADES DE LA EJA EN TRAYECTORIAS DE MUJERES EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

En los últimos años, la presencia de las clases populares en la educación superior brasileña fue impulsada por la reestructuración de las universidades y por las políticas de acciones afirmativas. En ese escenario, la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) se ha destacado como un espacio importante para el acceso de sujetos históricamente excluidos de la universidad. Este texto, derivado de una investigación de doctorado realizada con mujeres egresadas de la EJA en la carrera de Pedagogía, analiza experiencias significativas de sus trayectorias educativas y la importancia de la EJA en sus vidas. Se realizaron siete entrevistas narrativas, en la perspectiva de la investigación (auto)biográfica, con estudiantes de entre 30 y 59 años de edad matriculadas en la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Minas Gerais. A partir del concepto de "especificidades de la EJA", se exploraron cinco categorías: la oferta diversificada de EPJA; la diversidad de los sujetos de la EJA; la propuesta curricular; la formación de educadores y los extrañamientos y expectativas en la transición de la EJA a la universidad. Se concluye que las mujeres buscan en el trabajo y en los estudios formas de transformar sus vidas y las de sus familiares. Se defiende, por lo tanto, el mantenimiento, la expansión y la consolidación de la EJA para garantizar el derecho a la educación. Además, queda en evidencia la necesidad de que la universidad desarrolle estrategias de acogida de las personas jóvenes, adultas y adultas mayores, asegurando una transición cuidadosa y respetuosa de la EJA a la educación superior.

Palabras clave: egresadas de la EJA; especificidades de la EJA; educación superior; investigación (auto)biográfica.

INTRODUÇÃO

A presença das classes populares nas universidades brasileiras foi impulsionada nos últimos anos por políticas de reestruturação das universidades e das políticas de ações afirmativas, em resposta às mobilizações sociais. Nesse cenário, percebe-se o número crescente de egressos da EJA no ensino superior. Observamos esse fenômeno a partir da nossa experiência como professores do curso de Pedagogia de universidades públicas. Ao ter contato com os estudantes e suas trajetórias de vida, nos deparamos com um público que trazia novas experiências, saberes e questões para a sala de aula. Havia ali um novo perfil de estudante. Foi esse contato que provocou as seguintes questões: quem são as mulheres egressas da EJA no curso de Pedagogia? Em quais circunstâncias se deu sua entrada na universidade? Quais são as suas experiências no ensino superior? Que situações enfrentam/enfrentaram na graduação? A EJA teve importância em suas trajetórias?

Ao tratar das referidas questões, esta pesquisa visa contribuir com estudos sobre a relação EJA e ensino superior, uma temática importante, contudo pouco explorada (SILVA, N., 2015; CRUZ, 2016; DIAS *et al*, 2016; SANTOS, 2019). Dentre as pesquisas desenvolvidas, destaca-se as teses de Cruz (2016) e Santos (2019). A pesquisa de Cruz (2016) teve como objetivo descrever e analisar a inserção e permanência dos egressos da EJA no ensino superior em uma universidade pública da Bahia. O pesquisador chama a atenção para o olhar que se tem sobre os sujeitos da EJA sempre relacionados à alfabetização e ao ensino fundamental. De acordo com o autor, no senso comum, os sujeitos da EJA não são vistos alcançando o ensino superior, principalmente em uma instituição pública, pois ainda existe uma representação negativa sobre esses estudantes, como pessoas incapazes e inferiores.

A pesquisa de Santos (2019) teve como objetivo compreender os sentidos da vivência da formação superior para pessoas egressas da EJA e os significados da experiência da diplomação tardia para esses sujeitos. A partir das contribuições da sociologia da adultez, a autora argumenta que, embora haja um número significativo de pessoas maiores de 25 anos no ensino superior, elas são invisibilizadas nesse nível de ensino. Isso advém do que foi idealizado sobre o ensino superior "[...] como tempo-espaço de formação *do* e *para o* jovem" (SANTOS, 2019, p. 111). A autora salienta que a categoria estudante adulto ainda é pouco explorada nas pesquisas sobre EJA, bem como nos estudos sobre o ensino superior, revelando a importância de relacionar esses dois campos de pesquisa para contribuir com a compreensão da efetivação do direito à educação. Para tanto, faz-se necessário reconhecer as especificidades dos estudantes adultos, bem como suas demandas e formas de ser estudante do ensino superior.

Face ao exposto, foi realizada uma pesquisa de doutorado, entre os anos de 2020 a 2024, que teve como objetivo investigar trajetórias socioeducacionais de mulheres

egressas da EJA que cursam pedagogia em uma universidade pública. Nesse percurso, fundamentou-se nas reflexões de Arroyo (2011; 2017), para a compreensão das trajetórias humanas das mulheres egressas da EJA, para abranger as diferentes dimensões que constituem suas trajetórias e romper com a lógica que enxerga os sujeitos da EJA apenas sob a ótica da escolarização.

Arroyo (2011) argumenta que é preciso considerar a concretude dos sujeitos. Nessa direção, estudos no campo da EJA têm apontado para a diversidade dos educandos, para as diferenças geracionais, para as relações com o mundo do trabalho, dentre outras dimensões que constituem as suas especificidades (SOARES, L; SOARES, R. 2014). Conforme adverte Arroyo (2011), os sujeitos da EJA partilham das mesmas origens socioeconômicas e étnico-raciais e têm como marca suas trajetórias humanas de negação de direitos sociais básicos.

A pesquisa desenvolvida por Cruz (2016) oferece elementos para refletir sobre essas trajetórias humanas. O pesquisador realizou entrevistas com oito estudantes egressos da EJA que estavam matriculados em diferentes cursos de licenciatura em uma universidade pública e destacou: "As narrativas mostraram que os sujeitos que compõem essa pesquisa são pessoas que pertencem a uma família numerosa. Apontam também que a cor/raça predominante, autodeclarada pelos entrevistados/as, é a preta/negra" (CRUZ, 2016, p. 63). Essa mesma pesquisa informa que a entrada na universidade tem sido alargada, sendo marcada pela presença crescente de mulheres.

O aumento do número desse perfil de estudante retrata a diversificação do público no ensino superior que cada vez mais recebe estudantes das classes populares e de escolas públicas, fato que retrata o processo de democratização da universidade brasileira, impulsiona, de acordo com Cruz (2016): "pela decisão política de realizar a reforma universitária, implementada nas duas primeiras décadas do século XXI [...]" (p. 51).

Paiva, Haddad e Soares (2019) complementam essa constatação ao afirmarem que: "No avanço que tivemos com políticas de ações afirmativas e de apoio à diversidade, suspeita-se que, entre os que passaram a acessar o nível superior, haja um contingente representativo de egressos da EJA que chegaram à universidade" (p. 20).

Diante do contexto apresentado, este estudo adotou a abordagem teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica (PASSEGGI; VICENTINI; SOUZA, 2013), por considerar o seu potencial para investigar trajetórias de vida e sua articulação com a formação docente. Para tanto, foram convidadas sete egressas da EJA, com idades entre 30 e 59 anos, que em 2022 cursavam do segundo ao oitavo período do curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em Belo Horizonte. Entre essas participantes, cinco se identificaram como pretas, uma como parda e uma como branca, seguindo a classificação de raça/cor empregada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir da leitura de memoriais de formação, de entrevistas narrativas (TEIXEIRA; PÁDUA, 2018), no ano de 2022, com as sete estudantes egressas da EJA, e do uso de diário de pesquisa para registro das observações e reflexões.

As colaboradoras da pesquisa estudaram na EJA em diferentes períodos de suas vidas. Fênix (46 anos)[4], Negra Li (46 anos), Gabriela (59 anos) e Adriana (59 anos) retornaram aos estudos a partir do Ensino Fundamental, enquanto Lúcia (30 anos), Laura (31 anos) e Paula (45 anos) ingressaram na EJA no Ensino Médio. Nas narrativas, as sete mulheres destacam a EJA como uma alternativa para retomar os estudos e como um espaço-tempo fundamental para o ingresso no ensino superior. De modo a explorar esta dimensão da pesquisa, este artigo tem por objetivo analisar as experiências marcantes na EJA e sua importância nas trajetórias educativas das mulheres. O reconhecimento das especificidades da EJA será tomado, aqui, como ponto de partida para a organização e análise das narrativas.

