

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BRENDA GENEROSO DE LIMA ROCHA**

**AS VOZES DAS MULHERES DA EJA: UM OLHAR VOLTADO PARA A  
INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.**

**SÃO CARLOS/SP  
2022**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Brenda Generoso de Lima Rocha**

**AS VOZES DAS MULHERES DA EJA: UM OLHAR VOLTADO PARA A  
INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa Educação Escolar: Teorias e Práticas.  
Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Marini Braga

**SÃO CARLOS/SP  
2022**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Brenda Generoso de Lima Rocha, realizada em 31/10/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga

Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra

Prof. Dr. Anselmo Calzolari Neto

Profa. Dra. Vanessa Giroto Nery

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa primeiramente a minha mãe, pois sem ela nada disso seria possível.

Dedico também em memória daqueles que me deixaram durante essa trajetória, minhas amadas avós Vilma de Lima Rocha e Maria, meu avô Rene Teixeira dos Santos, meu amigo Gustavo Moreno e as 688 mil vítimas da Covid-19 no Brasil.

E, para todas as mulheres brasileiras, esta pesquisa é dedicada a vocês.

## AGRADECIMENTOS

Há dias venho ensaiando o que colocar em meus agradecimentos, porque sei que não existem palavras ou duas páginas de um texto que pudessem mensurar a gratidão que tenho por aqueles que caminharam comigo durante esse processo. Quando chegamos aqui nos agradecimentos, sabemos que conseguimos finalizar aquilo que foi proposto, mesmo com a sensação de poder fazer mais e ainda querer mais, o ponto de chegada é apenas um ponto, a concretização de um sonho, mas o que fica são as aprendizagens vividas durante todo um processo, o processo é o mais importante. Esse processo vivido durante esses anos de mestrado foi difícil, cheio de incertezas, medos, angústias, mas rodeado de solidariedade, amizade e amor.

Pensando em como começar este texto ouvi uma frase que me marcou “A gratidão lembra que não somos obra de nós mesmos” são com essas palavras que inicio os agradecimentos a todos e todas que contribuíram diretamente com a minha evolução intelectual e humana durante todo o mestrado.

Primeiramente, agradeço ao Universo tão bondoso e justo que não me abandonou e me honrou para que eu pudesse entregar o melhor de mim na construção desta pesquisa, e que mesmo nos piores momentos não me deixou desistir. Deus me abençoa imensamente todos os dias e eu não poderia deixar de agradecê-lo por mais uma vitória em minha vida.

A minha família, que desde meu nascimento é meu alicerce e porto seguro, que não mede esforços para que eu consiga vencer minhas dificuldades e me ofereceu toda ajuda neste processo, principalmente em relação a minha saúde mental que foi afetada durante os anos de pandemia e de construção deste estudo.

Aos meus amigos, bondosos, prestativos e solidários, que seguraram a minha mão todos os dias, ajudando-me com a depressão e a voltar acreditar em mim mesma quando eu não acreditava. Eles me incentivaram e me deram muita força e eu agradeço imensamente o que cada um fez e faz por mim. Devido a pandemia e o isolamento social, a minha trajetória no mestrado foi bastante solitária, mas tive as pessoas que lutaram comigo, mesmo não sendo colegas da pós-graduação e alguns até distante da vida acadêmica, todos sabem sobre a minha pesquisa, se interessam, me motivam e torcem por mim, eu precisava de todos eles, e nesse ciclo também tem um pouco de cada um, em especial: Amanda Alves, Emilly Crislaine, Gabrielly Mariane, João Marcelo Barbosa, Lahra Ottoni, Taynara Bruna, Viviane Rocha, e meu companheiro João Gabriel Rezende.

A minha psicóloga Daniela Faria, que foi essencial em toda essa caminhada, com sua ética profissional humana, amorosa e acolhedora, que tão pacientemente tem me ajudado a vencer a depressão e a ansiedade e a me transformar em uma pessoa melhor, sem esse acompanhamento e seguindo o tratamento necessário eu não teria instrumentos possíveis para isso.

A ciência, que nos possibilitou a vacina para a Covid 19, salvando vidas e nos trazendo a esperança de vivermos juntos/as novamente.

Às mulheres participantes desta pesquisa e a todas as mulheres brasileiras, guerreiras, mães, filhas, irmãs, esposas, acadêmicas, trabalhadoras, deixo aqui meu agradecimento à toda esta força e potência feminina que me guia, pois juntas podemos tudo.

Ao grupo de pesquisa (Educateliê), da Universidade Federal de Alfenas, que frequentei desde a graduação e que vem todos esses anos me ensinando e me apoiando muito, agradeço imensamente a todos meus colegas do grupo, em especial, a Professora Vanessa Giroto, orientadora do meu TCC e minha grande amiga, pela qual tenho muita admiração, carinho e amor, que sempre me apoiou e nunca deixou de acreditar na minha capacidade de vencer quaisquer que sejam os meus sonhos.

A todos meus colegas do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa-NIASE, que compartilharam de conhecimentos, experiências, pesquisas, sonhos e amizade.

A banca avaliadora desta pesquisa, Professora Doutora Adriana Marigo, Professor Doutor Anselmo Calzolari e Professora Doutora Vanessa Giroto, todos que me acompanharam em momentos de muita aprendizagem, me ofereceram importantes sugestões e contribuições para melhoria desta pesquisa aqui presente e apoio em todos os momentos que precisei.

A agência de fomento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES que financiou esta pesquisa e me possibilitou dedicação exclusiva ao estudo.

E por fim, a figura mais importante deste processo, minha orientadora, Professora Doutora Fabiana Marini Braga, que gentilmente compartilhou comigo tantos ensinamentos e encorajamentos. Foi uma honra poder construir uma pesquisa tão significativa ao lado de uma professora competente, ética e humana como ela.

*Minha luta diária é para ser reconhecida como sujeito, impor minha existência numa sociedade que insiste em negá-la.*

Djanila Ribeiro

## RESUMO

A presente pesquisa de mestrado teve como objetivos analisar narrativas de três mulheres egressas da EJA e quais foram os elementos transformadores e os elementos excludentes que influenciaram a inserção dessas mulheres no ensino superior, tendo como fundamento teórico-metodológico a Aprendizagem Dialógica (1997), principalmente, a partir de alguns autores centrais como Flecha (1997); Freire (1985; 1997; 2005; 2009; 2011; 2014), seguindo a perspectiva dual em Giddens (1991; 1996; 2003). Trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa com base em doze narrativas de três mulheres egressas da EJA, que já concluíram o ensino superior no curso de Licenciatura em Pedagogia em instituições públicas federais. Por conta da pandemia da Covid-19, as narrativas foram coletadas virtualmente a partir das orientações da metodologia de Histórias de Vida (JOSSO, 2004) e analisadas com base nas contribuições da Metodologia Comunicativa (GÓMEZ et al, 2006). As narrativas apresentam elementos excludentes e elementos transformadores tanto na trajetória escolar quanto no entorno social das três mulheres no que se refere às influências na busca pelo ensino superior. Como elementos excludentes, os dados revelaram o direito negado de acesso e permanência aos espaços escolares, a presença do machismo como representante da dominação do homem sobre a mulher e o papel feminino na sociedade patriarcal e capitalista em que vivemos. Já como elementos transformadores, os dados apresentaram a dimensão instrumental como ganho de autonomia e senso crítico, tendo como destaque o papel do professor progressista (FREIRE, 2009), além das relações solidárias na construção de redes de apoio às mulheres. Espera-se que as discussões possam contribuir no que se refere ao papel deste professor progressista e nas relações solidárias, na luta contra o machismo, edismo que auxilie novas políticas públicas para essa modalidade, que é marcada por um contexto histórico de exclusão e uma atualidade que ainda necessita de instrumentos transformadores para que novos egressos/as da EJA também sejam inclusos no ambiente universitário, como direito.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; egresso; mulher; ensino superior.



## ABSTRACT

This master's research aimed to analyze the narratives of three women who graduated from EJA (Portuguese acronym for Youth and Adult Education) and what were the transforming elements and the excluding elements that influenced the insertion of these women in higher education, having Dialogical Learning (1997) as a theoretical-methodological foundation, based on some central authors such as Flecha (1997); Freire (1985; 1997; 2005; 2009; 2011; 2014), following the dual perspective described by Giddens (1991; 1996; 2003). This is a qualitative field research based on twelve narratives of three women who graduated from EJA, who have already concluded higher education in Pedagogy in Brazilian federal public institutions. Due to the Covid-19 pandemic, the narratives were virtually collected based on the Life Stories methodology guidelines (JOSSO, 2004) and analyzed based on the contributions of the Communicative Methodology (GÓMEZ et al, 2006). The narratives present excluding elements and transforming elements, both in the school trajectory and in the social environment of the three women with regard to influences in their journey towards a higher education degree. As excluding elements, the data revealed the denial of the right of access to and permanence in school spaces, the presence of male chauvinism as a consequence of men's domination over women and the female role in the patriarchal and capitalist society in which we live. As transforming elements, the data put in evidence the instrumental dimensions, such as a gain in autonomy and critical thinking, highlighting the role of the progressive teacher (FREIRE, 2009), in addition to solidary relationships in building support networks for women. It is expected that those discussions contribute towards the role of this progressive teacher and solidary relationships in the fight against male chauvinism and ageism, helping with new public policies for this modality of education, which is marked by a historical context of exclusion and a current situation that still needs transforming instruments so that new EJA graduates are also included in the university environment, as a right.

**Keywords:** Youth and Adult Education; high school graduate; women; higher education.

## LISTA FIGURAS

Figura 1 – Taxa de analfabetismo (%)- Grupos de idade; sexo; cor ou raça 2016-2019.....	35
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Número de matrículas na educação de jovens e adultos segundo faixa etária e sexo – Brasil – 2020... ..	34
Gráfico 2– Percentual de matrículas na educação de jovens e adultos de nível fundamental e de nível médio segundo cor/raça – Brasil – 2020.....	35
Gráfico 3– Orçamento de Fontes de Tesouro e Taxa Anual de Crescimento Orçamentário (TACO).....	39
Gráfico 4 – Orçamento Discrecional (RP2) e Orçamento de 2010 Corrigido pelo IPCA.....	40

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Revisão Bibliográfica.....	22
Quadro 2– Revisão Bibliográfica.....	23
Quadro 3– População e Amostra.....	62
Quadro 4– Roteiro.....	63
Quadro 5 – Ficha de Transcrição Eliane.....	67
Quadro 6 – Ficha de Transcrição Flávia.....	68
Quadro 7 – Ficha de Transcrição Sílvia.....	68
Quadro 8 – Primeira Categoria: da infância a sala de aula.....	85
Quadro 9 - Segunda Categoria: da adolescência a vida adulta das mulheres na EJA.....	87
Quadro 10 - Terceira Categoria: a vida adulta da EJA ao ingresso e permanência no Ensino Superior.....	96

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1– Nível básico de análise comunicativa: categorias e elementos excludentes e elementos transformadores.....	105
---	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AD** - Aprendizagem Dialógica.

**ALV**- Aprendizagem ao Longo da Vida.

**ANDIFES** - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

**CEAA**- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

**CNER**- Campanha Nacional de Educação Rural.

**CNEA**- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

**CREA**- Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos.

**CONFINTEA`s**- Conferências Internacionais de Educação de Adultos.

**EJA**- Educação de Jovens e Adultos.

**EM**- Ensino Médio.

**EPJA**- Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

**ERIC**- Institute of Education Sciences.

**ES**- Ensino Superior.

**FIES**- Fundo de Financiamento Estudantil.

**FUNDEB**- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

**IBGE**- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

**INEP**- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**MEC**- Ministério da Educação.

**MC**- Metodologia Comunicativa.

**MCTI** – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

**MOBRAL**- Movimento Brasileiro de Alfabetização.

**NIASE**- Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa.

**ONGs**- Organizações não governamentais.

**ONU**- Organização das Nações Unidas.

**PAS**- Programa Alfabetização Solidária.

**PBP**- Programa de Bolsa Permanência.

**PET**- Programa Educação Tutorial.

**PNA** - Plano Nacional de Alfabetização.

**PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

**PNAES**- Programa Nacional de Assistência Estudantil.

**PLANFOR**- Plano Nacional de Formação do Trabalhador.

**PNAC** - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.

**PNAEST**- Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superiores Públicas e Estaduais.

**PROEXT** - Programa de Apoio á Extensão Universitária.

**PROIES**- Programa de Estímulo a Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior.

**PRONERA**- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

**PROUNI**- Programa Aberto para Todos.

**SISU**- Sistema de Seleção unificada.

**TCC**- Trabalho de Conclusão de Curso.

**UFSCar**- Universidade Federal de São Carlos.

**UNATI**- Universidade Aberta à Terceira Idade.

**UNIFAL**- Universidade Federal de Alfenas.

**UNESCO**- Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

**USP**- Universidade de São Paulo.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO/ JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>16</b>
<b>1. EDUCAÇÃO DE ADULTOS E EJA NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>25</b>
<b>2. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.....</b>	<b>42</b>
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>59</b>
<b>3.1 Coleta de dados.....</b>	<b>61</b>
3.1.1 Comitê de Ética.....	61
3.1.2 População e Amostra.....	62
3.1.3 Técnica de coleta de dados.....	63
3.1.4 Encontros.....	64
<b>3.2 Análise dos dados.....</b>	<b>65</b>
3.2.1 Dimensão transformadora e dimensão excludente.....	66
3.2.2 Componentes da análise qualitativa.....	67
3.2.3 Transcrição das informações.....	67
3.2.4 Codificação de informações.....	69
3.2.5 Agrupamento das unidades de análise codificadas.....	70
3.2.6 Descrição e interpretação da informação.....	70
3.2.7 Resultados e conclusões.....	70
3.2.8 Nível de análise.....	70
<b>4. AS NARRATIVAS DE SUCESSO DE MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>72</b>
<b>4.1 Eliane: uma mulher sonhadora e mestra em educação.....</b>	<b>72</b>
<b>4.2 Flávia: uma mulher batalhadora e licenciada em Pedagogia.....</b>	<b>76</b>
<b>4.3 Sílvia: uma mulher determunada e graduada.....</b>	<b>80</b>
<b>4.4 Da infância a sala de aula.....</b>	<b>84</b>
<b>4.5 Da adolescência a vida adulta das mulheres na EJA.....</b>	<b>86</b>
<b>4.6 A vida adulta da EJA ao ingresso e <i>permanência</i> no Ensino Superior.....</b>	<b>95</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE 1.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE 2.....</b>	<b>123</b>



## INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Ao decorrer desta pesquisa iremos conhecer as Histórias de Vida de três mulheres egressas da EJA que se graduaram em universidades federais. A minha história se entrelaça com a delas, desde pequena fui ensinada sobre a importância da educação, mesmo que em meu seio familiar à universidade ainda estivesse muito distante.

Minha mãe, ainda muito nova, foi mãe solo de duas meninas, eu e minha irmã mais velha. Ela fez de tudo para que pudéssemos estudar, lutou, abdicou de seus próprios sonhos e, desde então, minha vida toda foi dedicada exclusivamente ao estudo, um direito que eu não teria alcançado se não fosse pela força feminina que esteve presente em toda minha trajetória e as políticas públicas de acesso e permanência ao Ensino Superior.

Morávamos no interior de Minas Gerais, em uma cidade bem pequena, eu, minha irmã, minha mãe e minha avó. Sem oportunidades de ascensão social, minha mãe procurou se graduar para que pudesse ter melhores condições de vida e nos ajudar. A única possibilidade que encontrou foi uma faculdade privada em uma cidade vizinha, isso só aconteceu quando eu e minha irmã tínhamos entre 8/9 anos de idade.

Minha mãe e minha avó trabalhavam durante o dia todo, à noite minha mãe viajava por 1 hora até a cidade vizinha para poder frequentar as aulas na faculdade e minha avó ficava cuidando de mim e da minha irmã. Foi uma luta para que minha mãe pudesse se graduar em Biologia e, desde então, ela sempre alimentava os nossos sonhos para que pudéssemos ir para uma universidade federal, estimulando-nos para que alcançássemos essa meta.

Sempre soube que a universidade federal seria a única maneira de eu e minha irmã conseguirmos nos dedicar aos estudos exclusivamente, pois pela nossa condição financeira era a nossa única possibilidade, minha mãe sempre nos dizia isso.

Escrevendo esta introdução, resolvi questionar minha mãe se havia outro motivo pelo qual ela sempre nos incentivou para a universidade federal, além da questão financeira e ela me contou que durante sua graduação seu professor de Antropologia sempre falava que eles/as não “respiravam educação”, não aprendiam a questionar, a debater, e que este conhecimento só era encontrado nas universidades públicas a partir do senso crítico, e era isso que ela queria para nós, suas filhas.

Os sonhos da minha mãe sempre foram voltados para que eu e minha irmã conquistássemos nossa independência, emocional, intelectual e financeira, ela sabia que como mulher nessa sociedade machista em que vivemos, precisaríamos de instrumentos para

essa conquista, assim, realizamos nosso maior sonho, eu e minha irmã fomos as primeiras da família a se graduarem em universidades federais.

Foi respirando a educação na universidade federal que me reconstruí e constituí como sou hoje, foi pela educação emancipadora e crítica que minha visão ampliou e que conquistei a tão sonhada liberdade. Tudo isso só foi possível pelas políticas públicas de permanência que me deram a possibilidade de ser bolsista praticamente toda graduação, em projetos de extensão.

Ao longo da graduação pude vivenciar práticas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa aqui presente, foram anos de questionamento, estudo e reflexão que me levaram a ser pesquisadora em educação, e em especial, na temática da Educação de Jovens e Adultos.

Deste modo, a escolha do tema dessa dissertação partiu inicialmente de uma afinidade pessoal com as discussões que englobam a modalidade e o público da EJA, visto que são pessoas que já sofreram exclusões (sociais, educativas) em decorrência de uma sociedade desigual. A motivação parte de uma discussão do âmbito educacional, social/cultural e político abrindo uma gama de possibilidades e reflexões para essa temática.

Todo esse anseio pessoal começou quando eu estava cursando a Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Alfenas- UNIFAL. Diante das diversas práticas e experiências vivenciadas em uma universidade pública, tive o presente de participar como discente bolsista e também voluntária do projeto de extensão Alfabetização Dialógica em 2018/2019, realizado na Universidade Aberta da Terceira Idade (UNATI)<sup>1</sup>.

Durante todo esse processo de ação/reflexão comecei a me questionar sobre as questões educativas e sociais que englobam o público da EJA, principalmente, em relação ao processo de inserção e permanência das pessoas na EJA, temática da qual me dediquei a estudar no Trabalho de Conclusão de Curso- TCC, no último período da graduação.

De forma geral, os resultados da pesquisa bibliográfica feita no Trabalho de Conclusão de Curso identificaram que não somente as questões políticas e pedagógicas são elementos que dificultam ou facilitam este processo de inserção e permanência das pessoas na EJA, mas, principalmente as questões do entorno social dos educandos/as, visto que as

---

<sup>1</sup>Trata-se de projeto de extensão coordenado pela Profa. Dra. Vanessa Cristina Girotto Nery, voltado à leitura e à escrita na vertente da Aprendizagem Dialógica. Quando participei do projeto, trabalhamos a escrita a partir das palavras geradoras do universo vocabular dos idosos, proposta elaborada por Freire (2011) na década de 60 e eficaz até os dias de hoje no que se refere à alfabetização de pessoas adultas. Em determinado momento também acompanhei a realização das Tertúlias Literárias Dialógicas, que consistem na leitura de obras clássicas, tendo por eixo a articulação entre leitura do mundo e leitura da palavra.

mulheres ainda enfrentavam as maiores dificuldades em retornarem aos seus estudos, principalmente, marcadas pelas relações de opressão e violência (ROCHA, 2020).

O que podemos observar foram trajetórias difíceis sem oportunidades e até mesmo orientações, marcadas por relações de opressão, violência e sofrimentos. Ter que enfrentar problemas conjugais, de renda, conciliar o trabalho com a escola, tudo isso são dados que comprovam a dificuldade em ingressar e permanecer em espaços escolares. Entre as quatro mulheres que compartilharam suas histórias de vida, apenas 1 teve o apoio de seu marido em relação aos estudos, as outras 3 além de não terem apoio sofriam agressões físicas e psicológicas de seus companheiros quando retornaram ao âmbito escolar e/ou durante o período de escolarização. (ROCHA, 2020, p.32)

Já para as mulheres mais jovens ter que conciliar os afazeres domésticos, o cuidado dos filhos, o mercado de trabalho com os estudos dificultaram tanto o processo de inserção, quanto de permanência (ROCHA, 2020)<sup>2</sup>:

O comportamento das meninas em especial, está relacionado com a ideia de feminino (docilidade, aceitação e disciplina) ideias que acabam normalizando os modelos de masculinidade e feminilidade. A mulher tem hoje uma dupla/tripla jornada de responsabilidades, visto que na sociedade atual a mulher cuida dos afazeres domésticos, dos filhos, e ainda sai para o mercado de trabalho. A diretora relata que a gravidez na adolescência dificulta as questões de permanência das mulheres jovens na EJA, mas que ao mesmo tempo é um dos motivos pelas quais elas se inserem, fato que é confirmado nas narrativas das mulheres que possuem filhos e/ou trabalham que se inserem na EJA em busca de condições melhores de vida. (ROCHA, 2020, p.37)

Além do TCC, também no último período da graduação, fiz estágio no ensino médio da EJA em uma escola pública, a escola era localizada na frente da universidade federal, me lembro de questionar os alunos se tinham vontade de fazer algum curso, e muitos deles me relataram que nunca nem tinham entrado na universidade.

Foram essas experiências, questionamentos, a pesquisa inicial na graduação e a participação no grupo de pesquisas (Educatelie)<sup>3</sup>, que se orienta pelo referencial dialógico de Paulo Freire, que contribuíram para que eu traçasse meus caminhos para chegar até a pós-

---

<sup>2</sup>O trabalho de conclusão de curso foi uma pesquisa bibliográfica a partir da análise de 1 tese e 3 dissertações selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD. As quatro pesquisas, em especial nos capítulos dos relatos de estudantes e egressos da EJA sobre suas histórias de vida, trajetórias escolares, frustrações, medos, lutas e resistências, foram analisados dentro desses relatos quais as discussões que envolveram os processos que facilitaram e/ou dificultaram a inserção e permanência desses sujeitos na EJA, à luz do referencial teórico da Aprendizagem Dialógica. O trabalho foi defendido em janeiro de 2020.

<sup>3</sup>O grupo de pesquisa Educateliê - Estudos e Pesquisas em Educação Dialógica e tecnologias educacionais, coordenado pela professora doutora Vanessa Cristina Giroto Nery e pelo professor doutor Marcos de Abreu, realiza estudos de aprofundamento filosófico, teórico e metodológico sobre o referencial freiriano, bem como o desenvolvimento de pesquisas alinhadas com a perspectiva crítica e dialógica para a investigação da relação entre processos educacionais e demandas sociais que emergem do cotidiano formal e não formal de educação.

graduação com o intuito de estudar a Educação de Jovens e Adultos e a inserção desses educandos no Ensino Superior, porque os meus questionamentos ainda eram muitos, minhas dúvidas não tinham sido sanadas, as respostas encontradas não eram o suficiente.

A fim de responder essas questões desenvolvi a presente pesquisa de mestrado, que abrange as narrativas de três mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos, já formadas no curso de Pedagogia Licenciatura em uma instituição federal e busca investigar a influência escolar e se houve influência social na tomada de decisão pelo ambiente acadêmico.

Para responder essa questão, o ingresso na pós-graduação me proporcionou à participação no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa- NIASE<sup>4</sup>, que foi essencial para dedicar-me mais fortemente as bases teóricas referentes à Aprendizagem Dialógica que embasam o presente estudo.

A concepção da Aprendizagem Dialógica foi criada pelo catedrático da Universidade de Barcelona - Ramón Flecha com base em alguns dos autores mais relevantes na área da educação, como por exemplo, Vygotsky, Bruner, Habermas e o educador brasileiro - Paulo Freire. A concepção segue sendo estudada por diferentes pesquisadores do mundo todo e nos ajuda a pensar uma educação de jovens e adultos que seja crítica e emancipadora.

O referencial dialógico, estudado por diferentes pesquisadores e escolhido para a elaboração da pesquisa de mestrado faz parte de uma discussão que integra a necessidade de construirmos uma sociedade mais humanizada ao mesmo tempo em que nos ajuda a entender a complexidade humana e suas diferentes formas de opressão.

De forma a entender tais complexidades da vida humana e do sistema educativo, Ramón Flecha (1997) compreendeu que o diálogo em Freire (2011) e a ação comunicativa em Habermas (1987) seriam a chave para tal mudança.

Seguindo essa ideia, anunciamos uma pedagogia transformadora da realidade social dos/as educandos/as da EJA, com base no diálogo de Freire (2011), para repensarmos

---

<sup>4</sup>O Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, coordenado pelo professor e doutor Alexandre pelas professoras doutoras Roseli Rodrigues de Mello e Fabiana Marini Braga, desenvolve pesquisa, ensino e extensão com vistas à transformação social. Diante dos desafios do atual contexto (sociedade da informação), busca identificar fatores transformadores e excludentes que ocorrem em diferentes espaços (investigação) e coopera com os grupos que produzem as práticas sociais e educativas para potencializar aspectos transformadores e transformar os excludentes (extensão). Transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem, Tertúlias Dialógicas, Prevenção de violência são temas que unem pesquisadoras/es de diferentes áreas. Na extensão universitária, as ações do NIASE estão vinculadas ao Programa de Extensão "Democratização do conhecimento e do acesso à escolarização". Ação comunicativa e dialogicidade estão na base da produção das ações sociais e educativas do NIASE. Forma pesquisadores e profissionais na graduação, na pós-graduação e na formação continuada. Produz e se baseia em evidências científicas.

as escolas que ofertam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e a formação desses sujeitos que já foram historicamente excluídos, considerando as relações sociais e humanas para que os elementos transformadores da sua realidade social possibilitem a inclusão desses educandos no ensino superior, espaço que por muitas vezes foi negado devido à falta de oportunidade e possibilidades desse público.

Dessa maneira, a pesquisa sobre a temática e os elementos levantados nos auxilia de tal modo a respondermos a seguinte questão de pesquisa: Como as mulheres egressas da EJA a partir de suas trajetórias escolares e o entorno social (relações interpessoais, cultura, crenças) encontraram meios facilitadores e transformadores para sua inserção no ensino superior? É buscando a resposta para esse questionamento que iremos chegar aos objetivos propostos para essa pesquisa e levantamos a hipótese.

O objetivo geral: analisar nas Histórias de Vida de três mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos, em relação à trajetória escolar e o entorno social, o que as influenciaram para inserção no Ensino Superior.

Objetivos específicos: compreender por meio das narrativas de histórias de vida, quais foram os *elementos transformadores*<sup>5</sup> que possuíram impacto na tomada de decisão para continuidade dos estudos com a inserção no ensino superior e quais se destacaram como *elementos excludentes*<sup>6</sup> que chegaram a afastá-las da possibilidade de continuar os estudos.

A hipótese é o pressuposto que as mulheres participantes tiveram como elemento facilitador suas relações interpessoais e com o meio social que influenciaram diretamente em seu acesso ao Ensino Superior, pois se entende que não apenas o conteúdo escolar facilita este acesso, mas também, em especial, as influências do entorno social das educandas.

Após esse levantamento, com o intuito de compreender melhor a temática aqui desenvolvida, inicialmente, fizemos uma breve revisão bibliográfica no âmbito internacional, utilizando das palavras-chaves no Thesaurus do ERIC (Institute of Education Sciences) que fossem relacionados à Educação de Jovens e Adultos<sup>7</sup>, a saber: “Adult Learning”, “Mature

---

<sup>5</sup> Os termos partem como base do referencial da Aprendizagem Dialógica que embasa a Metodologia Comunicativa de pesquisa, adotada nesse estudo como análise de dados. Elementos transformadores: Aspectos da realidade que abordam formas de superação dos desafios na inserção dos egressos/as da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior, e que promovam uma melhoria nas questões educacionais e na qualidade de vida desses sujeitos/ascensão social.

<sup>6</sup> Elementos Excludentes: Aspectos da realidade que reforçam as desigualdades educacionais, sociais (econômicas, política) e a falta de instrumentos que auxiliam os egressos/as da Educação de Jovens e Adultos a inserção no âmbito acadêmico indo contra ao que é previsto por lei: todos e todas possuem direito a uma educação pública de qualidade.

<sup>7</sup> Como essa modalidade é uma modalidade escolar Brasileira pesquisamos como Educação de Adultos.

Student” e “Adult Education” em duas plataformas internacionais: Web OF Science e SCOPUS.

Na plataforma internacional Web OF Science e SCOPUS, encontramos três artigos a partir da leitura dos títulos referentes à educação. Os resultados iniciais indicaram uma especificidade da Educação de Adultos voltada aos imigrantes que nos ajudam a pensar na temática desse estudo, incorporando também o termo “Immigrant Education” nas pesquisas.

O termo “Immigrant Education” foi acrescentado nas pesquisas internacionais porque após a leitura desses três artigos selecionados com os primeiros descritores foi possível identificar que a educação de adulto se caracteriza na educação para imigrantes e o Brasil possui um recorte parecido com os países da América Latina, voltado a uma educação para adultos com baixa escolaridade. A breve pesquisa nas plataformas internacionais nos possibilitou compreender melhor as questões políticas e sociais da educação de adultos nas diferentes perspectivas e culturas que cada país apresenta:

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), historicamente, veio se desenhando como âmbito que diz respeito a práticas mundiais muito diversas. A sua extensão e orientação, em cada território, está vinculada à situação sociocultural do país onde se realiza. (FLECHA; MELLO, 2012, pág.40)

Considerando a EJA como uma modalidade de ensino brasileira, nossa pesquisa foi focada nas bases nacionais. A breve pesquisa nas bases internacionais foi importante para entendermos como a educação de adultos é debatida em outros contextos. Sendo assim, nossa pesquisa se inicia, portanto, nas bases nacionais como iremos apresentar pela revisão de literatura utilizada para a construção deste estudo aqui presente.

Para a realização dessa pesquisa, portanto, foi necessária a revisão bibliográfica para aprofundamento na literatura nacional e os autores de renome do campo de pesquisa da modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos- EJA. Essa pesquisa busca a partir dos trabalhos já realizados uma revisão de literatura para que a partir dela conseguirmos levantar o que já foi estudado, onde podemos avançar e qual a relevância científica, social e política do presente estudo.

Foram realizadas pesquisas nos Periódicos SciELO (Scientific Electronic Library Online) e da CAPES, com o recorte de tempo: dos últimos 10 anos para elencarmos melhor quais estavam sendo debates atuais entorno da temática, considerando também que nesse período foi implementado políticas públicas de inclusão das camadas populares no âmbito do ensino superior.

Na base SciELO Brasil, inicialmente, fizemos uma consulta a partir dos termos recorrentes utilizados neste estudo: Educação de Jovens e Adultos; Ensino Superior e Aprendizagem Dialógica, não encontrando nenhum documento. Desse modo, filtramos mais a busca, utilizando os termos “EJA and Ensino Superior” e a partir deles foram encontrados 2 artigos que não acrescentaram a esse estudo, pois abordavam a formação docente inicial e continuada, e contribuições de educadores da EJA.

Já na base dos Periódicos da CAPES e com o uso dos mesmos descritores, chegamos a 137 resultados de artigos revisados por pares, selecionando apenas um deles por meio da leitura dos títulos: “História da educação de jovens e adultos em Portugal: o ingresso de jovens maiores de 23 anos no Ensino Superior”, por Michelle Castro Lima; Isabel Sofia Fernandes Moio; Cristina Maria Coimbra Viera, que trata da história de acesso e permanência de Jovens e Adultos no ensino superior português.