Em pesquisa realizada por Leôncio Soares e Rafaela Soares (2014), a partir das experiências de três projetos de extensão - o Projeto Escola Zé Peão - PEZP na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Projeto Paranoá na Universidade de Brasília (UnB) e Projeto de Ensino Fundamental 2º segmento – PROEF-2 na (UFMG) -, foi possível discutir o que conceituaram como especificidades da EJA.

No percurso da pesquisa, os autores analisaram documentos normativos, tais como a Constituição Federal, de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e o Parecer nº. 11/2000, do CEB/CNE, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e verificaram as palavras e expressões recorrentes que dizem respeito às características próprias tanto da oferta quanto do público da EJA. A partir dessa análise, os pesquisadores expressam: "Portanto definimos *especificidade* como a convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular. Deste modo, a especificidade é um dos fatores que constituem a qualidade (SOARES, L.; SOARES, R., 2014, p. 8).

Assim, buscaram, nas experiências dos três projetos pesquisados, destacar o conjunto das especificidades da EJA que eram comuns, a saber: o legado da Educação Popular, a diversidade dos sujeitos, a proposta curricular, os recursos didáticos, a formação de educadores e as políticas públicas.

A partir das contribuições desses autores, estruturamos este artigo em cinco categorias que se relacionam com as experiências de escolarização na EJA das colaboradoras da pesquisa: a oferta diversificada de EJA; a diversidade dos sujeitos da EJA; a proposta curricular; a prática docente e os estranhamentos e expectativas na transição da EJA para a universidade. O legado da Educação Popular será tomado, neste texto,

4 Nomes fictícios escolhidos por cada entrevistada.

como ponto de articulação entre as categorias. Por fim, apresentamos as contribuições da pesquisa para a consolidação de propostas voltadas para a EJA e estratégias que visem assegurar uma transição respeitosa da EJA para o ensino superior.

A OFERTA DIVERSIFICADA DE EJA: DO SONHO DE VOLTAR A ESTUDAR À POSSIBILIDADE DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Como marco histórico e normativo para o reconhecimento da EJA como um direito, destaca-se o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos. O artigo 208, ao tratar do dever do Estado com a educação, define, no inciso I, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº59 de 2009: "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria." Apesar da relevância desses artigos, o sistema educacional ainda não logrou atendimento a todos os jovens, adultos e idosos, haja vista os dados preocupantes sobre a conclusão da educação básica obrigatória, como revela o material elaborado pelo IBGE, na síntese de indicadores sociais:

> Segundo os dados do módulo ampliado de Educação da PNAD Contínua 2022, o percentual de pessoas com 25 anos ou mais anos de idade que não haviam concluído a educação básica obrigatória, direito constitucional assegurado pelo Estado brasileiro a todos os cidadãos, era de 46,8%, sendo que 34,0% não haviam concluído o ensino fundamental, e 12,8% não haviam concluído o ensino médio. Somente 19,2% das pessoas dessa faixa etária haviam concluído o ensino superior, e 34,0% completaram o ensino médio [...] (IBGE, 2023, p. 113).

Esses dados preocupantes refletem a fragilidade na garantia do direito constitucional à EJA, especialmente considerando que, segundo Soares, L. e Soares, R. (2014), "[...] a descontinuidade das políticas públicas brasileiras voltadas para a Educação de Jovens e Adultos nas esferas municipal, estadual e federal, a EJA têm tido interrupções de atendimento à população" (p. 16-17).

As trajetórias de escolarização das colaboradoras da pesquisa revelam formas variadas de acesso ao direito à educação na juventude e na vida adulta. Mostra-nos que a EJA foi o espaço que as acolheu e foi fundamental para o ingresso no ensino superior.

Ao perguntar à Paula o que a levou para a EJA ela diz que se tornou mãe na transição do Ensino Fundamental para o Médio. Ao iniciar o Ensino Médio, achou difícil conciliar os estudos com os cuidados com a sua filha pequena. Por isso, interrompeu os estudos. Ficou cerca de cinco anos sem estudar. Ela relembra: "Eu até tentei fazer aquelas provas de massa, Telecurso, mas eu não me adaptei nesse tipo de aprendizagem. Aí,

perto da minha casa abriu essa EJA. Eu entrei. Como faltavam só dois anos, o segundo e o terceiro, foi onde eu ingressei na EJA" (Paula).

Paula sentiu-se motivada a voltar a estudar porque a escola estadual que ofertava EJA ficava próximo à sua residência, na cidade de Contagem. Lá, concluiu o Ensino Médio aos 24 anos de idade. Além disso, ela destaca a sua não adaptação ao formato da Educação a Distância presente no Telecurso.

A proximidade da escola à residência também foi um fator que chamou atenção de Adriana. Suas filhas, ao ingressarem no ensino superior da UFMG, tiveram conhecimento do PROEF-2[5] e incentivaram a mãe a voltar a estudar. Sobre esse período, ela narra:

> Eu morava perto [da UFMG]. Eu tinha mudado do meu bairro da periferia para conseguir escolas melhores para elas aqui no bairro [Ouro Preto], mesmo sendo escola estadual, eles falavam que era melhor. [...] Fiz a carteirinha da UFMG e vinha na biblioteca pesquisar com elas e quando chegou o período de vestibular, elas passaram na UFMG [...]. Elas conheceram a EJA da faculdade. Falaram: "Mãe, nós vamos estudar lá, estuda lá também." (risos). Eu falei: "Que? Estudar depois de... mais de 35 anos sem estudar." Eu pensei: "Será? Meu Deus!" "Mãe, nós te levamos." Me incentivaram bastante, aí eu vim para conhecer e gostei muito. Eu trouxe o meu marido também, a minha mãe, a minha irmã e todos fizeram a inscrição (Adriana).

Ao decidir retomar os estudos, Adriana incentivou sua mãe, irmã e marido a também frequentarem a EJA. Embora todos tenham iniciado as aulas, apenas ela deu continuidade à trajetória acadêmica. Dessa experiência inicial, aponta a desistência dos familiares como um desafio e a receptividade dos professores da EJA como um ponto positivo.

Adriana destaca a importância da EJA para o seu ingresso no ensino superior e o seu papel na divulgação dessa modalidade de ensino para as pessoas do seu convívio ao dizer: "Eu sempre indico para todo mundo que não estudou fazer a EJA. Já falei para várias pessoas e consegui que umas três fossem" (Adriana). Da mesma forma, Fênix mobiliza as pessoas próximas para conhecerem a EJA porque, de acordo com ela: "A EJA não pode acabar. Ela tem que existir, porque são milhares de pessoas como eu, mulheres e homens, que não sabem nem se têm EJA na comunidade, no bairro onde eles moram" (Fênix). As situações narradas por Fênix e Adriana nos fazem pensar nos desafios relativos às informações sobre a oferta de EJA. Se as suas experiências mostram a existência da EJA em diferentes espaços, como fazer para que os jovens, adultos e idosos saibam do seu direito à educação?

Negra Li frequentou a EJA pela primeira vez em uma escola estadual em Belo Horizonte, mas interrompeu os estudos. Após o casamento, mudou-se para o estado do Espírito Santo. Lá, retomou os estudos. Ela concluiu o ensino fundamental anos depois, quando voltou a morar em Belo Horizonte. Em sua narrativa, evidencia todas as situações

5 PROEF-2 - Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º Segmento, ofertado pelo Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG.

enfrentadas nesse período e como foi importante ver a divulgação da oferta de EJA em uma escola privada confessional.