Com o intuito de encontrar a temática com foco no Brasil para afunilar ainda mais as pesquisas dentre os Periódicos da CAPES, utilizamos os termos: EJA e Ensino Superior e encontramos 254 trabalhos revisados por pares, dos quais elencamos apenas três trabalhos pela leitura de título. Após a leitura do resumo, introdução e conclusão desses três trabalhos, descartamos um, ficando então dois artigos:

#### Quadro 1: Revisão Bibliográfica

Identificação	TÍTULO/AUTORES	RESUMO
Artigo Ano: 2020	Histórias e Memórias de alunos da EJA nas universidades brasileiras e portuguesas após 1974” por Albertina Lima de Oliveira e Marco Antônio Franco do Amaral.	O artigo realizou um mapeamento histórico dos perfis sociodemográficos dos estudantes egressos da educação de adultos para identificar os percursos de escolarização e a motivação pela busca ao ES.
Artigo Ano: 2021	“O estado do conhecimento sobre os egressos da EJA e sua permanência na universidade” por Roberta de Jesus Muniz; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.	O artigo é um estudo que teve como objetivo mapear o que se tem produzido acerca dos sujeitos egressos da EJA no ES.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

No que se refere a artigos sem revisão por pares, identificamos mais dois trabalhos pelo título, resumo, introdução e conclusão:

#### Quadro 2: Revisão Bibliográfica

Identificação	TÍTULO/AUTORES	RESUMO
Artigo Ano:	Representações acerca da presença de egressos/as da EJA no ensino superior público” por Neilton	O artigo pretendeu identificar egressos/as da Educação de Jovens e Adultos no ES a fim de analisar as

2019	Castro da Cruz e Carmem Lúcia Eiterer.	condições de inserção e permanência desses sujeitos na vida universitária.
Artigo Ano: 2019	“Sentidos de qualidade: vozes de professores e estudantes egressos da EJA no Ensino Superior” por Caroline de Moura Rosa; Sita Mara Lopes Sant’anna; Odilon Antônio Stramare.	O artigo é uma pesquisa qualitativa mediante a pesquisa de campo que trata das concepções de qualidade presentes nos dizeres de professores do Ensino Médio e estudantes egressos da EJA que frequentam o ES.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Ao realizar essa busca torna-se perceptível o pouco desenvolvimento de pesquisas que abordam a temática aqui proposta e que tenham como foco sujeitos egressos/as da EJA no ensino superior, visto que a maioria das pesquisas encontradas discute a formação inicial e continuada de professores, o Ensino Médio da EJA, além de que ao decorrer das buscas o assunto vai se distanciando do nosso eixo.

De acordo com Santos, a EJA é tratada por dois vieses:

(...) para o nível básico há garantia legal de oferta para as pessoas que passaram da idade regular, em uma modalidade própria – a Educação de Jovens e Adultos (EJA) –; ressalvado que esta oferta deve se dar em conformidade com as especificidades do seu público (BRASIL: 1996; BRASIL: 2000). Para o Ensino Superior – ES –, onde há expressiva presença dos chamados “estudantes de idade atípica” (PESSOA: 2016), pouca discussão, produção e ação há em relação aos ingressantes com idade acima de 24 anos (SANTOS, 2004, pág.2).

A afirmação da autora apresenta a escassa produção e as poucas ações em torno desse público voltadas, principalmente, ao Ensino Superior- ES justificando a relevância dessa pesquisa. Acreditamos que o presente estudo possa contribuir com os avanços científicos a partir dos dados coletados podendo auxiliar que novos educandos/as da EJA sejam inclusos também no ensino superior, como instrumentos para a transformação desse cenário, visto que, a democratização do ES tem possibilitado que mais pessoas da classe popular alcancem os espaços da Universidade. Considerando o impacto social ao elencarmos elementos excludentes e transformadores da realidade dos egressos/as da Educação de Jovens e Adultos que são um público historicamente excluído e que permanecem ainda nesta situação.

De forma a apresentar os passos construídos para a investigação da temática, o trabalho dissertativo encontra-se dividido em cinco seções, juntamente a este texto introdutório que apresenta a temática da presente pesquisa, os objetivos a serem alcançados, a hipótese, e a justificativa no que se refere à relevância social e científica deste estudo.



Na primeira seção, apresentamos as principais questões que englobam a educação de adultos, a nível internacional e nacional com contexto da escolarização de Jovens e Adultos no Brasil, desde sua criação até a sociedade atual, os desafios e perspectivas. Apresentamos também o perfil dos estudantes da EJA, juntamente as discussões políticas que englobam a EJA e o Ensino Superior, afirmando a exclusão de direitos e oferta de um ensino público de qualidade para o público EJA, pontuando a responsabilidade do Estado na construção de políticas públicas para cada uma dessas modalidades.

Na segunda seção desta investigação, apresentamos o referencial teórico adotado para essa pesquisa, a Aprendizagem Dialógica, e a articulação dos sete princípios com a temática. Também foi apresentado nessa seção, às questões de gênero, e a educação problematizadora proposta por Freire, que elenca instrumentos transformadores da realidade dos educandos da EJA por meio da oferta de uma educação de qualidade que possibilite a inclusão desses educandos no espaço acadêmico.

Na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico percorrido pelas pesquisadoras na elaboração desta pesquisa de campo com caráter qualitativo, e detalhadamente como foi realizada a coleta de dados virtual e análise dos mesmos.

Na quarta seção, trazemos os dados coletados e as análises feitas a partir da metodologia comunicativa de investigação com base no referencial da Aprendizagem Dialógica e das narrativas das três mulheres participantes da pesquisa, identificando os elementos transformadores e excludentes de suas trajetórias escolares e do entorno social, e quais foram às influências desses elementos na inserção dessas mulheres no ensino superior.

Por fim, na quinta seção, levantamos as considerações finais com todos os elementos já analisados, chegando aos objetivos propostos para a pesquisa, considerando o entorno social como elemento facilitador e transformador da realidade dos educandos da EJA, juntamente com o papel da escola, agentes educacionais e governantes.

## 1. EDUCAÇÃO DE ADULTOS E EJA NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.

Apesar da Educação de Jovens e Adultos-EJA ser considerada uma modalidade do ensino brasileiro, o termo educação de adultos e mais recentemente aprendizagem ao longo da vida, vem sendo discutido a nível mundial com a importante participação da UNESCO<sup>8</sup> nesse processo. Seguindo esse pensamento, para a UNESCO (2017), a educação:

[...] é um direito humano fundamental e é essencial para o exercício de todos os direitos. Mesmo assim, existem ainda cerca de 781 milhões de analfabetos no mundo, e cerca de 58 milhões de crianças ainda se encontram fora da escola primária, e muitos jovens e mulheres e homens adultos continuam sem aprender o que precisam saber para dirigir suas vidas com saúde e dignidade. Devido a uma combinação de fatores – como pobreza, disparidade de gênero, isolamento geográfico e situação da minoria – a qualidade da educação é um sonho distante para muitos, sobretudo para meninas de famílias pobres de áreas rurais. Elas estão entre as crianças que enfrentam as maiores barreiras de acesso à educação. Uma das principais responsabilidades da UNESCO é defender o direito de toda menina e menino, e de todo homem e mulher, jovem e adulto, a ter educação de qualidade ao longo da vida – independentemente da definição (formal, não formal ou informal). (UNESCO, 2017)

A UNESCO é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU)<sup>9</sup> e tem como um dos seus compromissos internacionais as políticas de educação de jovens e adultos, são muitos os documentos produzidos e/ou divulgados pela UNESCO para essa modalidade em questão, como os documentos construídos nas conferências internacionais de educação de adultos.

Um grande marco para Educação de Adultos a nível mundial são as conferências internacionais de educação de adultos- CONFINTEAS. Nas últimas seis décadas, a UNESCO promoveu seis conferências com o objetivo de debater as grandes diretrizes e políticas globais para este campo.

A conferência é realizada a cada doze anos, desde 1949. As seis edições aconteceram respectivamente na Dinamarca em 1949, no Canadá em 1963, no Japão em 1972, na França em 1985, na Alemanha em 1997 e a última que foi realizada em 2009 no

---

<sup>8</sup>Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações.

<sup>9</sup> A Organização das Nações Unidas (ONU) é um órgão internacional criado em 24 de outubro de 1945, após a Segunda Guerra Mundial e sediada na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos. A função do órgão é manter a paz e a segurança internacional, bem como desenvolver a cooperação entre os povos.

Brasil (IRELAND, 2014). Apresentamos de forma sucinta as principais contribuições de cada uma das seis conferências seguindo um breve histórico<sup>10</sup>:

A primeira Conferência internacional aconteceu em Elsinore na Dinamarca, logo após a Segunda Guerra Mundial<sup>11</sup> e foi vista como meio para consolidar a paz e estabelecer uma nova harmonia entre as nações. Seu objetivo central era “alcançar um entendimento internacional por meio da educação de adultos”, ou seja, o objetivo era chegar a uma descrição e a uma análise crítica do campo em sua totalidade. No relatório final da primeira conferência, as discussões apontaram a diversidade e multiplicidade de experiências e, reconhecendo a impossibilidade de chegar a um denominador comum, no seu lugar, os delegados optaram por estabelecer uma declaração de princípio (IRELAND, 2014, p.34) – que a educação de adultos tem a tarefa de satisfazer as necessidades culturais e aspirações dos adultos em toda a sua abrangência e diversidade (UNESCO, 1949, p. 7).

Em Montreal, no Canadá ocorreu a segunda Conferência<sup>10</sup>, que obteve como seu principal resultado a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, considerando o aumento populacional, as novas tecnologias, a industrialização e os desafios para as novas gerações a partir da colaboração dos países mais ricos tendo como eixo, considerando a aprendizagem como tarefa mundial.

A terceira conferência internacional se deu no Japão<sup>10</sup> e foi um marco importante no que se diz respeito perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, pois nela se adotou à ampliação do conceito sobre sistemas de educação que passou a abarcar as categorias de ensino escolar e extra-escolar, envolvendo estudantes de todas as idades, considerando a educação de adultos como um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimento da educação, econômico, social e cultural das nações.

O documento europeu *Memorandum* sobre a educação e formação ao longo da vida, definiu o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” como eixo diretor, que garantia a todos/as a oferta de educação e de formação por meio da variedade dos contextos de aprendizagem, e delimitou o conceito de “educação ao longo da vida” apenas à dimensão funcional: como processos de aprendizagens formais, não formais e informais, definindo-o como todas as atividades significativas de aprendizagem. (ALHEIT et al, 2006, pág. 178).

---

<sup>10</sup> CONFINTEA's Breve histórico,[s.d.]. ministério da educação, disponível em [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/breve\\_historico-confinteas.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/breve_historico-confinteas.pdf).

<sup>11</sup> A Segunda Guerra Mundial foi um conflito militar global que durou de 1939 a 1945.

Em 1985, na França, aconteceu a quarta conferência<sup>12</sup>, que destacou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade, embasado no ato de aprender a ler e a escrever o mundo, mas também de questioná-lo e recriá-lo, garantindo o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Concepção esta que também serviu de base na realização da IV CONFINTEA, de Hamburgo, em 1997, sendo considerada a de maior impacto no campo da EJA, organizada dentro de um momento histórico de uma série de conferências de interesses da comunidade internacional e com a presença de ONGs e Fundações. Assim, produziram-se dois documentos importantes para o campo: a “Declaração de Hamburgo” e a “Agenda para o Futuro”, de 1997. Neles, destaca-se a substituição do conceito de Educação ao Longo da Vida para o de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Hamburgo nasceu no final de um longo ciclo de conferências que a comunidade internacional promoveu durante a década de 1990 [...] Nas doze conferências do ciclo, os governos que participaram se comprometeram a tratar com urgência de alguns dos problemas mais prementes que o mundo enfrentava como parte de uma nova agenda para o desenvolvimento mundial. Tais problemas se referiam ao bem estar de crianças, à proteção do meio ambiente, aos direitos humanos, ao empoderamento de mulheres, ao emprego produtivo, à saúde reprodutiva e ao desenvolvimento urbano, todos ligados aos temas de paz, desenvolvimento e segurança humana (IRELAND, 2014, pág. 45).

Já em meados dos anos 2000, houve a aprovação de um importante documento na VI CONFINTEA sediada em Belém, no Brasil, em 2009, resultante de um longo processo de mobilização e preparação nacional e internacional. Trata-se do chamado “Marco de Ação de Belém” que teve por objetivo estabelecer algumas diretrizes para EJA de forma mais inclusiva e equitativa. Nesse sentido, a conferência de Belém reafirmou sua pauta com o conceito de ALV como elemento chave para criação de mecanismos para avaliação das ações no campo da educação de pessoas jovens e adultas e da ALV.

Desse modo, podemos observar que a Educação de Jovens e Adultos, historicamente, passou por práticas muito diversas que se relacionam com a situação sociocultural de cada país, constituindo-se em um universo plural de práticas formativas formais e informais (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No contexto brasileiro, as diferentes práticas que ocorreram na EJA, por exemplo, pode ser compreendida a partir de dois grandes movimentos que foram gerados de

---

<sup>12</sup>CONFINTEA's Breve histórico, [s.d.]. Ministério da educação, disponível em [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/breve\\_historico-confinteas.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/breve_historico-confinteas.pdf).

maneira paralela: os movimentos realizados pelos grupos populares e os movimentos ocasionados pelas ações de grupos governantes (FLECHA, MELLO, 2012).

Os movimentos de resistência no Brasil já existiam desde o período escravocrata em que negros e negras alfabetizados/as utilizavam de seus conhecimentos para lutar. Esses movimentos também foram levantados pelos imigrantes que vieram para o Brasil após esse período (FLECHA, MELLO, 2012).

Quanto à presença da EJA no sistema escolar brasileiro, ao analisarmos o contexto histórico das práticas formativas, ela teve seu início desde o período colonial com as práticas educativas missionárias que eram exercidas pelos religiosos a fim de difundir o evangelho. Existiam também normas de comportamento e ensino para o funcionamento da economia colonial, primeiro para os indígenas, depois para os escravos negros e, posteriormente, para os colonizadores juntamente com seus filhos por meio das escolas de humanidade (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Após a expulsão dos jesuítas, que acabou causando a “desordem” no sistema de ensino criado por eles no Brasil em 1759, foi encontrado novamente informações sobre práticas educativas para adultos apenas no Império. A primeira constituição brasileira, de 1824, firmou sob influência europeia, a garantia de uma “instituição primária e gratuita para todos os cidadãos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, pág.109), inclusive para os adultos:

O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implementação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças (HADDAD; DI PIERRO, 2000, pág. 109).

Mesmo com o direito institucional apresentado, havia uma distância entre o que tinha sido proclamado e realizado por diversos motivos sociais e políticos. No Brasil Império, apenas a elite era a classe que possuía a cidadania, sendo, constituída por uma pequena parcela da população que detinha a administração e o direito a educação primária, excluindo os negros, os indígenas e grande parte das mulheres. Ainda no Brasil Império, as responsabilidades sobre a educação eram direcionadas para as Províncias e foi quando um pouco se fez para a população mais carente, inclusive os adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Como apresentado por Haddad e Di Pierro (2000), a Educação de Jovens e Adultos foi marcada por um contexto histórico de exclusão e descaso desde o Brasil Colonial e Imperial e que seguiu também até a Primeira República.

Durante a Primeira República, a falta de acesso à educação ocasionava a negação de direitos como o voto, visto que não era permitido o voto dos adultos analfabetos. A constituição de 1891, “primeiro marco legal da república brasileira”, retratava bem essa exclusão:

[...]as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente. A nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada (HADDAD; PIERRO, 2000, pág.109).

A partir da década de 1920 houve o movimento de educadores e da população para aumentar as escolas e desenvolver políticas públicas para a educação de Jovens e Adultos como dever do Estado. Em relação aos outros países da América Latina, as questões políticas-pedagógicas do Brasil começaram a ser preocupantes pela população e autoridades brasileiras, considerando as mudanças sociais que já aconteciam na época com o início da industrialização (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

E foi somente na década de 1940 do século XX que a Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional brasileiro passou a ser existência legal devido a Constituição de 1946, em que o país reconheceu a educação como direito de todos, afirmando o ensino primário oficial gratuito para todos (FLECHA, MELLO, 2012).

Até esse período, a preocupação com a Educação de Jovens e Adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas, mas foi consequência do que já vinha sido discutido no período anterior, ou seja, ao final da década de 1940 em que a Educação de Jovens e Adultos se firmou como um problema de política nacional e o Estado começou a se responsabilizar pelas questões da educação de adolescentes e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Dessa maneira, como mostram Haddad e Di Pierro (2000), o ensino supletivo foi desenvolvido pelo Estado para atender especificamente esse público e direcionar as verbas vinculadas pela política nacional, expandindo os direitos sociais de cidadania das massas populares que se urbanizavam e demandavam de melhores condições de vida.