Na experiência de Negra Li, à escolarização na EJA não ocorreu de forma linear, porque o tempo dos estudos na vida adulta é atravessado por diversas situações, que, no caso dela, envolveram desafios relacionados à manutenção de sua vida e de suas filhas, principalmente com o término do casamento. Inicialmente, o ex-marido não a apoiou financeiramente. Por isso, o seu retorno a Belo Horizonte foi marcado pelas urgências em conseguir um lugar para morar, um trabalho e, nessas urgências, a escola não pôde ser priorizada. Quando voltou a estudar, foi fundamental ter um lugar que a acolheu no seu tempo.

A distância de casa à escola nos primeiros anos de escolarização foi a primeira situação-limite enfrentada por Gabriela, o que a levou a interromper os estudos. Após o casamento, conciliou o trabalho remunerado com os cuidados dos nove filhos. Para ela, também, foi essencial acessar uma escola de EJA que pudesse recebê-la assim que ela tivesse condições de retornar.

> Eu falei que eu não parava, porque na minha terra, quando eu morava no interior, falava que eu ia voltar a estudar. Aí eu fui um dia para fazer a minha matrícula, eu falei: "Vou procurar, tem uma EJA aqui em Itabirito." Eu cheguei na escola e perguntei para a moça: "Eu vim fazer uma matrícula aqui. Quero voltar a estudar, porque eu fiz só até a quarta série." Ela disse: "Para estudar aqui tem que vir direto, todos os dias. Não pode faltar." Eu falei: "Jamais! Eu não vou faltar." Ela falou: "Mas é para começar amanhã." Eu falei: "Eu começo até hoje, se for possível, eu quero estudar" (Gabriela).

Lúcia decidiu procurar a EJA quando percebeu, pelo seu desempenho escolar, que poderia ser reprovada no primeiro ano do Ensino Médio. Ela foi informada por uma amiga sobre a possibilidade de concluir os estudos em um tempo menor. Ingressou, aos 18 anos, em uma escola municipal exclusiva de EJA, em Belo Horizonte. Optou por essa escola porque teria aulas no turno da manhã e assim poderia conciliar com o seu trabalho no turno da tarde.

Do mesmo modo, Laura escolheu a EJA, no período que morava em São Paulo, pela possibilidade de concluir o Ensino Médio rapidamente e conciliar trabalho e estudos. Essa realidade reflete a vida de muitas mulheres da EJA que trabalham desde a infância e juventude, ou seja, desde muito cedo sua condição de classe marca suas trajetórias escolares. Por isso, é tão importante, como salienta Arroyo (2017), compreender que o trabalho é constituinte das trajetórias humanas dos sujeitos da EJA.

Diante das reprovações, das interrupções dos estudos, das dificuldades de conciliar trabalho e estudo, maternidade e estudo, a EJA aparece como uma "saída de emergência no sistema escolar" (ARROYO, 2017, p. 33). Assim, quando as mulheres voltam para a EJA, voltam à procura de outras possibilidades de viver, voltam com a expectativa

de assegurar o seu direito à educação entrelaçado a outros direitos básicos, dentre eles o direito ao trabalho, como pode ser acompanhado nas narrativas das mulheres quando perguntamos se a EJA teve importância em suas vidas.

Fênix reconhece a importância da EJA em sua trajetória porque pôde concluir a educação básica, fazer dois cursos técnicos e ingressar no ensino superior.

> [...] a EJA veio na minha vida assim, com uma emoção muito grande, porque além de eu me capacitar como profissional, eu ainda podia disputar o mercado de trabalho a nível de segundo grau. Então, o meu amor pela EJA veio desse momento. Ela é importante na vida de todo adulto que sonha, que quer melhorar, estudar, ser um bom profissional e sem a EJA não tem como ser técnico de nada, não tem como ser vestibulando, não tem como ser universitário e não tem como ter uma profissão reconhecida sem a EJA. (Fênix).

Gabriela salienta: "Se eu não tivesse entrado na EJA, eu não teria me formado, não teria chegado aonde eu estou hoje. Foi ela que me ajudou, porque eu fiz a prova do Enem e fui bem" (Gabriela). De modo semelhante, Adriana diz: "Foi totalmente na EJA que eu consegui, porque lá eu aprendi matemática, química, fração e isso caiu tudo no Enem. Então, foi uma importância muito grande, porque se eu voltasse para escola normal, não tinha jeito" (Adriana). Ambas destacam que a EJA possibilitou o ingresso no ensino superior.

Já Paula menciona que ter concluído os estudos na EJA lhe proporcionou melhorar suas condições de vida.

> Se não fosse a EJA, eu não teria terminado o segundo grau, não teria toda essa trajetória que eu tive de ter conseguido entrar no emprego, ter melhorado um pouquinho de vida, ter visto que é possível alcançar alguma coisa através do estudo. Então, teve muita importância, sim, muito significativa, a EJA, com certeza. Se eu não tivesse terminado, não tivesse estudado os outros anos anteriores, eu teria terminado tudo na EJA (Paula).

Negra Li destaca a dimensão da EJA como espaço para a garantia do direito à educação:

> A minha experiência na EJA foi muito boa, muito legal mesmo. Gostei demais! Graças a Deus que existe a EJA, porque se não existisse, eu não sei como seria para a gente que parou de estudar muito tempo atrás. Como é que você volta para uma sala de menino de quinto ano que está lá com doze, treze anos? [...] Como você volta para sala com crianças de onze anos? Não tem como. Você não vai se sentir bem. Então eu acho que a EJA é fundamental para a gente, para quem parou de estudar (Negra Li).

Das experiências narradas, apenas Lúcia apresenta uma consideração diferente sobre a importância da EJA em sua trajetória escolar. Embora a escola que ela frequentou seja exclusiva para EJA, avalia a sua experiência como negativa por conta da situação

opressora com um professor, da organização da turma e da forma de trabalhar os conteúdos. Ainda assim, Lúcia reconhece a importância da EJA para aquelas pessoas que não acessaram a educação básica.

As sete mulheres revelam variadas formas de oferta de EJA: em escolas municipais e estaduais, escola privada confessional e a oferta na universidade, no caso dos projetos de extensão. Foram essas iniciativas e a oferta constante de vagas que tornou viável o acesso ao direito à educação, principalmente quando se verifica que as trajetórias das mulheres são marcadas por deslocamentos de uma cidade para outra em busca de trabalho, moradia e melhores condições de vida. Nas experiências narradas, a oferta diversificada da EJA foi a ponte que possibilitou a continuidade dos estudos e o acesso ao ensino superior.

Nota-se que a oferta diversificada facilita o acesso das pessoas jovens, adultas e idosas à educação e isso resulta em uma questão que gera tensões para a EJA, que é: como trabalhar com um público com tamanha heterogeneidade? Veremos adiante como as narrativas das mulheres sobre as suas experiências na EJA interrogam a relação entre diferentes grupos geracionais na sala de aula, a proposta curricular e a prática docente.

A DIVERSIDADE DOS SUJEITOS DA EJA: O TEMPO DE VIDA JOVEM-ADULTA

Para compreender a diversidade dos sujeitos da EJA, é preciso olhar além dos seus processos de escolarização e considerar suas trajetórias humanas. Essas trajetórias interrogam a escola e a pedagogia e uma das provocações evidenciadas pelas mulheres surge das tensões advindas de propostas que não reconhecem a concretude dos sujeitos e seus tempos de vida jovem e adulta. Nessa direção, quais interrogações acerca de seus tempos de vida as mulheres trazem para a EJA?

Lúcia narra sua insatisfação com a organização da sua turma na EJA por causa da presença de pessoas de diferentes faixas etárias. De acordo com ela, as pessoas mais velhas demandavam mais tempo para compreender as explicações do professor e isso lhe causava impaciência: “Aí eu já estava sem paciência de ouvir o que o professor estava falando, porque eu já tinha entendido só que eu tinha que esperar o tempo da turma” (Lúcia).

Ao rememorar o vivido, Lúcia alega que seria mais interessante se ela ficasse em uma turma com estudantes com faixa etária próxima da sua. Em vários momentos, se perguntou se seria melhor ter ficado na escola que estudava ao invés de ir para a EJA. Contudo, ela avalia que: “Eu não vou entrar numa escola, porque eu já me achava velha para me matricular na escola normal (risos). Então, eu ficava na EJA (risos). Velha demais para a escola normal e nova demais para a EJA” (Lúcia). Sobre essa situação, Brunel

(2008) verificou em sua pesquisa com jovens na EJA que estes "quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais" (p. 9). Dessa forma, diante da distorção idade-série, os jovens sentem vergonha por se sentirem mais velhos do que os seus colegas de turma e não se reconhecem como pertencentes àquele espaço. Na verdade, atribuem a culpa pela repetência como unicamente suas e não como uma falha do sistema escolar.

A experiência de Lúcia reflete o seu "não lugar na EJA", evidenciado tanto na relação com as pessoas adultas e idosas quanto na abordagem pedagógica adotada. Segundo ela, os conteúdos repetiam aqueles trabalhados no Ensino Fundamental, e a metodologia utilizada não atendia ao seu ritmo de aprendizagem.

> [...] eu não tinha muita paciência, porque eu já estava acostumada com o ritmo da mesma faixa etária. A diferença de poucos anos. Eu sou um ano atrasada porque repeti quando eu era mais nova. Então, mas era ali perto da minha faixa etária, o entendimento era melhor, se tinha dúvida, também era porque eu estava com a dúvida e não uma coisa que eu já tinha aprendido na sexta, sétima série, eu estava vendo de novo e eles não estavam entendendo aquilo. E o professor falava: "Ah, vocês viram isso na quinta série, não é possível...". Eu ficava angustiada (Lúcia).

O fato de Lúcia não ter histórico de interrupção dos estudos permitiu maior proximidade com os conteúdos escolares. Nesse sentido, sua trajetória indica que ela demandava da escola outras formas de ensinar. Esse é um dos pontos que devem ser considerados no trabalho com os jovens, adultos e idosos que chegam à EJA. Se para a jovem foi angustiante o período na EJA, para as estudantes adultas não foi diferente. Contudo, suas angústias ganham outros contornos.

Os conflitos geracionais também aparecem nas narrativas de Negra Li, Fênix e Paula, ao destacarem a presença dos jovens como um dos desafios nas turmas de EJA. A percepção da vida adulta como momento de comprometimento e responsabilidades aparece no memorial de Negra Li, quando escreve sobre a sua primeira experiência na EJA: "Já com o intuito de querer recuperar o tempo perdido, não conseguia concentração porque estava no meio de adolescentes que não estavam ali pra aprender e, sim, pra brincar (MEMORIAL DA NEGRA LI, 2020). Esse foi um dos motivos apontados por ela para parar de frequentar a EJA.

Quando fala do retorno aos estudos na EJA, no Espírito Santo, destaca as relações de sociabilidade tanto no espaço escolar quanto extraescolar com as mulheres mais velhas. Consideramos que isso viabilizou a presença e permanência de outras mulheres nas aulas.

> [...] era numa escola pequena que tinha a EJA e eram muitas pessoas mais velhas. Tanto que nessa época eu tinha carteira e carro. Eu dava carona para essas pessoas

> [...]. Então, eu levava cada uma em casa. Elas já tinham esse negócio. A última sempre fazia um lanchinho, falava: "Vem tomar um café aqui primeiro." Falei: "Gente, o meu marido vai me matar, porque eu chego lá muito mais tarde." Eu chegava em casa mais tarde porque eu levava três. A gente ia, parava, fazia um lanche e tudo. Era muito legal.
> A gente fazia as provas juntas. Eu sei que elas tinham dificuldade, às vezes, eu também tinha, a gente ficava tirando essas dúvidas. Foi muito gratificante voltar (Negra Li).

Fênix aborda o seu descontentamento com a presença de jovens na sala de aula e a percepção do adulto que volta a estudar porque visa uma inserção profissional:

> A EJA chegou na minha vida no momento em que eu já era adulta mesmo. Estou falando de adulto e não de idade, mas de adulta como pessoa, como mulher que sabe o que queria. Eu fiquei triste quando eu cheguei na EJA e vi que os adolescentes não tinham a mesma vontade de estar ali como eu. Mas a EJA é um divisor de águas na minha vida, porque, como eu já era mãe, tinha a necessidade de ser profissional (Fênix).

Em contrapartida, Adriana e Gabriela, ao descreverem suas experiências na EJA, não mencionam a diferença de idade na sala de aula como algo negativo, inclusive, revelam o vínculo afetivo que criaram com estudantes mais jovens.

Os incômodos das mulheres entrevistadas vão ao encontro das narrativas dos sujeitos da pesquisa realizada por Silva, N. N. (2009) em uma escola exclusiva para a EJA em Belo Horizonte. Os dados da pesquisa revelam os conflitos geracionais presentes na turma investigada. Não era raro que entre os docentes e os discentes adultos e idosos da turma percebessem os jovens como perturbadores, irresponsáveis e indisciplinados, reforçando os estereótipos atribuídos à juventude. Por outro lado, os relatos dos jovens mostravam o descontentamento em dividir a turma com estudantes adultos e idosos considerados por eles como "lentos".

A presença massiva de jovens na EJA reflete o fenômeno chamado de juvenilização da EJA (CARRANO, 2007). Em um estudo do tipo estado do conhecimento, Sanceverino, Lódi e Laffin (2020) destacam que as pesquisas sugerem dois motivos que contribuíram para o surgimento deste fenômeno. O primeiro diz respeito à mudança na LDB de 1996, em que houve a redução da idade para o ingresso na EJA, a partir dos 15 anos, no ensino fundamental, e 18 anos no Ensino Médio. Isso permite que os jovens exerçam seu direito de escolha para concluir seus estudos. O segundo motivo relaciona-se aos processos de exclusão enfrentados pelos jovens na escola, colocando a EJA como única possibilidade de acesso ao direito à educação básica.

As narrativas das colaboradoras da pesquisa indicam que a presença na EJA ocorre em decorrência dos processos de exclusão do sistema escolar aliados ao não acesso aos direitos sociais básicos. Nesse sentido, a EJA demanda que a escola e a docência pensem em lógicas diferentes de organização dos tempos e espaços para não reforçar as desigualdades que a ela chegam. Ficam como questões: quais são as possibilidades de

organizar as turmas de EJA de modo que a presença de pessoas com diferentes faixas etárias não reforce práticas excludentes?

PROPOSTA CURRICULAR: ENTRE TENSÕES E POSSIBILIDADES

Uma proposta curricular que seja pensada para os jovens, adultos e idosos, que leve em consideração os seus saberes elaborados ao longo da vida, revela uma das especificidades da EJA. Nas entrevistas, as mulheres mencionam tanto críticas à proposta curricular de suas experiências, seja por não corresponder aos tempos próprios da vida jovem e adulta, seja pela suspeita de que o acesso aos conteúdos escolares tenha sido limitado, quanto exaltam propostas que possibilitaram a ampliação de suas leituras de si e do mundo.

Após o Ensino Médio, Lúcia fez um curso técnico em Administração. Durante o curso, ela percebeu lacunas em sua formação em relação aos conteúdos de matemática.

> Foi a melhor experiência da minha vida [o curso técnico]. Eu ia porque amava estar naquele ambiente, aprender. Até matemática...teve uma aula de contabilidade, eu ficava chorando porque eu não sabia, não entendia. O professor falava: "Vocês aprenderam isso no segundo ano do Ensino Médio", eu tô assim: "Gente, eu não aprendi nada disso lá na EJA. O que é? Será que se eu tivesse feito no estadual eu tinha aprendido isso? Porque eu não estudei isso aí". Eles: "Só precisa aprender". Aí eu pesquisei na internet, aprendi e consegui passar (risos). Foi muito prazeroso, mas em si da EJA, eu não tenho experiência boa. Eu trago para mim só como exemplo do que eu não vou ser e do tipo de metodologia que eu não quero aplicar dentro de sala de aula, porque eu não quero ser esse tipo de professora. Eu quero ser a diferença, ser lembrada com carinho, afeto e tentar melhorar (Lúcia).