Como a autora e o autor apresentam (2000), ainda durante esse período:

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como

os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, pág.111).

Assim, como o ensino supletivo, o governo promoveu outras campanhas durante este período (1946 a 1958) que marcaram a história da EJA, como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA – 1947-1963), idealizada por Lourenço Filho; a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER – 1952-1963) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA – 1958).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos- CEAA em 1947 e que se entendeu até o fim da década de 1950 foi considerada um marco significativo para a escolarização de adultos por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender esse público (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A Campanha Nacional de Educação Rural - CNER objetivava acelerar o processo de desenvolvimento do homem do campo e a “remoção das rotinas atrasadas do meio rural”; e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA – 1958) tinha como objetivo além de erradicar o analfabetismo, buscar métodos e processos a fim de elevar o nível cultural do povo brasileiro, sua escolarização (FLECHA, MELLO, pág.24, 2012).

Nos anos finais de 1950 e nos anos iniciais de 1960, a sociedade continuava sendo marcada por importantes movimentos sociais, campanhas e programas no campo da educação de adultos, foram eles:

O Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, pág. 133)

Como o sujeito analfabeto já era visto como um problema a resolver, partiu da realização do segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização. E foi durante esse

período, em 1962, que as contribuições de Paulo Freire<sup>13</sup> ganharam destaque a partir de seu método de alfabetização de adultos em Angicos (1997), embasado na concepção de uma educação crítica, entendida como aquela que não diminui o saber dos/as estudantes, mas o desafia, dando importância aos seus conhecimentos, portanto, contrária à memorização mecânica de conteúdos.

Como decorrência do êxito do método Paulo Freire, destaca-se também a criação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) em janeiro de 1964, também sob sua coordenação. Esse período foi marcado por várias experiências democráticas realizadas na Educação de Jovens e Adultos (FLECHA; MELLO, 2012), mas que foram interrompidas logo na sequência pelo golpe militar.

Desse modo, o Estado que se tornou autoritário rompeu com os movimentos de educação popular, como o Programa Nacional de Alfabetização e o Movimento de Educação Base da CNBB, que foi transformado em instrumento de evangelização (HADDAD; DI PIERRO, 2000). As naturezas políticas desses programas rompiam com os interesses impostos dos militares e retrocediam as conquistas alcançadas pela educação popular, entretanto, a escolarização básica de jovens e adultos não poderia ser abandonada pelo Estado e como estratégia, o governo militar fundou o MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização em 1967.

Posteriormente, em 1971, deu-se a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos, garantida pela Lei de Diretrizes e Base de 1971, que reformulou as diretrizes de 1º e 2º graus e regulamentou o Ensino Supletivo (FLECHA; MELLO, 2012). Com o MOBRAL e o Ensino Supletivo, os governantes militares:

[...] procuraram manter a “ordem” econômica e política. Inicialmente, a atitude do governo autoritário foi a de reprimir todos os movimentos de cultura popular nascidos no período anterior ao de 64, uma vez que os processos educativos por eles desencadeados poderiam levar a manifestações populares capazes de desestabilizar o regime. Posteriormente, com o MOBRAL e o Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares (HADDAD, DI PIERRO, 2000, pág. 118).

---

<sup>13</sup>Estudo realizado em 2016 pelo pesquisador Elliott Green, professor associado da London Schools of Economics, revela que a obra “Pedagogia do Oprimido” de Freire assume a terceira posição entre os livros mais citados nas pesquisas em ciências humanas, atrás apenas de “Estrutura das Revoluções Científicas”, de Kuhn e “Difusão de inovações”, de Everett Rogers, e à frente de obras como “A formação social da mente”, de Vygotsky, e “O Capital”, de Karl Marx. Neste sentido, é possível afirmar que Paulo Freire é o latino-americano mais estudado nas universidades do mundo e um dos intelectuais mais influentes que o mundo já teve.



No governo ditatorial foram poucos investimentos para Educação de Jovens e Adultos, mesmo ela sendo institucionalizada. As ações do governo eram voltadas a cursos desenvolvidos por meio de rádio e televisão. Os sindicatos e movimentos clandestinos foram os principais agentes educacionais para os jovens e adultos nesse período (FLECHA, MELLO, 2012).

As lutas e as resistências ao período político em 1970 e 1980 foram marcadas por movimentos sociais a favor da democratização nas questões políticas, econômicas e sociais do Brasil.. Com o fim do período militar, em 1985, os movimentos sociais ganharam mais força, chegando a extinguir o MOBREAL, que foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Na década de 90, no governo de Fernando Collor, como mostram Haddad e Di Perro (2000) houve a extinção da Fundação- Educar e com isso as políticas de alfabetização de jovens e adultos passaram a ser responsabilidade dos municípios e surgiram diversos programas com o intuito de combater o analfabetismo, como o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Com a reforma educacional que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998 foi a criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério- FUNDEB.

Esse período foi marcado pela relativização nos planos cultural, jurídico e político – dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistadas em momentos anteriores, à descentralização da problemática e a situação marginal da EJA nas políticas públicas do país. A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, viabilizou a descentralização, a racionalização e a focalização dos recursos educacionais no ensino fundamental regular, desassistindo a educação de jovens e adultos (FLECHA, MELLO, 2012).

Também na década de 90 houve a criação de três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade, nenhum coordenado pelo Ministério da Educação: o Programa Alfabetização Solidária- PAS tinha apenas cinco meses de duração. Seu objetivo central era a alfabetização inicial, “destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, pág.124).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA- propunha a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, o programa oferecia cursos com um ano letivo de duração, em parceria com

as universidades que proporcionavam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica (HADDAD; DI PIERRO, 2000, pág.125).

E o Plano Nacional de Formação do Trabalhador- PLANFOR, que era destinado “à qualificação profissional da população economicamente ativa, entendida como formação complementar e não substitutiva à educação básica” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, pág.125).

Nos anos 2000, atendendo ao Parecer da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação mediante o Parecer CEB/CNE 11/2000 da Câmara de Educação Básica, implantou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais, que significou um importante avanço para a modalidade da EJA. As três funções básicas atribuídas para EJA foram: a função reparadora, a equalizadora e a permanente:

A reparadora diz respeito a responder a uma dívida social constituída pela negação do direito à educação de jovens e adultos no país, reconhecendo que, historicamente, a educação teve um caráter elitista que negou uma educação de qualidade às classes populares, nas quais se encontravam os negros, índios, mulheres e migrantes, que foram impedidos de acessar os direitos de cidadania. A equalizadora diz respeito à garantia de direitos e distribuição de bens; assim, a EPJA deve possibilitar, às pessoas, novas inserções na vida social, no trabalho e na participação, ampliando-se para além da alfabetização. A função permanente reconhece o direito das pessoas e atribui à EPJA o papel de propiciar aos educandos constante processo de aprendizado e atualização dos conhecimentos, ao longo de toda a vida (FLECHA, MELLO, 2012, pág.43).

Nesse século, a superação do caráter elitista do início do século foi transformando a escola pública brasileira, que começou a ampliar a oferta de vagas no ensino público a nível fundamental, melhorando o acesso a educação para a população, entretanto, não as melhorias das condições de ensino:

A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam freqüentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, pág. 125)

Para Haddad e Di Pierro (2000), essa exclusão educacional mostra que mesmo passando pelo sistema de ensino, as aprendizagens adquiridas pelos/as educandos/as da EJA nem sempre promovem uma formação humanística que garanta autonomia e direito às pessoas.

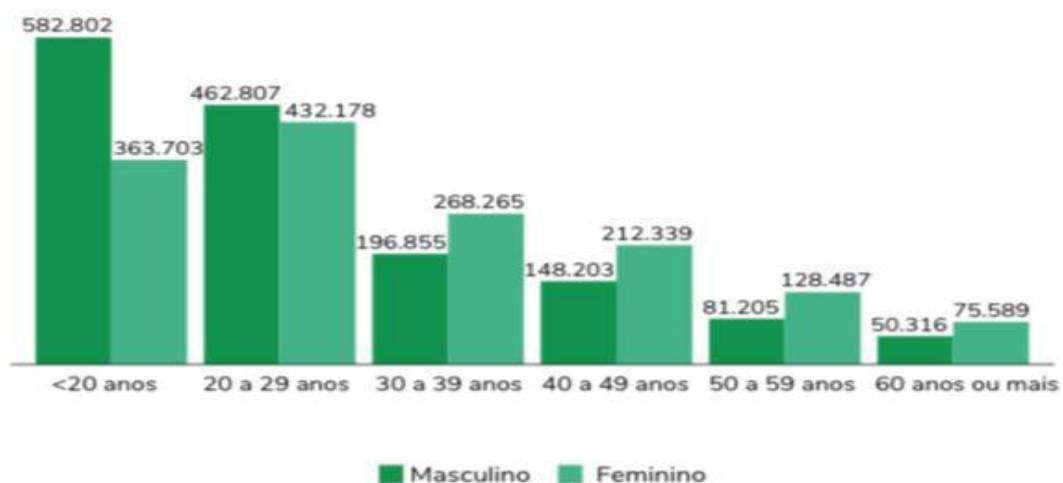
Dessa maneira, é pontuada a importância da Educação ao Longo da Vida por Di Pierro (2008):

Compreendida como chave para a conquista e garantia de outros direitos, a educação ao longo da vida tem por objetivos desenvolver autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passam o mundo atual, estimulando o convívio tolerante e a participação criativa e consciente dos cidadãos na construção e manutenção de sociedades democráticas e pacíficas. (DI PIERRO, 2008, pág. 396).

Portanto, falar desta necessidade educativa significa falar também da construção de um modelo social de educação de jovens e adultos que rompe com as ofertas educacionais desiguais. Flecha e Mello (2012) apresentam esse modelo, tendo em vista a formação de educadores e educadoras que necessita atender as demandas do século XXI, não mais de uma EJA exclusivamente compensatória, mas sim de uma educação que promova maior auto governança para todas as pessoas dentro do atual contexto. Ao se tratar dos direitos educacionais de cada cidadão e cidadã sobre a educação cabe, primeiramente, contextualizar quem são os sujeitos da EJA, já que este perfil vem sendo alterado, desde o século XX, devido a maior presença juvenil. (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Essa afirmativa ainda consolida-se na atualidade, pois segundo o Inep- O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), a educação de jovens e adultos (EJA) é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 61,3% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 56,8% das matrículas. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, representando 59,0%:

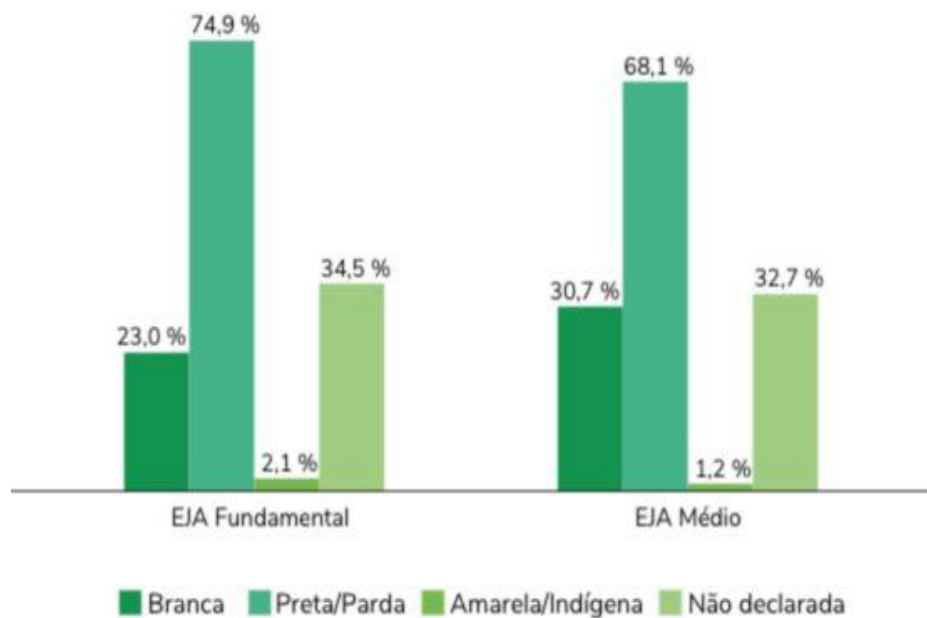
**Gráfico 1:** Número de matrículas na educação de jovens e adultos segundo faixa etária e sexo – Brasil – 2020.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2020).

Seguindo os dados apresentados pelo Inep (2020) quanto à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na educação de jovens e adultos (EJA) do ensino fundamental e médio. Pretos e pardos representam 74,9% do EJA fundamental e 68,1% do EJA médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 23,0% do EJA fundamental e 30,7% do EJA médio:

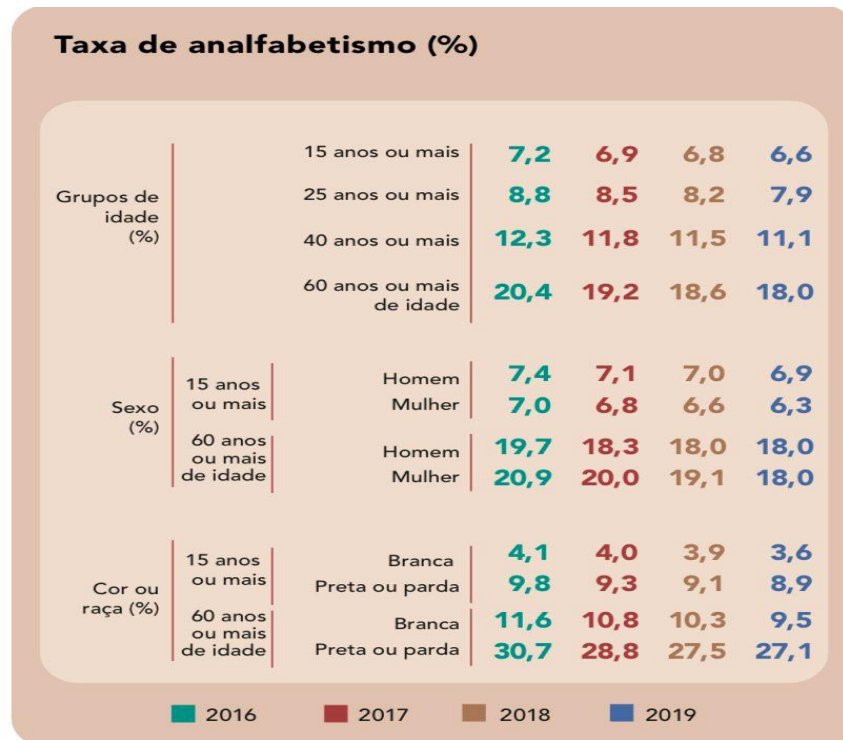
**Gráfico 2:** Percentual de matrículas na educação de jovens e adultos de nível fundamental e de nível médio segundo cor/raça – Brasil – 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2020).

Segundo os últimos dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2019, no Brasil, ainda existiam 11 milhões de analfabetos das pessoas com 15 anos ou mais, o que equivale a 6,6% da população. A Região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%). Isto representa uma taxa, aproximadamente, quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as Regiões Sudeste e Sul (ambas com 3,3%). Na Região Norte, essa taxa foi 7,6 % e no Centro-Oeste, 4,9%. A taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%):

**Figura 1:** Taxa de analfabetismo (%)- Grupos de idade; sexo; cor ou raça.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

A partir destes dados, assume-se aqui a postura incontestável do direito à educação e aos recursos para a aprendizagem de todas as pessoas, em qualquer etapa de suas vidas, considerando as necessidades do atual contexto, mas também de corresponder cada vez mais ao pensar certo, ou seja, à curiosidade epistemológica que nos permite ser mais, no processo de estar sendo no mundo e com os outros. (FREIRE, 2009). Nesse sentido, passamos a descrever atualmente quais são as pautas que estão apresentadas no portal do MEC.

A Educação de Jovens e Adultos vem sendo discutida pelo MEC- Ministério da Educação<sup>14</sup> **de forma mais** integrada à educação profissional. Nota-se, por exemplo, a ausência de dados em relação aos resultados de aprendizagem dos/as educandos/as. A partir de pesquisas realizadas nos dados do IBGE não existe a porcentagem de quantos alunos/as saem da EJA e tem acesso ao ensino superior, comprovando mais uma vez como esse espaço acaba sendo negligenciado.