A dúvida de Lúcia sobre o acesso limitado aos conteúdos escolares surge em comparação com o aprendizado que ela acredita que poderia ter tido caso tivesse continuado na escola estadual. No entanto, é possível que, mesmo permanecendo na mesma escola durante o Ensino Médio, ela não tivesse alcançado o aprendizado desejado. O que fica como questão é: a sua dúvida vem de algo que realmente não aprendeu ou do estereótipo atribuído a EJA de não ofertar "todos" os conteúdos?

O currículo é marcado por escolhas. Definir o que incluir, o que suprimir e como abordar os conteúdos na EJA deveria partir de uma análise das trajetórias dos sujeitos que chegam à essa modalidade, em vez de se basear na rigidez da lógica escolar de organização por séries. Quais abordagens e conteúdos foram considerados prioritários nas turmas de EJA frequentadas pelas mulheres? Fica como sugestão para pesquisas futuras: compreender a partir das narrativas dos educandos, como percebem o aprendizado dos conteúdos escolares.

Outra dimensão que destacamos na narrativa de Lúcia é como a experiência na EJA constitui o seu saber docente ao finalizar afirmando o que deseja e o que não deseja

fazer como professora, reforçando a concepção da escola como importante espaço de socialização da profissão, mesmo antes do ingresso na carreira docente.

Paula apresenta outra perspectiva ao refletir sobre o seu acesso aos conteúdos escolares.

> Uma coisa que eu achei que ficou faltando na EJA lá, apesar que eu peguei só o segundo e o terceiro, foi um ano, foram as matérias...Tinham matérias que a gente não teve nesse período da EJA [...]. Eu acho que não teve biologia, história e geografia. Então, a gente ficou um pouco defasado nesse sentido. Eu senti falta dessas matérias, mas o que eles alegaram foi porque essa matéria já tinha sido ministrada no primeiro período. E como eu já tinha entrado no segundo, então, ela não era importante no segundo e no terceiro [...].
> É lógico que a gente não ia pegar todos os conteúdos, muita coisa a gente ia perder, mas tudo é questão de adequar também ao ensino. E se a pessoa também não buscar, não adianta. Porque, na escola, hoje eu vejo que mesmo na EJA, o intuito é fazer a pessoa buscar o próprio conhecimento, não esperar que o conhecimento chegue até você. Então, na EJA eu consegui perceber isso (Paula).

Na narrativa, o questionamento sobre a ausência de determinadas matérias aparece articulado à reflexão sobre o despertar da EJA nos sujeitos para a busca pelo conhecimento, ou seja, aprender a estudar e não apenas ser um receptáculo de conteúdo. Paula reconhece que a organização do tempo e das disciplinas é desafiadora e faz parte de uma adequação à modalidade de ensino.

Negra Li revela um questionamento que fez a um professor sobre o motivo de ensinar determinados conteúdos no período em que ela estudava no Ensino Médio, em Belo Horizonte.

> E na EJA foi maravilhoso, os professores foram ótimos. Em português, eu tenho super facilidade, sempre gostei de português. Mas, em matemática, eu tive muita dificuldade. Aprendi umas coisas que eu falava com o professor: "Para quê você está ensinando isso? Eu vou usar isso para quê na minha vida?" (risos). Ele falava: "É o básico. Tem coisa que você tem que aprender mais, mas aqui na EJA é super corrido. Então, a gente dá os principais que você precisa saber" (Negra Li).

O diálogo entre Negra Li e o professor nos provocou a pensar que um dos desafios da EJA é que, ao selecionar os conteúdos considerados básicos, proporcione a articulação dos saberes de experiência dos educandos com os saberes curriculares.

Em outro momento da entrevista, Negra Li reflete sobre o seu ingresso no ensino superior e reconhece que a EJA a preparou para isso.

> Eu fiz a prova. Eu fiquei muito feliz quando peguei o resultado e vi o meu nome. Eu não esperava, porque eu não tinha estudado. Eu não estava preparada para fazer aquilo, mas eu tinha feito a EJA no Colégio Bom Jesus[6]. Assim, eu acho que eu estava

6 Nome fictício.

> preparada, né? A EJA lá foi bem legal. Eu gostei bastante e acho que me deu uma preparação mesmo porque tinha pouco tempo que eu tinha terminado de fazer a EJA. Eu acho que tinha uns meses que eu tinha saído. Falei: "Ah, vou fazer para ver." E não era nem para ver não, era mesmo para ajudá-la [ajudar a filha] (Negra Li).

Se, num primeiro momento da narrativa, há dúvida sobre sua capacidade de ingressar no ensino superior por ser estudante da EJA, logo em seguida há uma afirmação de que a EJA foi fundamental para prosseguir nos estudos.

Há também, por parte da estudante Gabriela, o reconhecimento dos aprendizados proporcionados pela EJA. Quando perguntamos o que a fazia gostar tanto da EJA, ela fala do acesso aos livros para leitura e para realizar trabalhos, dos professores e do aprendizado de química.

As atividades realizadas fora do espaço escolar também foram destacadas por possibilitarem a ampliação da formação cultural das estudantes. Além das atividades, Laura expressa como foi marcante perceber o envolvimento e desejo do professor em ensinar.

> O professor nos encaminhou, fez toda uma preparação para uma aula de história no museu. Para mim foi um baque, porque eu nunca tinha ido ao museu. Então, eu tive a experiência através da aula de história, porque um professor pensou e levou. Então para mim, não foi só ouvir as pessoas, mas ele explicando toda a história, dos quadros também, que eu não entendia muita coisa, mas eu via o desejo dele de transparecer aquilo que ele tinha aprendido para nós. Então, para mim foi um impacto (Laura).

Adriana destaca como as viagens e as atividades culturais lhe proporcionaram desenvolvimento pessoal. Além disso, expressa que a sua interpretação como professora em uma apresentação teatral reforçou o seu desejo pela docência, sonho que tinha desde a infância.

> Eles levaram a gente para São Paulo para conhecer os museus [...] Foi fantástico! Uma experiência que eu nunca tinha vivido e acho que muita gente precisa viver. Viajamos para Diamantina, conhecemos a história da Xica da Silva, a casa dela, a universidade lá, Inhotim [...]. Eles faziam teatro com a gente. A gente não sabia nem falar direito, aí a gente começou a fazer as aulas de teatro, cumprimentar um ao outro até se conhecer. O que me marcou muito, porque depois eu estava apresentando o teatro [...] E eu sendo professora com os alunos bolsistas e com os alunos que eram de elite e tendo que conviver com todo mundo junto [na interpretação do teatro]. Aí nasceu mais o meu sonho de ser professora (Adriana).

Diante de toda experiência narrada, perguntamos à Adriana se a EJA teve importância em sua vida e ela responde: "Muito, mudou completamente o jeito de eu julgar as pessoas, pensar, conhecer várias culturas. A educação é fundamental (Adriana).

A resposta de Adriana vai ao encontro dos relatos obtidos na pesquisa realizada por Coura (2007) com educandos que frequentaram a EJA no PROEF. A autora salienta que: "A escola vem permitindo a estes educandos ampliar seus horizontes, a

conhecer e freqüentar lugares que antes não faziam parte do seu mundo" (COURA, 2007, p. 95). Espaços que os educandos nem imaginavam que tinham direito a acessar. Dessa forma, a EJA aparece também como possibilidade de ampliação do repertório cultural das estudantes, uma vez que foi porta de acesso aos bens simbólicos, à informação, aos bens culturais e ao lazer, ou seja, garantiu acessos que ocorrem de forma tão desigual no Brasil.

As experiências das estudantes evidenciam as tensões e possibilidades de propostas curriculares para a EJA. Acreditamos que, ao criticarem a ausência ou a redução de conteúdos, as mulheres expressavam a sensação de estarem aprendendo menos em comparação com outros estudantes. Pressupomos que isso aconteça porque comparam a organização dos conteúdos na EJA com a escolarização dita regular. A questão é pensar em como se dava, nas escolas que frequentavam, a relação dessas mulheres com os conteúdos escolares e como os professores conduziam essa relação. Tais questões nos provoca a construir outras referências para o currículo na EJA, como salienta Arroyo:

> Ainda é dominante a visão de que a forma de educação escolar formal que se consolidou nos últimos séculos, com sua rigidez, hierarquias, disciplinas e grades é a organização ideal para garantir o direito ao conhecimento. Consequentemente, qualquer outra forma de organização será vista como informal, indefinida, não formal e avaliada como negativa, atrasada, desprofissionalizada (ARROYO, 2011, p. 106).

Se um dos legados da Educação Popular para a EJA é o reconhecimento e o respeito aos saberes dos educandos, um dos grandes desafios consiste em articular esses saberes com os conteúdos curriculares, de modo a ampliá-los e promover uma leitura crítica da realidade. Como, então, garantir o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos sem recorrer à rigidez e às hierarquias que caracterizam as formas tradicionais de educação escolar? Esse questionamento soma-se a uma série de provocações feitas por Freire (1996):

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p. 30-31).

Tais provocações revelam uma estreita relação entre a proposta curricular e o papel do educador. Por isso, na sequência, abordamos pontos específicos sobre processos de humanização e desumanização presentes nas práticas dos educadores da EJA.

PROCESSOS DE HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Ao destacar os saberes necessários à prática educativa, Freire (1996) adverte que ensinar exige "[...] a rejeição de qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia" (p. 36). As experiências de Lúcia e Laura expressam práticas docentes pautadas pela desumanização das estudantes. Em contrapartida, encontramos nas narrativas de Adriana, Gabriela, Paula, Negra Li e Fênix experiências fundamentadas pelo respeito às estudantes, evidenciando que "ensinar não é transferir conhecimento" (FREIRE, 1996, p. 47) e, assim, professores que impulsionaram nessas mulheres a busca por "ser mais".

As críticas de Lúcia à sua experiência na EJA relacionam-se também à postura do professor. Quando engravidou, Lúcia contou à coordenadora da escola na expectativa de ela mediar a comunicação com os seus professores, como descreve:

> Quando eu descobri que estava grávida, em outubro, só que eu já estava indo, empurrando. Eu falei assim: "Vou segurar a onda, vou finalizar esse ano. No outro ano, o meu filho já vai estar maiorzinho, eu volto e finalizo e tudo mais." Só que para o meu dissabor (risos)...fui avisar à coordenadora que eu estava grávida. Ela ficou de falar com todos os professores. Aí o bonito de um professor de história, que eu não vou citar o nome, mas eu acho que ele tinha que rasgar o diploma dele. Até hoje eu acho isso. Ele entrou na sala de aula e eu não contei para ninguém na sala porque eu não tinha intimidade com ninguém da sala, a única pessoa que eu tinha era minha colega que estava junto comigo e só. Aí ele falou. "Tem gente que no final do ano vai estar balançando outro tipo de diploma", e fez o sinal balançando um neném. E eu sempre fui muito retraída, muito fechada. Nessa época mais ainda, porque eu venho de uma educação que meu pai: "Mulher pode isso, mulher não faz aquilo"... É muito machista. Eu não podia sair, ficar na rua, fazer nada. Então, eu era muito fechada. Aí o professor fez isso, todo mundo começou com um burburinho dentro da sala: "Quem está grávida?!" Eu fiquei super constrangida, meu olho encheu de água, porque eu já estava naquele processo de aceitar que eu estava grávida (Lúcia).

Ao se identificar como uma pessoa muito retraída e fechada, a estudante atribui tais características à educação que recebeu do pai. A narrativa evidencia as marcas das pedagogias da sexualidade, que, de acordo com Louro (2008), são exercidas por diferentes instâncias, estas, por sua vez, inscrevem nos corpos as normas, o que é permitido, o que é proibido, os modos e as formas de ser e viver o gênero e a sexualidade.

Louro (2008) argumenta que não há primazia de uma instância formativa em relação à outra. Elas ocupam lugares e interferem de modos diferentes na formação de homens e mulheres. A partir dessa perspectiva, a fala de Lúcia evidencia duas instâncias de formação: a família, com seus valores sobre como uma mulher deve se portar; e a escola, na

figura do professor, que reproduz as desigualdades de gênero ao ironizar com palavras e gestos a condição da estudante. Lúcia sentiu-se humilhada e constrangida com a atitude misógina do professor. Para ela, a gravidez na adolescência já lhe causava vergonha pela criação que receberá em casa, como pode ser visto na sequência de sua narrativa:

> Teve a reação do meu pai, da minha família, a vergonha, porque a gente tem... no meu caso, a vergonha... Por ser filha de um homem machista, na minha cabeça, não poderia estar grávida sem estar casada. E eu não gostava do pai do meu filho. Então, foi um turbilhão de coisas. Eu fiquei com ele [...] "eu não amo ele, ele vai pro canto dele, eu vou pro meu". Só que aí veio um nenenzinho. Aí, de aceitar, de tentar amar ele, porque eu achava que eu tinha obrigação de ficar com ele, porque ele era o pai do meu filho. Ali já estava aquele turbilhão, eu comecei a chorar. Não falei nada para o professor, peguei minhas coisas, fui para o banheiro e nunca mais voltei na escola (Lúcia).

A jovem Lúcia queria experimentar os prazeres sexuais, seus desejos e fantasias. Ao transgredir as regras impostas ao que era esperado para uma adolescente, decide se relacionar com outro jovem. O uso do verbo "ficar" evidencia características de uma relação fugaz e transitória. Por isso, ela diz: "Eu fiquei com ele." (Lúcia). Contudo, de sua experiência veio uma gravidez precoce. Lúcia sentiu tristeza e vergonha. Consideramos que o sentimento de culpa a acompanhou por causa de toda uma cultura sexista que responsabiliza e culpabiliza a mulher pelas consequências de uma gravidez não planejada.

Fica perceptível os dramas vividos pela jovem no processo de aceitar gestar uma vida e sentir-se obrigada a "amar" o jovem com quem ela não desejava criar vínculos e compromissos. Essa suposta obrigação vem do aprendizado, que é atribuído ao pai, mas que revela as marcas do machismo e sexismo presentes na cultura brasileira. Em sua percepção, como poderia estar grávida sem estar casada? Essa situação mostra como nas pedagogias da sexualidade são demarcados os lugares de gênero ao se construir uma ideia de que o destino feminino é o casamento e a maternidade.

A experiência de Lúcia reforça a exigência de, no trabalho pedagógico, considerar sujeitos corporificados, com as questões que trazem inscritos em seus corpos, com as sutilezas e opressões de gênero. Há de se considerar, na formação de educadores, a reflexão sobre os modos de ser e viver o gênero e a sexualidade, bem como de que forma o docente percebe as pedagogias da sexualidade em sua trajetória de vida e como, a partir do pensamento crítico, rejeitar na prática educativa qualquer forma de discriminação, como advertido por Freire (1996).

Na experiência de Laura, vemos uma postura também opressora quando uma professora, afirmando sua falsa superioridade, dizia aos estudantes que, por terem feito a EJA, não tinham condições de chegar ao ensino superior:

> Eu ouvi de uma professora na EJA: "Alunos que se formam na EJA não têm capacidade de chegar na universidade, porque está se formando em EJA, então é tudo pela

> metade." Ela falava que não era todo o material necessário. "Aí vai ter que fazer um cursinho, se você não tem dinheiro para fazer um cursinho, você não passa." E essa era a motivação dela em sala de aula. Ela falava "Você só se forma o terceiro ano, está bom e é isso." Então, ela sempre falava isso, repetia que: "o aluno que se forma na EJA não tinha capacidade de chegar na universidade tanto particular." Ou ela falava: "... ainda mais pública, federal, não vai chegar mesmo." Isso ficou mesmo na minha cabeça lá. Então, vou ter que esperar, trabalhar um certo tempo, salvar dinheiro para pagar uma faculdade. Mesmo ela falando que não tinha capacidade, eu sempre falava: "Eu consigo." Eu ouvi muito isso na EJA, não de todos os professores (Laura).