Dessa maneira, a realidade do público da EJA é marcada pelo alto índice de analfabetismo, a negação de direitos como a do direito ontológico da leitura e escrita da

<sup>14</sup> O Ministério da Educação é um órgão do governo federal do Brasil, fundado pelo decreto n.º 19 402, em 14 de novembro de 1930. Tem como área de competência a política nacional de educação.

palavra<sup>15</sup>, e de políticas públicas que garantam o acesso e permanência desses educandos em determinados espaços como a universidade. Todos esses desafios vivenciados pelos educandos/as da EJA precisam ser abordados para que a partir das especificidades desse público seja possível elencar possibilidades para transformação desse cenário, que não é atual, mas ainda persiste.

O MEC juntamente a Secretaria de Educação Superior (Sesu) desenvolveram programas e ações, mostramos abaixo os que ainda estão em funcionamento no atual governo (2019-2022) e que auxiliam as condições de acesso e permanência dos/as educandos/as da EJA no Ensino Superior:

- Programa Educação Tutorial (PET): Regulamentado pela Portaria nº976, de 27 de julho de 2010, o programa fomenta grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de tutoria e professores-tutores de grupos do PET, além de desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência.
- Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), o programa promove o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas instituições federais de educação superior para garantir o pleno acesso de pessoas com deficiência.
- Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes): Criado pela Portaria MEC nº39, de dezembro de 2007. Programa destinado a democratizar o acesso e permanência na educação superior de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.
- Programa Universidade para Todos (ProUni): Regulamentado pela Lei nº11.096, de 13 de janeiro de 2005. É um programa que concede bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes brasileiros em instituições privadas de ensino superior.
- Programa de Bolsa Permanência (PBP): Instituído pela Portaria MEC nº389, de 9 de maio de 2013, é uma política pública que oferece auxílio financeiro para estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica das instituições Federais.

---

<sup>15</sup> Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido, 2011.

- Fundo de Financiamento Estudantil (Fies): Instituído pela Lei 10.260, de 12 de julho de 2001, alterada em 2017 pela Lei 13.530, de 7 de dezembro de 2017. O Fies é uma política educacional que concede financiamentos a estudantes de cursos superiores em instituições privadas e com avaliação positiva no (Sinaes).
- Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies): Instituído pela Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012.
- Programa de Apoio À Extensão Universitária (Proext): Instituído pelo Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008. O objetivo do programa é apoiar as instituições públicas e comunitárias de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas, com ênfase na inclusão social.
- Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (Pnaest): Instituído pela Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010. O programa tem a finalidade de ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na educação superior pública estadual e atende estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação ofertados por meio do Sisu.

#### **Ações e projetos**

- Sistema de Seleção Unificada (Sisu): Instituído e regulamentado pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. É um sistema informatizado gerenciado pelo MEC, que seleciona candidatos a vagas em cursos de graduação ofertados pelas instituições públicas de ensino superior, a seleção é feita com base no Enem- Exame Nacional do Ensino Médio.

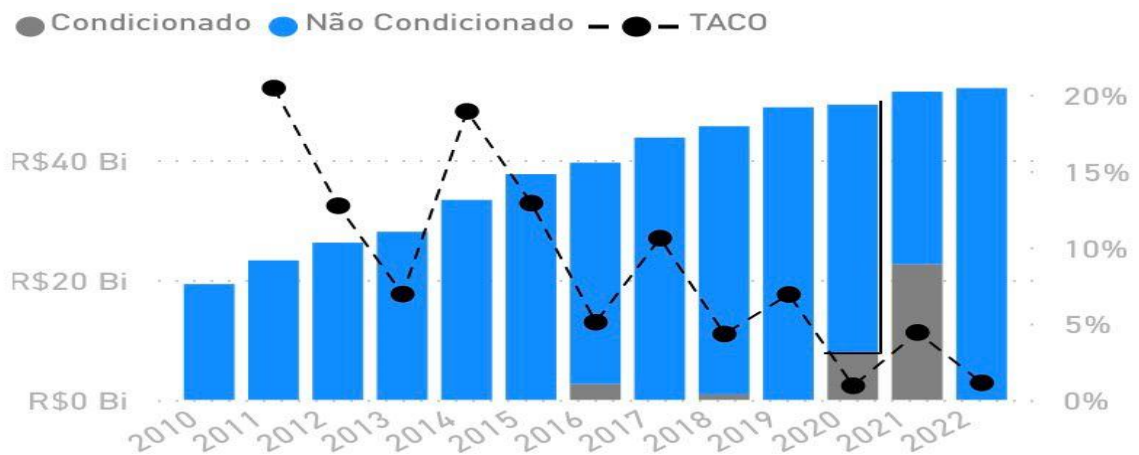
É importante destacar que mesmo com os projetos de acesso e permanência as universidades vêm sofrendo ataques políticos e cortes de verbas para pesquisa, ensino e extensão, o que prejudica a qualidade do ensino, os programas já desenvolvidos e também as pesquisas.

A Andifes - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2021) mostrou que o orçamento discricionário para 2021 teve um corte de

pelo menos R\$1 bilhão, esse orçamento destinado às 69 universidades federais é de 18,16%, a verba é voltada para os gastos com água, luz, limpeza e manutenção da estrutura. A associação destacou ainda que certa de R\$ 177 milhões será tirada da assistência estudantil que beneficia mais da metade dos alunos matriculados.

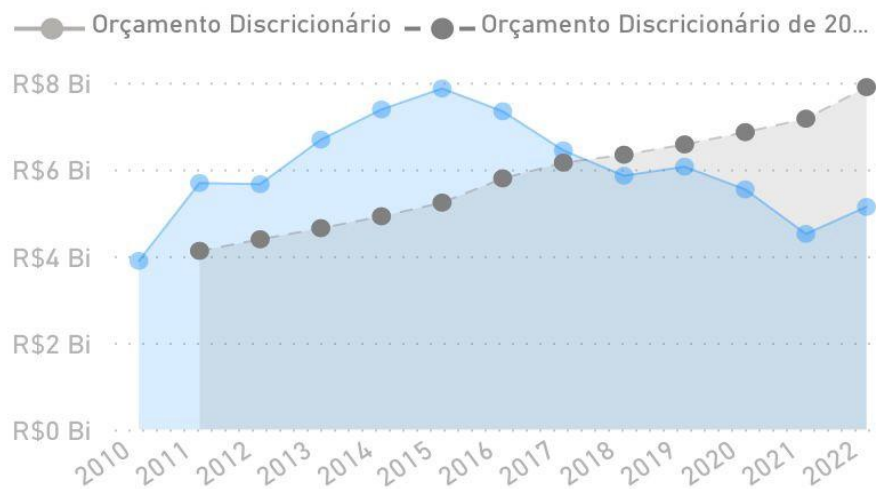
A Andifes apresenta a execução orçamentária das universais federais pela Série Histórica Orçamentária de Fontes do Tesouro no período de 2010 a 2022:

**Gráfico 3:** Orçamento de Fontes de Tesouro e Taxa Anual de Crescimento Orçamentário(TACO)



Fonte: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federaia de Ensino Superior- ANDIFES (2022)

**Gráfico 4:** Orçamento Discricionário (RP2) e Orçamento de 2010 Corrigido pelo IPCA.



Fonte: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federaia de Ensino Superior- ANDIFES (2022)



O Brasil, no período de 2011-2016, publicou mais de 250.000 artigos na base de dados Web of Science em todas as áreas do conhecimento, os dados também indicam que as universidades públicas são responsáveis por mais de 95% da produção científica do Brasil<sup>16</sup>. Entretanto, o robusto e frágil sistema de ciência e tecnologia formado por órgãos como MCTI, MEC, agências de fomento e universidades públicas que vem sofrendo esses sucessivos cortes de recursos debilitam o desenvolvimento científico do país, esses cortes de verbas das universidades federais e o corte de bolsas e financiamento da ciência brasileira prejudica o futuro do Brasil além da permanência de pesquisadores. (ALMEIDA, 2021).

Diante dessa breve contextualização, nota-se fortemente os desafios que ainda temos que percorrer para a garantia de uma educação libertadora para todas as pessoas. Em *Pedagogia da Autonomia* (2009), Freire trabalha a ideia de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção. Portanto, pensar nessa possibilidade significa falar de uma nova ética e de uma nova humanidade comprometida com um mundo mais justo.

Dessa maneira, Freire (1985) chega a sua síntese fundamental sobre a relação entre educação e comunicação, afirmando que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas em encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação” (Ibid., pág. 69).

Assim, torna-se essencial discutir o papel da universidade dentro desta concepção comunicativa comprometida com a ação crítica na transformação do mundo. Na perspectiva de Paulo Freire, a educação é um ato político. Portanto, “não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras”. (FREIRE, 2014, pág. 113), bem como não se faz docência sem discência, “as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2009, pág. 23). Trata-se, portanto, de um comprometimento ético, rigoroso e democrático que tem por eixo, principalmente, o diálogo, a humildade, a esperança e o pensar certo.

Um comprometimento que de fato não é tarefa fácil, porém, que se faz necessário para formação dos/as estudantes de modo a testemunharem as possibilidades de mudança por meio de uma prática de educar-se em conjunto com o outro, considerando todas as pessoas, como sujeitos de saberes, inconclusos e que estão em busca da sua libertação. (FREIRE, 2011).

---

<sup>16</sup>Segundo relatório de 2018 de Clarivate Analytics para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Mais uma vez Freire (1985) reforça todos os seus pensamentos, ampliando para a realidade e lutas que enfrentamos, não somente nos campos, no mercado de trabalho e também nas escolas e universidades, mas na sociedade como um todo.

Sabemos das conquistas que foram alcançadas para melhoria da inserção no Ensino Superior, como por exemplo, as cotas<sup>17</sup>, porém, ainda temos um grande percurso pela frente, principalmente, pelas desigualdades educativas, sociais e culturais daqueles/as que ainda permanecem à margem da educação progressista de qualidade<sup>18</sup> a qual vamos nos dedicar na próxima seção. Diante dessa problemática, voltamos a nossa questão de pesquisa: como os educandos/as da EJA nessa realidade encontram meios facilitadores e transformadores para sua inserção no ensino superior?

Como apresentamos, atualmente existe uma escassez de estatísticas que comprovem quantos egressos/as da EJA têm acesso ao ensino superior. Os muros antidialógicos sociais, culturais e educativos<sup>19</sup> que distanciam suas realidades da educação de qualidade, de acordo com Freire (2014), estão cada vez maiores, levando-nos a lutar cada vez mais por ela enquanto um direito de todos/as.

Na próxima seção iremos apresentar como a educação a partir da concepção da Aprendizagem Dialógica, referencial teórico escolhido para esta pesquisa oferece instrumentos para a superação das injustiças sociais.

---

<sup>17</sup>O sistema de **cotas**, políticas de **cotas** ou ações afirmativas trata-se de uma política pública que visa garantir o acesso de alguns grupos a oportunidades nas quais elas são desfavorecidas por uma série de fatores, como raça, gênero ou deficiência física. Proposta pela Lei nº 12.711/2012 que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

<sup>18</sup>Freire, Política e Educação, 2014.

<sup>19</sup>Flecha, 1997.

## 2. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Estamos vivendo a necessidade de expansão do conhecimento para além dos muros da escola, de forma inimaginável em uma sociedade anterior. De acordo com Giddens (1991), a sociedade tem sido afetada nos últimos anos pelo giro dialógico marcado pela modernidade reflexiva que requer maior respeito de fala e escuta do outro, qualidade esta inerente à formação do sujeito histórico e de fundamental importância para o exercício de sua criticidade e cidadania.

Além dos desafios que englobam a realidade educativa, principalmente, atrelados a EJA, público alvo desse estudo, também julgamos importante apresentar os desafios vivenciados pelas mulheres na sociedade em que vivemos, visto que as três participantes deste estudo são mulheres, considerando que lutamos com movimentos solidários por igualdade de direitos sem discriminação sexista, racista ou edista (FLECHA, 1997).

Nesse estudo, analisamos o processo de escolarização de três mulheres egressas da EJA tendo por base as teorias sociais que consideram o caráter dual de ação “na busca por reconhecerem a força e a importância da estrutura e do sistema como um todo, mas também da ação humana enquanto transformadora do mundo” (BRAGA, MELLO, PAULA, 2017, pág. 188).

Seguindo as teorias sociais que consideram o caráter dual da ação, Giddens (2003) apresenta os elementos da teoria da estruturação, a dualidade entre estrutura e agência humana, a partir da apropriação (e crítica) das duas correntes: o funcionalismo e o estruturalismo. De acordo com Flecha (1997):

As concepções ideais sistêmicas e estruturalistas são questionadas por considerar apenas uma dessas dimensões (sistemas). Se a sociedade e a educação são apenas uma consequência estrutural, nada pode ser feito por pessoas e movimentos. Se também as relações intersubjetivas entre pessoas (agência humana ou mundo da vida) geram sociedade e educação, ações políticas e pedagógicas devem considerar que orientação querem dar as transformações que inevitavelmente produzem. A perspectiva Dialógica defende a possibilidade e conveniência de transformações igualitárias que são fruto do diálogo, sem que ninguém imponha suas próprias ideias a outras pessoas e grupos (FLECHA, pág. , 1997).

Para Giddens (2003) o “eu” funciona como agente e a definição de consciência juntamente ao (eu), como (agência), sendo assim, a agência humana na Teoria da Estruturação, enfatiza importância da interação que é situada no tempo, no espaço, na regionalização e os modos de regionalização.

Os significados que os sujeitos dão a realidade social são criados na interação, que por meio dos processos comunicativos que nela se dão, as pessoas criam e recriam significados acerca da realidade como resultado de acordos intersubjetivos (GIDDENS, 2003).

De acordo com Silva (2014), a teoria da estruturação de Giddens (1991) apud SILVA (2014) se apresenta como um esquema ontológico para o estudo da sociedade. :

Em resumo, essa teoria busca resolver o dualismo entre ação e estrutura (em que uma das dimensões é sobrevalorizada em detrimento da outra), transformando-o em uma dualidade em que nenhuma das dimensões tem prioridade explicativa e uma depende da outra (SILVA, 2014, pág. 125).

A relação entre sujeito e sociedade é o que autor expressa como a “dualidade da estrutura”: “as estruturas sociais são constituídas pela ação humana, mas ao mesmo tempo são o meio desta constituição” (GIDDENS, 1996).

Assim, considerando a relação entre sujeito e sociedade, a perspectiva dual de Giddens (2003) vai ao encontro das contribuições de Freire (2011) quando afirma que: “a consciência de si, de quem somos e em que sociedade, por si só não transforma” (FREIRE, 2011, pág.51):

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2011, pág.51).

Dessa maneira, não é possível falarmos sobre a educação dos jovens e adultos e em específico das mulheres egressas da EJA sem considerarmos as questões políticas e sociais que envolvem as relações de gênero na sociedade, porque essas relações refletem nos espaços escolares e na trajetória escolar de todos/as os/as educandos/as.

#### a. AS MULHERES NAS SOCIEDADES PATRIARCAL E CAPITALISTA

“As diversas formas de discriminação e de violência contra as mulheres são manifestações de relações de poder historicamente desiguais” (NARVAZ; KOLLER, 2006, pág. 51).

No início da história da humanidade, nas primeiras sociedades humanas, as relações entre os homens e as mulheres eram bastante igualitárias, as relações sexuais eram não monogâmicas, uma vez que desconheciam a participação masculina na reprodução (NARVAZ; KOLLER, 2006). Muito tempo depois, com a descoberta da agricultura, da caça e do jogo as relações entre os homens e as mulheres mudaram, as atividades passaram a ser

divididas e a participação do homem na reprodução passou a ser conhecida tornando as relações monogâmicas, com isso:

O corpo e a sexualidade das mulheres passou a ser controlado, instituindo-se então a família monogâmica, a divisão sexual e social do trabalho entre homens e mulheres. Instaura-se, assim, o patriarcado, uma nova ordem social centrada na descendência patrilinear e no controle dos homens sobre as mulheres. (NARVAZ; KOLLER, 2006, pág.50).

O patriarcado não designa o poder do pai, mas o poder dos homens, ou do masculino enquanto categoria social (NARVAZ; KOLLER, 2006, pág.50). De acordo com as autoras, o papel da mãe ainda remete ao cuidado dos filhos, enquanto o papel do pai está ligado ao sustento da família, a relação de disciplina e autoridade, ficando todos os afazeres domésticos e cuidado dos filhos sob responsabilidade da mulher, como o papel materno.