A experiência de Laura na EJA aproxima-se mais de uma educação como estratégia de dominação do que de uma educação como prática para a liberdade. A professora da EJA, no contexto mencionado, contribuiu para a introjeção da visão que os opressores têm dos oprimidos como pessoas incapazes. A narrativa revela que a relação com a professora não ocorre sem tensões e estratégias de resistência, haja vista que Laura narra como sempre acreditou em si. Em relação à docente, vale destacar que, ao inferiorizar os estudantes da EJA, ela demonstra não acreditar no potencial transformador da sua própria prática pedagógica.

Por outra perspectiva, há, na entrevista de Negra Li e Fênix, o reconhecimento da postura progressista de suas professoras ao acreditarem que elas seriam capazes de ir além da educação básica. Negra Li foi incentivada pela professora de História a cursar o ensino superior. Ela quem deu as primeiras orientações de quais cursos poderiam ser feitos. Fênix, ao ter seus saberes sobre trabalhos manuais reconhecidos e valorizados pelas professoras, na escola, quando estava na EJA, conta dos incentivos que recebia das docentes para ser professora. Com frequência ouvia que era uma professora nata. A partir de sua experiência, Fênix chama atenção para a importância de o professor acreditar nos educandos e incentivá-los a transformar suas histórias:

> Então o que eu quero dizer para as pessoas é que elas sejam cada vez mais sementes de bênçãos na vida dos outros, para plantar algo que vai melhorar a vida do outro. E o professor da EJA...aquele momento do jovem que é crucial na vida dele, que é difícil na vida dele e de adultos que estão desesperançados, ele [docente da EJA] faz total diferença na vida deles. Ele tem que falar mesmo, incentivar que eles caminhem, busquem, trabalhem para melhorar a vida deles. Que eles estudem para mudar a história deles. Foi isso que plantaram em mim. E eu sem perceber... colocaram essa sementinha em mim e hoje floresce. Eu quero deixar esse recado para quando você, como professora, encontrar com alguém na EJA, eu como pedagoga, hoje, professora que serei, continuar plantando sonhos, plantando esperança, plantando motivação, porque foi através dessa motivação que eu estou aqui te dando essa entrevista (Fênix).

A metáfora do professor como semeador de sonhos é interessante porque expressa uma postura de humildade do docente e da sua capacidade de esperançar junto com os estudantes. E, assim, as mulheres mostram como os incentivos recebidos

pelos professores têm relevância para a continuidade dos estudos, como mencionado por Adriana.

> Foi incentivo dos professores daqui também: "Vocês chegaram até aqui, vão agora atrás dos seus sonhos." Aí já passamos para o COLTEC, lá o que estava fazendo era o PEMJA. Lá também foi a mesma coisa, incentivo. Eles faziam reuniões com a gente para incentivar, falar o que a gente precisava e muitos de nós concluindo com muita dificuldade (Adriana).

Ela também fala como foi importante, na EJA, o carinho e a receptividade dos monitores/professores. Do mesmo modo, Gabriela ressalta como ponto positivo a relação com os docentes: "Tinha um professor que era muito bom. Eu gostava mais das explicações dele do que copiar [...]. Tinha uma de espanhol que eu gostava demais [...] eu aprendi um pouco de espanhol com ela. Eram vários professores, eram muito bons" (Gabriela).

A partir das narrativas, percebemos que as mulheres esperam que o trabalho docente na EJA não se limite à transmissão do conhecimento, como foi abordado por Paula: "Tinha um professor que eu gostava muito. Porque ele não ficava focado só na matéria da história. Ele contava pra gente outras experiências da vida dele, de outras escolas. Então eu achava interessante nesse sentido" (Paula).

As narrativas indicam tensões e possibilidades no trabalho docente com as pessoas jovens, adultas e idosas. Evidenciam como as relações de respeito e acolhimento dos docentes tornam-se um fator de permanência da turma, dado encontrado também na pesquisa de Coura (2007).

OS ESTRANHAMENTOS E EXPECTATIVAS NA TRANSIÇÃO DA EJA PARA A UNIVERSIDADE

Ao ingressarem no ensino superior, as estudantes chegam com suas bagagens, saberes e as referências das escolas que frequentaram. É a partir dessas referências que algumas narram a percepção das diferenças entre a EJA e o ensino superior.

Quando perguntamos à Gabriela como ela imaginava ser a universidade, ela responde:

> Eu pensava que era uma sala só, um colégio murado, com um corredor, com três salas e uns 20 alunos. Aí quando eu fui lá, vi um monte de gente, falei: "Meu Deus do céu, o que eu vim caçar aqui?" Eu olhava a porta e pensava: "Será que eu vou sair, gente?". Eu não sabia nem como descia a escada, eu falei: "E se eu errar aqui?" Teve um dia que eu errei, fui tocando, fui lá para dentro, fui para o corredor. Gente! Meu Deus! Eu paguei mico demais ali. [...] Agora não, agora eu estou mais acostumada, estou adorando [...] (Gabriela).

Gabriela estudou no primeiro período do curso de Pedagogia de forma remota. A partir do segundo, estudou de forma presencial. Ela fala do seu estranhamento ao

perceber a mudança dos docentes de um semestre para outro na universidade. Na EJA, ela permaneceu um longo período com os mesmos professores.

> [...] quando eu cheguei lá na aula [universidade], eu não vi nenhum professor daqueles que davam aula para nós no remoto. Eu liguei para minha menina e falei: "Eu fui na aula ontem e não vi nenhum professor lá. Os outros professores não são nenhum dos que estavam no ensino remoto [...]." A minha filha falou: "Mãe, trocou de período, não é igual aí." Porque na EJA eu via a cara dos mesmos professores, só tinha um ou dois diferentes. [...] Lá [na universidade] eu não vi nenhum professor, por isso que eu estranhei (Gabriela).

Outro estranhamento da estudante diz respeito às aulas priorizarem a exposição oral ao invés de registro no quadro.

> E outra coisa que eu achei estranho na faculdade é porque no Industrial [na EJA] tinha um quadro grandão e eles enchiam o quadro para a gente copiar, e lá não tem nada de escrever. Na faculdade, eu fico só escutando. E para não ficar sem graça, porque eu vejo que vocês passam no *slide*, eu vou escrevendo. Por que como que eu vou lá para ficar só escutando? É lógico que eu aprendo falando, mas eu tenho que escrever alguma coisa, senão, eu não sossego. Aí eu tenho que escrever (Gabriela).

Provavelmente, tanto na infância quanto nas turmas de EJA, Gabriela aprendeu que um dos comportamentos esperados de uma estudante é ficar sentada, quieta, ouvindo o que o professor fala e copiando o que está registrado no quadro. Essas são as marcas visíveis deixadas pela pedagogia dos corpos, como discute Louro (2023):

> Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2023, p. 25-26).

Há de se pensar com quais expectativas as egressas da EJA chegam à universidade e se, em alguns momentos, as aulas na universidade rompem ou reproduzem as marcas de disciplinamento que ocorrem na educação básica. Como trabalhar com jovens e adultas que chegam à universidade com as marcas deixadas em seus corpos pelos processos de escolarização e do trabalho? Sobre esses aspectos, destacamos a trajetória de Fênix. Ela trabalhava como técnica de enfermagem, em plantões noturnos na escala de 12 por 36 horas. Por causa disso, sabia que voltar a estudar no turno da manhã exigiria um esforço físico e mental. Assim, seis meses antes de iniciar o curso de Pedagogia, ela passou a ficar acordada todos os dias de manhã para acostumar o seu corpo para as aulas, como relata: "Eu tinha que treinar o meu corpo para ficar acordada durante as aulas [...]. Eu ficava acordada até 1 hora da tarde [...]. Eu queria aproveitar o máximo das

aulas, queria vivenciar tudo aquilo que eu não tive oportunidade na minha juventude, ser uma universitária" (Fênix).