A partir dos levantamentos realizados pelo IBGE na segunda edição do estudo Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil de 2021 de acordo com as pesquisas do PNAD no Brasil, em 2019, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens (21,4 horas contra 11,0 horas), reafirmando como esses papéis ainda são estabelecidos dentro das famílias e a questão da maternidade, visto que:

O indicador Nível de ocupação das pessoas de 25 a 49 anos (CMIG 15) mostra que a presença de crianças com até 3 anos de idade vivendo no domicílio é uma característica importante na determinação da ocupação das mulheres no mercado de trabalho. Entre aquelas que possuem crianças nesse grupo etário, a proporção de ocupadas em relação à PIT é de 54,6%, abaixo dos 67,2% daquelas que não possuem. O nível de ocupação dos homens é superior ao das mulheres em ambas as situações, sendo inclusive maior entre os homens com crianças com até 3 de idade vivendo no domicílio, situação em que a diferença para as mulheres chegou a 34,6 pontos percentuais em 2019. As mulheres pretas ou pardas com crianças de até 3 anos de idade no domicílio apresentaram os menores níveis de ocupação – menos de 50% em 2019 –, ao passo que, entre as mulheres brancas, a proporção foi de 62,6%. Para aquelas sem a presença de crianças nesta faixa etária, os percentuais foram de, respectivamente, 63,0% e 72,8%. (IBGE, 2021).

Indicadores tradicionais de monitoramento do mercado de trabalho desagregados por sexo revelam desigualdades expressivas entre homens e mulheres. A Taxa de participação (CMIG 3), que tem como objetivo medir a parcela da população em idade de trabalhar (PIT) que está na força de trabalho, ou seja, trabalhando ou procurando trabalho e disponível para trabalhar, aponta a maior dificuldade de inserção das mulheres no mercado de trabalho. Em 2019, a taxa de participação das mulheres com 15 anos ou mais de idade foi de 54,5%, enquanto entre os homens esta medida chegou a 73,7%, uma diferença de 19,2 pontos percentuais (IBGE, 2021).

Segundo o IBGE (2021), o maior envolvimento no trabalho não remunerado contribui para explicar a menor participação das mulheres no mercado de trabalho de acordo com o indicador Número de horas semanais dedicadas às atividades de cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos.

Não somente o patriarcado, mas também o capitalismo contribui para a marginalização das mulheres. O sistema capitalista de produção cria justificativas para fatores naturais como discriminação social, apresenta Saffioti (1978):

[...] fatores de ordem natural, tais como sexo e etnia operam como válvulas de escape no sentido de um alívio simulado de tensões sociais geradas pelo modo capitalista de produção; no sentido, ainda, de desviar da estrutura de classes a atenção dos membros da sociedade, centrando-a nas características físicas que, involuntariamente, certas categorias sociais possuem (SAFFIOTI, 1978, pág. 15).

Na sociedade capitalista determinado contingente populacional, aparentemente, acaba sendo marginalizado das relações de produção em virtude de sua raça ou sexo, porém, em todas as épocas e lugares a mulher tem contribuído para a subsistência de sua família e para criar a riqueza social, sendo assim, nunca esteve distante do trabalho (SAFFIOTI, 1978).

Como apresentado por Saffioti (1978) analisando a história desconsiderando apenas os Burgos na Inglaterra medieval e também na França durante todo o antigo regime, em todas as outras esferas, seja de trabalho, da vida social, a mulher sempre foi considerada menor e incapaz, necessitando da tutela de um homem.

A tradução de submissão da mulher ao homem de acordo com a mesma autora está ligada a desigualdade de direitos entre os sexos. No processo de individualização inaugurado pelo medo de produção capitalista a mulher:

Contaria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestruturas era tradicional uma subvalorizada das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos e justificadores da supremacia masculina e, portanto, na ordem social que a gerará no plano estrutural, a medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situará no sistema de provação. (SAFFIOTI, 1978, pág. 15).

No modo capitalista torna-se claro a divisão da sociedade por classes sociais, a exploração econômica, porém com a tradução de justificar a marginalização de certos setores da população, como apresentamos acima, a inferiorização social da mulher no sistema produtivo de bens e serviços interferindo na sociedade competitiva e na constituição das classes sociais. De acordo com Saffioti (1978), as justificativas se apresentam:

Aparentemente, no entanto, são as deficiências físicas e mentais dos membros da categoria sexo feminino que determinam a imperfeição das empíricas das sociedades competitivas. A mulher faz, portanto, a figura do elemento obstrutor do desenvolvimento social, quando na verdade, é a sociedade que coloca obstáculos a realização plena da mulher (SAFFIOTI, 1978, pág. 18).

A inferiorização da mulher na sociedade capitalista, desde seus primórdios, permitia arrancá-las o máximo da mais-valia absoluta, com a intensificação do trabalho, extensão da jornada de trabalho e se salários mais baixos em relação aos homens (SAFFIOTI, 1978).

Atualmente essa problemática ainda se estende. De acordo com o IBGE (2021) o maior envolvimento das mulheres em atividades de cuidados e/ ou afazeres domésticos tende a impactar na forma de inserção delas no mercado de trabalho, que é marcada pela necessidade de conciliação da dupla jornada entre trabalho remunerado e não remunerado.

O indicador Proporção de pessoas ocupadas em trabalho parcial (CMIG 14) mostra que, em 2019, cerca de 1/3 das mulheres estavam ocupadas em tempo parcial – até 30 horas –, quase o dobro do verificado para os homens (15,6%). Também em 2019, as mulheres receberam 77,7% ou pouco mais de  $\frac{3}{4}$  do rendimento dos homens (IBGE, 2021).

Hoje essa desigualdade só não se estende na área da educação, pois os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua- PNAD Contínua (2019) revelaram que, entre a população com 25 anos ou mais, 40,4% dos homens não tinham instrução ou possuíam apenas fundamental incompleto, proporção que era de 37,1% entre as mulheres. Já a proporção de pessoas com nível superior completo foi de 15,1% entre os homens e 19,4% entre as mulheres (IBGE, 2021).

Ao iniciar uma discussão sobre a concepção do sujeito no atual contexto, nossa intenção era de poder discutir, justamente, as possibilidades para o estabelecimento de uma formação comprometida com a perspectiva dialógica de Paulo Freire. Uma formação que permite trabalhar a clareza sobre o papel político da educação a partir de uma perspectiva progressista e autêntica defendida pelo autor e isso só se torna possível por meio de um processo de reconhecimento do contexto da prática no diálogo com os sujeitos que ali vivem. Um reconhecimento que coloca em pauta o compromisso e a cientificidade como elementos-chaves de uma sociedade da informação para todas as pessoas.

## b. A APRENDIZAGEM DIALÓGICA E A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

O referencial teórico adotado para esta pesquisa é a Aprendizagem Dialógica (AD), que tem uma base interdisciplinar aberta às contribuições da antropologia, biologia, economia, filosofia, pedagogia, psicologia, sociologia, entre outras. (ALBERT ET al. 2008)

Ramón Flecha (1997) apresenta os sete conceitos teóricos da Aprendizagem Dialógica que surgiram das práticas com a aprendizagem de adultos na escola de La Verneda de Sant Martí<sup>20</sup>, em especial da Tertúlia Dialógica Literária (1997), são eles: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

No diálogo igualitário aprendem tanto alunos como professores, uma vez que todas as pessoas constroem suas interpretações com base em argumentos fornecidos, esclarecendo que todas as pessoas de qualquer idade têm capacidades linguísticas, de linguagem e de ação que podem ser desenvolvidas por meio de suas interações. Quando o diálogo é igualitário ele promove uma intensa reflexão por ter que entender os argumentos de outras pessoas e contribuir com os seus, sendo assim, o diálogo não é somente igualitário, mas também reflexivo, respeitoso e transformador. (FLECHA, 1997).

O princípio de inteligência cultural pressupõe e considera a capacidade que todas as pessoas têm de ação em diferentes contextos e de transferência dos conhecimentos a novos contextos, aprendendo a tomar decisões e a se mover em novo ambiente, porque ele:

(...) pressupõe e reconhece a inteligência como processo intersubjetivo, originária das experiências de vida dos sujeitos, nos seus contextos imediatos e sempre localizados em grupos e culturas. Além destes elementos, um fator fundamental constitutivo do princípio da *inteligência cultural* é que, ao ser relacional, traz como implicação central o fato de estar em *constante atualização*, sempre é uma condição em que se está e que se modifica a partir das interações com o meio social; é um *estar sendo*. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2020, pág.54)<sup>21</sup>

Assim, o conceito de inteligência cultural oferece uma base consistente para superar todas as teorias de déficits, incluindo os que se referem especificamente à população adulta (FLECHA, 1997).

É nesta perspectiva que a transformação é o princípio constitutivo da aprendizagem dialógica, pois aborda a grande potencialidade do ser humano em intervir no mundo no qual vive fruto do diálogo, sem que ninguém imponha suas próprias ideias a outras pessoas e grupos (FLECHA, 1997).

---

<sup>20</sup> Ver: La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream, Montse Sánchez Aroca. 1999.

<sup>21</sup> Grifos das autoras do livro.



Para isso é importante que a dimensão instrumental seja trabalhada nos espaços escolares. A aprendizagem instrumental se intensifica e aprofunda quando se situa a partir da abordagem dialógica que decide coletivamente por meio de argumentos seus objetivos e conteúdos e logicamente inclui os elementos fundamentais da sua realidade, instrumentação dos conhecimentos e habilidades que se considera necessário ter (FLECHA, 1997).

O conceito de Esperança para Freire (1997) está diretamente ligado ao conceito da criação de sentido, pois quando compreendemos a sociedade e toda sua diversidade de maneira democrática, compreendemos seus desafios, suas lutas políticas, educacionais, sociais, culturais e conseguimos elencar práticas transformadoras não somente de pequenas “caixinhas”, mas do todo, movida pelos sonhos e possibilidades.

A criação de sentido consiste em acreditar que todas as pessoas podem sonhar e sentir, dar sentido a nossa existência. A contribuição de cada um é diferente ao dos restantes e, portanto, irrecuperável se não for tido em conta. Cada pessoa excluída é uma perda insubstituível para todos os demais. Portanto, é a partir do diálogo igualitário e respeitoso que vem o sentido que guia novas mudanças sociais para uma vida melhor (FLECHA, 1997).

Sendo assim, a solidariedade é essencial dentro das práticas educativas igualitárias como participação efetiva na busca de transformação e de criação de sentido, desde a interação de um sujeito ao outro, como de sujeitos coletivos que se comprometem à solidarização com os grupos em situação de exclusão social. (FLECHA, 1997).

Por fim, o princípio de igualdade de diferenças que articula a busca de igualdade na garantia de direitos e proteção social de todas as pessoas, com o igual direito a ser diferente, ou seja, como valor fundamental que deve guiar toda a educação progressista.

A solução que reclamam as culturas excluídas está em consonância com uma perspectiva dialógica orientada ao exercício do direito a uma educação igualitária e que, portanto, deve ter em consideração equitativa de nossas diferenças. (FLECHA, 1997, pág.44)

A partir do princípio de igualdade de diferenças, é possível entender, que atualmente, o processo educativo depende das ações de diversos sujeitos, grupos e contextos. O reconhecimento da diversidade e da diferença enquanto fonte de conhecimento e riqueza humana certamente nos ajuda a caminhar para o desenvolvimento do ganho de autonomia e de participação na construção de um mundo melhor para todas as pessoas. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2020).

Dessa maneira, a aprendizagem dialógica segundo Aubert ET al. (2008) considera os aspectos sobre a base das melhores teorias, tendo como horizonte a igualdade

educativa e social, constituindo-se como importante resposta de máxima qualidade para as necessidades educativas da atualidade.

As concepções hegemônicas de aprendizagem nas salas de aula e nos livros foram elaboradas por e para sociedades industriais que atualmente não existem mais (AUBERT ET al. 2008). Dessa maneira, partimos para um debate mais atual, sobre a chamada sociedade da informação, para entender os desafios e as possibilidades ao entorno da educação nessa nova sociedade.

Para Castells (2002) apud Mello et al, (2012), o que caracteriza a atual revolução tecnológica é como a aplicação dos conhecimentos e das informações processam um ciclo de realimentação cumulativo entre a informação e seu uso, e o Estado pode assumir o papel de desenvolvimentista para um novo curso histórico planejado a partir da tecnologia (MELLO et al, 2012). Para Jorge Werthein (2000), a expressão “sociedade da informação” começou a ser usada desde o final do século XX para substituir o conceito de “sociedade pós-industrial” e também para mostrar o “novo paradigma técnico-econômico”. A sociedade foi passando por transformações até se caracterizar como “sociedade da informação”:

As transformações em direção à sociedade da informação, em estágio avançado nos países industrializados, constituem uma tendência dominante mesmo para economias menos industrializadas e definem um novo paradigma, o da tecnologia da informação, que expressa a essência da presente transformação tecnológica em suas relações com a economia e a sociedade. (WERTHEIN, 2000, pág. 72)

O Estado tem a responsabilidade de acompanhar as novas demandas que geraram das transformações sociais apresentadas por Jorge Werthein (2000). A Educação pública ofertada para sociedade também é um dever do Estado que precisa se moldar as novas necessidades da “sociedade da informação” dentro das políticas públicas educacionais. A Educação não deve abranger somente como fazer o uso das novas tecnologias, mas como de forma política, social e econômica como sujeito vive e acompanha essas transformações. Aubert ET AL (2018) argumentam com base nas contribuições de Ulrich Beck (1998) sobre a importância de visualizarmos uma proposta de modernidade reflexiva em que todas as pessoas são consideradas igualmente capazes de refletir e agir sobre a sociedade que nela atuam. Considerando o apresentado no capítulo anterior, enquanto desafios do contexto atual por nós vivido e no qual nossas escolas, instituições e universidades estão inseridas, podemos afirmar que a transformação destes espaços é difícil, mas também é possível a partir desta base reflexiva e dialógica que permite constantes denúncias e anúncios das

possibilidades e dos compromissos assumidos. Para tanto, é preciso contar com uma educação que nos ajude a caminhar neste sentido (é ao que dedicaremos no próximo item).

c. EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E DE QUALIDADE COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO.

Quando falamos em Educação pela perspectiva da Aprendizagem Dialógica, sobretudo, quando pensamos no educador Paulo Freire (2014) concordamos com a afirmativa de que educação é um ato político, uma ação democrática e ética, rigorosa e crítica que requer testemunho, coerência e principalmente tomada de decisão.

Para compreendermos as contribuições do educador Paulo Freire (2011) para as questões ética-crítica-política da educação, é importante pontuarmos como o autor se identifica no mundo, para isso destrinchamos a seguir os conceitos de opressor e oprimido:

**Opressor:** Estruturam relações de violência, injustiças e exploração em razão do seu poder; desumanizados; falsa generosidade.

**Oprimido:** Sofrem relações de violência, injustiças e exploração; podem restaurar a generosidade verdadeira; libertam a si e aos outros.

As contribuições de Freire (2011) são ainda atuais porque ao pensarmos nas formas que são estruturadas nossas relações conseguimos ver claramente que ainda existem muitas relações opressoras em nossa estrutura social, que diferente de Marx<sup>22</sup>, o autor amplia sua concepção de opressão como resultado não apenas de classe social, mas por outras quer sejam de violências, de injustiças, de preconceitos e de exploração dos oprimidos, como o racismo, o machismo, a violência de gênero e a negação dos direitos de acesso e permanência que aparecem no decorrer de toda esta pesquisa com o público da EJA e as mulheres egressas desta modalidade. Freire (1997) apresenta um conceito chave para essa ideia:

- **Unidade na Diversidade:** é necessário compreender que existe para buscar a humanização. Viver de forma diferente, mas com as mesmas oportunidades e direitos (para além da classe social).

Falar de unidade na diversidade para Paulo Freire (2002) significa falar de um diálogo intersubjetivo que não se pauta apenas no reconhecimento das diferenças entre as culturas, mas, sim, no interior delas enquanto riqueza humana.

Nesse sentido, a unidade na diversidade requer, entre diversos aprendizados, um demasiado importante, e difícil de ser concretizado: a compreensão crítica que as “minorias” devem ter de sua cultura não pode se esgotar nas

---

<sup>22</sup> Marx, 1848.

questões de raça e de sexo, mas demanda compreensão do corte de classe. Um aspecto do problema, apenas, não pode explicá-lo. O problema da discriminação deve ser compreendido em sua totalidade, em sua relação com as divisões de classe, levando em consideração a ideologia que a cerca (BRAGA, MELLO, BACHEGA, 2021, pág.06).

O autor reforça esse pensamento ampliando a discussão para o que ele chama de unidade na diversidade, para que essas práticas como o machismo e o racismo sejam superadas em prol à humanização.

Freire (2011) considera o homem como um ser inconcluso, sendo a humanização e desumanização como possibilidades humanas, porém, ressalta que apenas a humanização é a vocação dos homens em busca do ser mais<sup>23</sup>.

Ao nos reconhecemos como seres inconclusos, consideramos que existem possibilidades de transformação, e assim, como o Freire (2011) pontua, buscamos nossa vocação do ser mais, criando consciência crítica da realidade para conseguirmos transformá-la, elencando instrumentos para esse processo.

Os oprimidos na busca pela libertação tendem a ser opressores ou sub-opressores, que acabam se identificando com um dos polos da contradição e não a sua libertação, mas o contrário<sup>24</sup>, a luta pela libertação consiste também na superação dessa contradição. Para Freire (2011), a liberdade é uma conquista e não uma doação que exige uma permanente busca<sup>25</sup>:

Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É contradição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 2011, pág.46).

De acordo com Freire (2011) a busca por ser mais dos oprimidos é gerada do seu ser menos para buscar o ser mais de todos, deles e dos opressores. É importante ressaltar que o autor descreve a busca pela libertação dessas relações como um dos instrumentos para a transformação de todo contexto social/cultural/político da sociedade, e quando falamos da relação de opressor e oprimido essa libertação começa apenas pelo oprimido, pois só quem sofre e se torna consciente disso tem poder para libertar a si e aos opressores. A busca pela

---

<sup>23</sup> Freire. Pedagogia do oprimido, 2011, pág.40.

<sup>24</sup> Id., 2011, pág. 44.

<sup>25</sup> Id., 2011, pág. 46.

libertação é um processo doloroso, mas é a partir dela que nasce um novo homem que supera as contradição opressores-oprimidos e possibilita a libertação de todos.

Para Freire (2011), a transformação objetiva da situação opressora não nega a subjetividade na luta pela modificação das estruturas. Portanto, para libertação é necessário ter consciência crítica da opressão, na práxis dessa busca, ou seja, pela reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido<sup>26</sup>.

Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente<sup>27</sup>. Sendo assim, o conhecimento crítico da realidade é desenvolvido por meio da práxis.

Um dos instrumentos para esse conhecimento crítico é o que Freire (2011) denomina de pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, mas sim com os oprimidos na busca incessante pela sua humanização para resultar no engajamento necessário na luta por sua libertação. Como apresenta o autor:

A pedagogia do oprimido como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2011, pág. 57)

Para que possamos desenvolver instrumentos que possibilitem a transformação por meio da educação é necessário concebê-la como um eixo problematizador, que possibilita a todos/todas do processo de ensino/aprendizagem a práxis: ação/reflexão, teoria/prática, coerência no pensamento, fala/ação e o conhecimento crítico da realidade (FREIRE, 2011).

Freire (2011) apresenta a educação problematizadora como um instrumento de transformação da nossa realidade social e assim a superação das relações de violência, preconceitos, injustiças, etc. A educação problematizadora é o ato de criar (capacidade de reflexão e de ação) por meio da relação horizontal entre professor e aluno mediada pelo diálogo.

---

<sup>26</sup> Id., 2011, pág. 52.

<sup>27</sup> Id., 2011, pág. 54.

O diálogo como fenômeno humano produz a palavra, não há palavra verdadeira que não seja práxis. Freire (2011) nos afirma que é por meio da palavra verdadeira que os homens transformam o mundo e dizer a palavra é um direito de todos os homens:

Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 2010, pág.109).

O diálogo é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado<sup>28</sup>, sendo assim, é por meio dos seis elementos da ação dialógica que o diálogo se estabelece, ou seja, pelo amor ao mundo e aos homens sem que neles se perca a fé e esperança, com humildade para que sejam criadas relações de confiança que refletem o pensar crítico.

É somente a partir do diálogo por meio de uma relação horizontal que é possível problematizar a realidade social dos/as educandos/as e trabalhar com eles e elas, identificando seus interesses, construindo as palavras geradoras e ampliando seus conhecimentos para o pensar certo. Na educação problematizadora o diálogo é essencial para este pensar certo comprometido com a ação transformadora de mundo (FREIRE, 2011).

O que queremos refletir aqui é que ao considerarmos a educação como um instrumento de transformação tendo como foco central o diálogo é preciso superar a denominada “educação bancária” que funciona como instrumento da opressão (FREIRE, 2011).

Uma das características desta educação é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora, os educandos são apenas “depósitos” de conteúdos completamente alheios à experiência existencial dos educandos que fixam e memorizam esses conteúdos sem significado (FREIRE, pág.80, 2011).

Como o autor pontua a concepção bancária da educação, não há criatividade, saber e transformação negando aos homens a educação e o conhecimento como processo de busca, porque o educador é o que sabe e o educando o que não sabe. Não existe educação problematizadora sem superar a contradição entre educador e educandos (FREIRE pág. 95, 2011).

---

<sup>28</sup> Id., 2011, pág. 109.

Essa superação da contradição da contradição resulta em um novo termo: educador/a-educando/a com educando/a-educador/a<sup>29</sup> que a partir do diálogo se educam entre si. Dessa maneira, o educador problematizador é sempre um sujeito cognoscente, investigadores críticos em diálogo com os educandos também investigadores críticos (FREIRE, pág.97, 2011).

Como já discutimos sob a perspectiva freiriana a vocação ontológica do homem é humanizar-se<sup>30</sup>, dessa maneira a “educação bancária” o afasta da luta por sua libertação. Um educador humanista e revolucionário ao contrário do educador bancário busca a humanização dele e dos educandos a serviço da libertação.

Freire (1997) reafirma a educação como chave para a transformação, ressaltando ser importante para o educador progressista não separar o diálogo pedagógico do cotidiano na busca de uma formação de qualidade com máximas aprendizagens para todos/as.

Nessa direção, torna-se importante ressaltar os desafios e limites enfrentados para construção desta educação humanizadora nas últimas décadas. Falar dela tendo em vista a perspectiva dialógica, significa contextualizar caminhos possíveis que evidenciam o desenvolvimento de habilidades investigativas e reflexivas por meio de resultados científicos de maior nível na área educacional (EGAN, 2005)<sup>31</sup>, que, inclusive, requer projetos inovadores. Uma inovação comprometida com ciência, com o diálogo, com sonhos, com a igualdade nas diferenças e com a excelência acadêmica.

Para Davok (2007), os governos têm demonstrado mais preocupação em relação à qualidade da educação. Mesmo com a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos sendo marcada por um histórico de exclusão, comprovada pela falta de políticas públicas.

Essa afirmativa é comprovada pela história da EPJA<sup>32</sup> que foi marcada por constantes lutas de superação de processos bastante intensos de opressão, processos em que se produziram elites e Estado, na maior parte de sua história, descompromissados com a população e com a garantia de seus direitos (FLECHA; MELLO, pág.42, 2012).

Com base em Freire (2014) podemos afirmar que a educação não é neutra, podendo ser tanto uma educação hegemônica ou contra hegemônica.

---

<sup>29</sup> Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 2011, pág. 95.

<sup>30</sup> Id., 2011, pág. 86.

<sup>31</sup>EGAN, K. Students' development in theory and practice: The doubtful role of research. *Harvard Educational Review*, 75(1), 25-42, 2005.

<sup>32</sup>O referencial teórico da Aprendizagem Dialógica utiliza-se do termo EPJA (Educação de Pessoas Jovens e Adultas).

De acordo com Freire (2014) existem formas antagônicas de ver a verdade, a dos dominantes e dos dominados:

Um elitista compreende a expressão como uma prática educativa centrando-se em valores das elites e na negação implícita dos valores populares. O culto da sintaxe dominante e o repúdio, como feiura e corruptela, da prosódia, da ortografia e da sintaxe populares. Por outro lado, um democrata radical, jamais sectário, progressivamente pós-moderno, entende a expressão como a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas (FREIRE, 2014, pág.49).

Dessa maneira, devemos considerar nossas ações individuais e principalmente nossas ações coletivas como um ato político, que se dá em constante movimento da práxis, ou seja, do constante movimento da ação, da reflexão e da ação revista, repensada, reconsiderada em favor de quem, com quem, para quem e contra quem nos direcionamos quando pensamos em instrumentos transformadores (FREIRE, 2011).

Quando discutimos o que Freire (1997) apresentava como democracia, entendo que é todo esse processo, de respeitar e ouvir todos e todas, respeitar as diferenças e trabalhar em comunhão:

Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas. O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático antidiscriminatório e ter uma prática colonial. (FREIRE, 1997, pág.36)

As práticas transformadoras e democráticas contemplam a diversidade, as lutas de classe e as superações da violência e de discursos preconceituosos, sendo a dimensão instrumental, a solidariedade e a igualdade das diferenças instrumentos para isso.

Sendo assim é necessário que a formulação dos currículos e projetos políticos pedagógicos seja feita de uma forma democrática juntamente com todos os sujeitos participantes do âmbito educacional (escola/família/comunidade/governos/universidades/instituições), considerando as demandas da escola, dos sujeitos, a cultura presente daquela região, desenvolvendo assim um currículo que seja emancipatório, interdisciplinar e flexível.

Destacamos aqui a importância do Estado na fomentação dessas ações, quando temos governantes que pensam na sociedade democrática, somos representados por



um ideal político que luta por todos/as sem distinção, porém, na via de mão dupla, podemos ter um governo excludente, que apenas reforça as desigualdades sociais e educativas.

Assim, como nossos governos possuem uma vertente de pensamento, a educação também é um ato político e as ações realizadas no âmbito escolar contribuem diretamente para a formação de uma visão sobre a sociedade, as pessoas, as lutas, as necessidades.

Quando as políticas e práticas são dominantes, elas desenvolvem uma educação hegemônica que não valorizam a qualidade do ensino como instrumento facilitador da transformação da sociedade e da realidade social dos sujeitos oprimidos como educandos da EJA quando são impedidos de dizer a palavra e sofrem invasão cultural<sup>33</sup>.

Portanto, a escola não deve seguir um “modelo” de documento fixo, sendo que cada escola, cada local é diferente do outro, os funcionários e alunos não são os mesmo, como os considerar de forma homogênea sem a igualdade na diferença.

Para nos ajudar a pensar nas desigualdades sociais vivenciadas pelo público da EJA, retomamos a um dos sete princípios da Aprendizagem Dialógica, principio central para nossas discussões:

**•Igualdade de diferenças:** É necessário que todas as pessoas, independentemente da sua origem, cultura, crença, etc., possa ser incluída e as suas vozes sejam ouvidas e respeitadas para construirmos uma educação de qualidade e justa para todos, fugindo da homogeneização, da igualdade, ou da diversidade desigual, passando a centrar-nos em fornecer os mesmos resultados para todos a partir das próprias diferenças culturais (FLECHA, 1997).

Para Flecha (1997) devemos fugir da homogeneidade, e entendermos que as diferenças são importantes para combatermos as desigualdades sociais, pois se entende que todas as pessoas possuem as mesmas condições para alcançar os mesmos objetivos, desconsiderando as desigualdades e falta de oportunidades que algumas pessoas historicamente possuem, como os educandos da EJA, além dos preconceitos e violências que elas sofrem, quando pensamos em uma sociedade homogênea, estamos excluindo e desumanizando essas pessoas.

Ao iniciar uma discussão sobre a educação no atual contexto da sociedade da informação, nossa intenção era de poder contribuir, em alguma medida, com possibilidades para o estabelecimento de uma formação comprometida com a perspectiva dialógica de Paulo Freire. Assim, foi possível destacarmos a presença de diversos elementos considerados

---

<sup>33</sup>Uma das principais ações antidialógicas apresentadas por Flecha (1997) que desqualificam a maioria da população como incapazes de se comunicar com os saberes dominantes.

imprescindíveis à prática educativa, cuja discussão, reflexão e análise devem constar, por consequência, dos processos formativos que envolvem os docentes.

(Re) conhecer o contexto da prática no diálogo com os sujeitos que ali vivem é parte do trabalho educativo e aprender essa necessidade deve ser parte da formação docente. Se a educação deve se dar, sempre, atrelada à compreensão cada vez mais crítica da realidade que nos cerca, à capacidade de analisarmos em profundidade os problemas da realidade, então não é possível pensar a educação sem um contexto, sem a inserção em uma dada realidade, material, objetiva e subjetiva também, mas que requer intersubjetividade. Falar de intersubjetividade é falar da própria natureza comunicativa do sujeito que se constitui pelo reconhecimento do outro no mundo e com os outros a partir de um encontro dialético entre objetividade e subjetividade. Essa contextualização, que se faz com o outro, são imprescindíveis, justamente porque a educação não é neutra. De fato, toda a contribuição freireana em torno da educação é permeada deste caráter político e transformador, na medida em que Freire (1997) se coloca a favor dos grupos excluídos para que possam, cada vez mais, exercerem seu papel de *sujeitos* no mundo, ocupando seus espaços.

Na próxima seção iremos apresentar o percurso metodológico desta pesquisa de mestrado.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

A seleção do tipo de metodologia utilizada para elaboração da pesquisa tem como pressuposto a contribuição das informações para alcançar os objetivos da pesquisa. Por consequência, é necessário analisar profundamente as informações encontradas e a segurança de suas fontes, para não ocorrerem distorções nos dados coletados.

Nesse sentido, inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica a nível internacional e nacional, conforme apresentado na introdução, sendo essa fase muito importante para o aprofundamento na literatura que envolve o campo de pesquisa da modalidade escolar: Educação de Jovens e Adultos- EJA.

Para conduzir a revisão de literatura foram utilizados os passos apresentados por Creswell (2010), a saber: passo 1 - identificar palavras-chaves, passo 2 - pesquisa de títulos em catálogos, passo 3 - localizar artigos, livros, dissertações sobre o tema, passo 4- selecionar as pesquisas mais relevantes considerando o meu tópico, passo 5- desenhar o mapa de literatura, passo 6- preparar resumos, passo 7- montar a revisão de literatura.

Posteriormente, realizamos os estudos que envolvem o referencial teórico da Aprendizagem Dialógica, incluindo a leitura das obras dos principais autores: FLECHA (1997); FREIRE (1985; 1997; 2005; 2009; 2011; 2014); e também a leitura de GIDDENS (1991; 1996; 2003), entre outros textos elaborados pela Comunidade de **Pesquisa em Excelência para Todos (CREA)** da Universidade de Barcelona e pesquisas desenvolvidas pelo NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa).

Entre os diversos tipos de pesquisa, optamos neste estudo por narrativas de três mulheres da EJA orientadas pelas Histórias de Vida, que, como afirma Polon (2009), o sujeito ao apresentar suas experiências de vida realiza uma reflexão por lembrar o seu passado e a partir disso toma consciência de si, e é a partir dessas reflexões que o sujeito tem uma tomada de consciência de suas experiências sejam elas negativas ou positivas, as quais possibilitam rever os elementos transformadores e excludentes de sua trajetória, o que nos possibilitou analisar os dados utilizando das técnicas de análises da metodologia comunicativa (GÓMEZ et al, 2006).

A **Metodologia Comunicativa de Investigação** adota contribuições da Ação Comunicativa de Habermas (1987/1981) a Ação Dialógica de Freire (1970) orientada para transformação e superação das situações de exclusão e a Aprendizagem Dialógica de Flecha (1997). Também utiliza de Schütz e Luckmann (1977/1973); Mead (1990) e Garfinkel (1986).

Gómez et al (2006), pontua que o século XXI vêm apresentando diferentes concepções de sociedade, e que cada corrente de pensamento a define de maneira diferenciada (Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade do Risco). Diante da apresentação dessa nova sociedade, o diálogo vem ganhando espaço nas relações sociais, nos mais diferentes âmbitos (econômico, político, pessoal, familiar e social), daí a importância de metodologias científicas que tragam respostas para as problemáticas atuais da sociedade.