Questões sobre o corpo aparecem também em momentos corriqueiros como ir ao banheiro ou sair da sala de aula, dois pontos destacados por Gabriela ao falar das suas percepções sobre as diferenças entre a EJA e o ensino superior.

> [na escola] Tem que pedir licença na hora que entra, não pode comer dentro da sala, nas escolas que eu estudei, não podia, e tem que pedir licença para ir ao banheiro, tem horário. Não é toda hora. Eu fiquei com vontade de beber água [...] Como é que bebe água? Eu pensei que tinha que pedir. Aí, depois que a menina...falou: "Quando você quiser sair, não precisa pedir licença, pode só sair." Agora, eu saio. Eu tenho vergonha, mas eu saio. Tem hora que eu falo: "Professora, eu vou ali." Porque eu já me acostumei (Gabriela).

Uma situação semelhante ocorreu com Negra Li, como revela o relato sobre o primeiro contato com a universidade:

> Foi muito legal! Meu coração até bate mais forte (risos). Mas na hora que eu cheguei... tudo novo... dentro daquela sala enorme. Eu virei para a professora e falei: "Posso ir ao banheiro?" Ela falou: "Aqui você tem livre acesso para fazer o que você quiser. Você é uma pessoa adulta. Você não tem que me pedir para sair." Mas eu não tinha essa experiência.... Aí eu: "Posso ir ao banheiro?" Ela: "Negra Li, você pode descer, se não quiser assistir aula, você não precisa assistir. Claro que o melhor para você é assistir às aulas." É claro que eu não fiz isso, porque eu já estava encantada com tudo, mas eu não tinha essa experiência de como funcionava a faculdade. E a UEMG, naquela confusão, não teve nenhuma recepção para a gente, para falar como que era tudo. Então eu, pelo menos, fiquei totalmente perdida: "Gente, como que funciona?" Perguntando um, perguntava outro. "Pra chegar lá, como que era?" Aí, depois você vai pegando o ritmo. Foi pouco tempo, só dois períodos [presenciais antes da pandemia]. Mas foi muito gratificante. Muito bom! Sou muito agradecida a Deus por estar na universidade (Negra Li).

Os episódios narrados nos provocam a pensar sobre como o corpo é tratado na sala de aula. Ao refletir sobre isso, hooks (2017) argumenta que: "Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente" (p. 253). Ao nos considerar como sujeitos corporificados, a autora enfatiza que é um equívoco anular o corpo em sala de aula, bem como a paixão e os sentimentos. Sobre essa mesma perspectiva, Louro (2023) argumenta que, com a separação corpo e mente, a escola permanece como lugar do racional e o que diz respeito ao corpo e à sexualidade, continua no privado e no lugar do desconhecido.

Outros estranhamentos e expectativas são expressos por Adriana quando reflete que a universidade é diferente de tudo que tinha visto.

> As pesquisas... as aulas são muito interessantes, apesar de que a EJA também foi, mas o descobrimento de...Coisas novas... É diferente. Parece que você está subindo degrau (risos). É bacana, bem fantástico mesmo. Os professores, é outro jeito de ensinar, matérias que eu nunca tinha visto. Então, é muito conhecimento diferente. Eu pensava que seria só ensinando a matemática, o português, a mesma coisa para poder ser professor, de chegar lá ensinar, e é bem além disso (Adriana).

Foi perceptível o deslumbramento das estudantes com o ingresso no ensino superior. Dizem que se trata de uma experiência diferente dos processos de escolarização anteriores. Junto a isso, aparecem as preocupações por desconhecer as "regras do jogo", que vão desde o "pedir" para sair da sala até a organização das aulas. Nesse momento, há um confronto entre a imagem de estudantes da educação básica, com certa passividade, e o cotidiano na universidade. Esse dado é relevante, pois questiona a EJA como um espaço para o exercício da autonomia dos estudantes e desafia a universidade a desenvolver formas de acolhimento para pessoas jovens, adultas e idosas. Quando recebemos essas "outras" estudantes, estamos atentos às suas demandas e às marcas que trazem em seus corpos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas sobre as experiências na EJA anunciam a sua importância para o ingresso das mulheres no ensino superior. Este dado reitera como a EJA tem sido um tempo-espaço fundamental para a garantia do direito à educação. Portanto, faz-se necessário a oferta constante e diversificada de vagas em turmas de EJA que possam receber os estudantes jovens, adultos e idosos em diferentes momentos de suas vidas.

A oferta diversificada implica também em maior flexibilidade de organização dos tempos e propostas pedagógicas, visto que a rigidez da lógica escolar tradicional configura-se como um fator de exclusão dos sujeitos da EJA da escola. Como foi evidenciado as mulheres demandam da escola propostas que dialoguem com os saberes que produziram ao longo de suas trajetórias humanas. Por isso, em alguns momentos questionam os professores sobre a relevância do ensino de determinados conteúdos escolares.

As narrativas revelam o quanto as propostas pedagógicas e a relação com o educador da EJA podem ser opressoras, levando as mulheres a desacreditarem em si, reproduzindo as opressões de gênero, raça e classe. Por outro lado, propostas que dialogam, valorizam e respeitam as especificidades da EJA, possibilitam a emancipação das mulheres e as encorajam na busca por "ser mais" (FREIRE, 2021).

O trabalho foi apresentado como constitutivo das identidades das mulheres colaboradoras da pesquisa. É a partir da relação trabalho e estudo que buscam melhores condições de vida para si e seus familiares. Nesse sentido, suas narrativas explicitam

que a dimensão do trabalho precisa ser considerada tanto na EJA, quanto em suas trajetórias como estudantes do curso de Pedagogia, pois é o trabalho uma das principais fontes de constituição dos seus saberes docentes.

Por fim, os estranhamentos e expectativas presentes nas narrativas das mulheres sobre a experiência na universidade revelam para esta instituição a importância de construir estratégias para maior aproximação com a educação básica, pensar em formas de acolhimento para os novos públicos que chegam ao ensino superior, bem como formas de acompanhamento das estudantes e medidas que contribuam com a permanência destas na graduação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direito e responsabilidade pública. In: NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. (orgs.). **Miguel González Arroyo**: educador em diálogo com nosso tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-120.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 set. 2024.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/documento/educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-e-juventude-o-desafio-de-compreender-os-sentidos-da-presen%C3%A7-d. Acesso em: 18 out. 2024

COURA, Isamara Grazielle Martins. **A terceira idade na Educação de Jovens e Adultos**: expectativas e motivações. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CRUZ, Neilton Castro da. **"Esse ambiente não é para todo mundo"**: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

DIAS, Alder de Sousa *et al*. Mulheres egressas da EJA na universidade: entre intempéries, sonhos possíveis e inéditos viáveis. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 11, n. 2, p. 444-467, ago./nov. 2016. DOI: https://doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n2p444-467.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IINSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf. Acesso em: 2 set. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643470. Acesso em: 11 out. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240050.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

SANCEVERINO, Adriana Regina; LÓDI, Emeline Dias; LAFFIN, Maria Hermínia Laffin Fernandes. As pesquisas em Educação de Pessoas Jovens e Adultas: o fenômeno juvenilização. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 21-47, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.7334.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. **Educação superior ainda que tardia**: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude, EJA e relações raciais**: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Neilton. Processo de afiliação de egressos da EJA no Ensino Superior: desafios e propostas à docência universitária. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, 2015.

SOARES, Leôncio José Gomes; SOARES, Rafaela Carla e Silva. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, p. 1-22, 2014. Arizona State University. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898083. Acesso em: jun. 2024.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. "Despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa": o trabalho com narrativas em pesquisa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna ; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villa (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.

BY-NC

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.