Diante dessas explicitações seguem no próximo ponto os pressupostos que direcionam a metodologia de análise aqui adotada.

### **PRESSUPOSTOS DA PESQUISA**

A metodologia comunicativa se baseia em sete postulados, os quais são apresentados de forma mais ampla em Gómez et al (2006), são eles: universalidade da linguagem ação; pessoas como agentes sociais de transformação; racionalidade de comunicação; sentido comum; sem hierarquia interpretativa; o mesmo nível epistemológico e conhecimento dialógico.

Deste modo, ao longo das investigações os dados coletados e resultados necessitam ser desenvolvidos e alterados com base na interação entre o grupo participante e o pesquisador. Diante dessa perspectiva, os investigados também compartilham da interpretação, dos resultados e conclusões das análises com base no diálogo igualitário.

A metodologia comunicativa defende os meios digitais, com responsabilidade, sem censura, trabalhando a favor da democracia para construir realidades mais justas. Nesse sentido, o pesquisador tem por objetivo se aproximar da realidade dos sujeitos participantes por meio do diálogo igualitário e tem o compromisso de contribuir, trazendo o conhecimento da comunidade científica internacional, o que fizemos na validação dos dados.

O comprometimento na realização desta pesquisa comunicativa se entrelaça com a responsabilidade de se pesquisar com e para os grupos vulneráveis, para além do conhecimento construído como pesquisadora, mas sim considerando o papel dos intelectuais na justiça social no mundo global.

Por isso, foi realizado o diálogo com quem está sendo atingido pelo tema. As mulheres egressas da EJA, como representantes das minorias. Essas mulheres egressas da EJA formadas no Ensino Superior foram envolvidas em todas as partes do processo desta pesquisa, como será apresentado nos tópicos abaixo.

### 3.1 Coleta de Dados

Os dados foram coletados seguindo os pressupostos da metodologia de História de Vida, sob orientação de Josso (2004). De modo geral, as narrativas abordaram temas voltados às trajetórias escolares e o entorno social de três mulheres egressas da EJA com ensino superior completo. Diante dos objetivos propostos, cada uma das três mulheres, individualmente, junto a pesquisadora, foi discorrendo sobre as temáticas de maneira profunda e reflexiva.

As reflexões foram sobre o percurso de vida de cada uma das três mulheres e se deu a partir da narrativa oral e da escuta respeitosa : (...) “esse respeito mostrava uma reserva, apontava, pelo menos a ideia de que cada um havia feito de sua vida o que podia com aquilo que lhe tinha dado” (JOSSO, 2004, pg.117).

Segundo Josso (2004), as reflexões feitas durante as narrativas orais oferecem uma experiência formadora, visto que as recordações relatadas em uma narrativa de formação são ou podem vir a ser experiências formadoras, pois as vivências relatadas trazem significação como parte integrante da formação de si. Uma significação que se constituiu no sujeito ao dizer sua palavra a partir de sua expressão da relação entre pensamento-linguagem-contexto, mas que também vai sendo construída em intersubjetividade, no diálogo com o mundo e com os outros, tomando seus temas como objetivo de conhecimento na dialética leitura de mundo-leitura da palavra, leitura do contexto e leitura do texto. Por meio desse caminho é que se garante também o pensar certo, ou seja, o exercício da curiosidade que leva ao questionamento na busca por saber mais sobre o que já sabia e pode constatar que as certezas são provisórias, são históricas e, portanto, cabíveis de mudança. (FREIRE, 2011)

Ainda de acordo com a autora, essa narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio de recursos, recordações e referências de uma vida devem ser organizadas em torno de um tema, o que será melhor descrito a seguir ainda nesta seção.

#### 3.1.1 Comitê de Ética

Por ser uma pesquisa com seres humanos, primeiramente foi construído um projeto e enviado ao Comitê de Ética pela plataforma Brasil para aprovação, sem esse processo não é possível iniciar ou realizar a pesquisa de campo com seres humanos. Dessa maneira, esclarecemos que a presente pesquisa se pauta nos critérios estabelecidos pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 do Comitê de Ética e foi aprovada em 26 de maio de

2021, CAAE: 40983120.6.0000.5504. Os critérios foram pautados em: critérios de exclusão, riscos e benefícios da pesquisa, apresentados no Termo Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1).

### 3.1.2 População e Amostra

Para este trabalho escolheu-se três mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos formadas em uma instituição pública no curso de Pedagogia Licenciatura, curso das Ciências Humanas, que aceitaram participar desta pesquisa e assinaram o Termo Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1), como demanda do Comitê de Ética, sabendo que seus dados seriam coletados e analisados para fins exclusivamente da pesquisa.

A escolha por três mulheres foi definida durante o contexto pandêmico, o que nos levou ao recorte pela escolha das participantes da pesquisa do curso de Licenciatura em Pedagogia pela aproximação da pesquisadora e orientadora com o curso e área de conhecimento, assim, o contato foi realizado diretamente com as participantes, sem necessidade de vínculo com a universidade e coordenações.

Duas das três mulheres participantes foram indicações da orientadora desta pesquisa por serem suas ex-alunas na universidade, sendo assim, ela sabia que as mulheres eram egressas da EJA e tinha o telefone para contato, facilitando assim a aproximação.

A terceira mulher foi encontrada por meio de um grupo da universidade em que a pesquisadora fez a graduação. No grupo, explicamos brevemente a pesquisa e a mulher entrou em contato com interesse de participar.

**Quadro 3:** População e Amostra

ID Grupo	Nº de Indivíduos	Intervenções a serem realizadas
Mulheres egressas da EJA com formação superior completa.	3	Narrativas. Compartilhamento dos resultados e experiências obtidas.
Aluna de mestrado (pesquisadora)	1	Responsável pela coleta e análise dos dados. Apoio e participação no compartilhamento dos resultados e experiências obtidas.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

### 3.1.3 Técnica de coleta de dados

Portanto, como procedimentos metodológicos como já apresentamos, além da revisão bibliográfica, para coleta de dados utilizamos das narrativas a partir da Metodologia de pesquisa de História de Vida por Josso (2004), que foram coletadas por meio de encontros virtuais devido à demanda social ocasionada pela pandemia do vírus Covid-19.

Ao considerar as narrativas das três mulheres, destaca-se a riqueza que elas apresentam em relação aos espaços, tempos e diferentes singularidades dos sujeitos à percepção do caráter formativo da vida.

No primeiro encontro, antes de levantar as questões do roteiro, discutimos com cada mulher participante separadamente os motivos das narrativas, ressaltando que elas são parte ativa da investigação. Foi lido o termo de compromisso que apresenta as questões-chave do estudo, em conexão com o referencial teórico e os objetivos propostos para pesquisa.

Ainda no primeiro encontro citado acima foi levantado com cada uma das mulheres participantes da pesquisa o roteiro para os seguintes encontros. O roteiro ajuda a refletir sobre os aspectos que interessam para a investigação, embora isso não signifique que todos eles tenham que ser realizados ou na ordem estabelecida, na conversa, diferentes aspectos surgem à medida que ocorrem a cada momento, sendo a flexibilidade um elemento essencial (GÓMEZ et al, 2006).

O roteiro foi organizado por quatro temáticas, cada temática foi separada para um encontro, mas havendo flexibilidade, podendo retomar as temáticas de encontros passados ou assuntos que ainda não tinham sido dialogados. A seguir, apresentamos o roteiro que foi discutido para os encontros:

**Quadro 4:** Roteiro

<b>Roteiro para os encontros</b>	
<b>Temáticas</b>	<b>Duração e funcionamento</b>
<b>1- Trajetória Escolar e suas influências.</b> <b>2- Influências do convívio social.</b> <b>3- A tomada de decisão pelo ambiente acadêmico.</b> <b>4- A inserção no Ensino Superior.</b>	Encontros semanais com duração de 1 hora à 1 hora e meia para cada temática. Cada temática deve ser levantada individualmente com cada uma das três mulheres, totalizando 12 encontros. Definimos encontros não muito longos que pudessem ter intervalos regulares, e outros desejos que os participantes pudessem levantar ao longo dos relatos para buscarmos melhorias e sanar qualquer dificuldade como o cansaço.

Fonte: elaboração própria, 2022.

Para Gómez et al (2006) uma vez realizada, transcrita e analisada a coleta de dados, é conveniente realizar uma segunda reunião para apresentar os resultados que foram construídos em conjunto, ampliar e aprofundar os aspectos considerados necessários, garantindo a validade das interpretações.

Neste sentido, organizamos o último encontro com cada uma das três mulheres participantes para a validação dos dados junto à orientadora e pesquisadora, trazendo o conhecimento da comunidade científica sobre o assunto em estudo, como foi apresentado nos pressupostos da pesquisa.

Os encontros também foram realizados de forma online e tiveram em média 1 hora de duração.

#### 3.1.4 Encontros

Os encontros marcados para realizarmos a coleta dos dados desta pesquisa de campo inicialmente aconteceriam presencialmente, devido à pandemia ocasionada pelo vírus da COVID 19, tivemos que readaptar toda a coleta para que os encontros pudessem acontecer virtualmente.

Mesmo diante de toda dificuldade conseguimos realizar os encontros virtuais pela plataforma do Google Meet, plataforma já utilizada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os encontros foram gravados pela própria plataforma (Google Meet), armazenados no Google Drive e são de nossa responsabilidade, podendo assim as mulheres participantes solicitar o acesso às gravações a qualquer momento se desejar.

Os equipamentos necessários foram celulares, computadores ou algum eletrônico que tivesse conexão com a internet. Para participação, as três mulheres receberam previamente um e-mail e WhatsApp com o link para cada um dos encontros marcados.

Algumas demandas foram surgindo nos encontros virtuais e juntas conseguimos solucionar problemas, aprendemos as ferramentas da plataforma e também meios digitais como as assinaturas que foram utilizadas para o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Sendo assim, foi possível construir esta pesquisa qualitativa através de encontros virtuais que não diminuíram ou desqualificaram a rigorosidade deste estudo, mas sim ampliou as possibilidades de coleta de dados para as pesquisas científicas de campo, comprovando que elas também podem ser construídas de forma remota.



### 3.2 Análise dos dados

A análise das informações é a parte chave da investigação, pois por meio do conjunto de procedimento de análises é possível responder aos objetivos propostos para a pesquisa e confirmar ou não a hipótese que foi levantada no início deste estudo. A finalidade da análise está vinculada ao propósito da investigação: descobrir, explicar, compreender, interpretar e transformar a realidade social (GÓMEZ et al, 2006).

Realizamos a análise das informações a partir dos postulados da Metodologia Comunicativa, considerando que quem investiga pode ter percepções ou ideias preconcebidas sobre a realidade dos sujeitos que investiga, daí a necessidade de consenso, para que a análise seja ampliada ou modificada a partir da interação com os participantes (GÓMEZ et al, 2006).

Os procedimentos de análise de informações variam de acordo com a orientação epistemológica das equipes de investigação, não existindo um procedimento único tanto quantitativo quanto qualitativo (GÓMEZ et al, 2006).

Seguindo a orientação epistemológica para esta pesquisa, consideramos a utilização de componentes qualitativos elaborados pela Metodologia Comunicativa de Investigação de autoria de Gómez et al. (2006), para análise e tratamento dos dados que envolve diferentes níveis de análise que são especificados em uma cartilha ou matriz de análise de informações. É um processo que se organiza em torno de dois componentes fornecidos pela metodologia comunicativa (dimensões exclusivas e dimensões transformadoras e tipos de manifestação da linguagem), ou outros componentes da análise qualitativa, como sua transcrição, e os resultados e conclusões (GÓMEZ et al, 2006).

A Metodologia Comunicativa tem dois componentes próprios: as dimensões excludentes (que se referem às barreiras que impedem a transformação) e as dimensões transformadoras (que mostram os caminhos para superar tais barreiras), e os tipos de manifestação do discurso, que tratam da interpretação e interações nas quais as informações coletadas se baseiam. Nas investigações voltadas para a superação das desigualdades, são analisadas as contribuições coletadas que se destacam tanto por seu caráter excludente quanto inclusivo. (GÓMEZ et al, 2006).

O componente qualitativo da MC utilizados para esta pesquisa foi à análise em seu nível básico referente às dimensões excludentes e às dimensões transformadoras, que serão levantadas ao decorrer deste tópico. Também trabalhamos com os componentes de análises qualitativas e quantitativas da informação.

As dimensões excludentes e transformadoras foram cruciais para o desenvolvimento deste estudo, considerando que a realização das narrativas foi mediada pelos diálogos construídos em torno das temáticas. .

### 3.2.1 Dimensão transformadora e dimensão excludente

A Metodologia Comunicativa busca a transformação social como citamos acima e realiza a análise identificando as barreiras que impedem a transformação, ou seja, as dimensões excludentes, e os caminhos que permitem superá-las, ou seja, as dimensões transformadoras; a análise é condicionada pelas duas dimensões, a excludente e a transformadora, que são definidas a seguir:

As dimensões excludentes são aquelas barreiras que algumas pessoas ou grupos encontram e que as impedem de ingressar em uma prática ou benefício social, como o mercado de trabalho, o sistema educacional etc. Se tais barreiras não existissem, essas práticas ou benefícios sociais estariam disponíveis para indivíduos ou grupos excluídos. As dimensões transformadoras são aquelas que contribuem para a superação das barreiras que impedem a incorporação de pessoas e/ou grupos excluídos a práticas ou benefícios sociais. (GÓMEZ et al, 2006, p.95).

As dimensões não devem ser confundidas com as categorias, subcategorias e características ou atributos que se pretendem analisar na pesquisa, pois qualquer uma delas pode dar origem tanto a dimensões excludentes quanto transformadoras. Idade, sexo, etc podem oferecer dimensões exclusivas quando representam barreiras, como "quando você for mais velho você não tem mais condições de estudar", "mulheres perdem muito trabalho", etc., e transformadoras quando apresentam formas de superá-las, como " qualquer idade é boa para estudar" (GÓMEZ et al, 2006, pág.95).

Nesse exemplo apresentado por Gómez et al. (2006), a idade pode ser vista como uma barreira ou impedimento, mas isso não quer dizer que a idade seja excludente, outras pessoas ou mesmo circunstâncias podem caracterizá-la positivamente e interpretá-la de forma transformadora. No que se refere às dimensões excludentes, quando são interpretadas e se criam condições para superar essa dimensão excludente, surgindo dimensões transformadoras que superam essas barreiras.

Esse é o intuito de caracterizar as dimensões excludentes e transformadoras apresentadas pela Metodologia Comunicativa, pois as análises comunicativas e sua identificação é um passo prévio para a realização de ações de superação social (GÓMEZ et al, 2006).

Sendo assim, as dimensões foram organizadas da seguinte maneira: o que dificultou o acesso ao ensino superior (excludente) e o que facilitou o acesso ao ensino superior (transformador) em relação à Educação de Jovens e Adultos e o Entorno Social.

### 3.2.2 Componentes da análise qualitativa

Alguns componentes da análise qualitativa da informação: a transcrição da informação, a sua codificação e agrupamento, e a sua descrição e interpretação.

### 3.2.3 Transcrição das informações.

Primeiramente, foram transcritas as gravações obtidas por meio da coleta de dados. Cada transcrição foi identificada com uma referência, como indica Gómez et al. (2006).

Em nossos estudos, HV1 inicia como a referência da primeira narrativa utilizada na análise (HV: História de Vida) e assim por diante, e as letras **E**, **F** e **S** foram utilizadas para referenciar a inicial dos nomes fictícios de cada uma das mulheres participantes.

Foram realizados seis encontros com cada uma das três mulheres, totalizando dezoito narrativas transcritas, porém, para análise utilizamos quatro dos encontros com cada mulher, totalizando doze narrativas utilizadas na análise, como mostram os quadros abaixo.

A primeira narrativa coletada não foi utilizada para análise por ser um encontro mais íntimo de aproximação com as mulheres participantes, o último encontro que utilizamos para interpretação das informações também não foi utilizado para análise porque não foi alterado nenhum dado, apenas confirmado.

Montamos um arquivo técnico com informações sobre aspectos específicos como, por exemplo, o perfil das mulheres participantes e a técnica utilizada, data, local, etc:

#### **Quadro 5:** Ficha de Transcrição Eliane:

<p>INVESTIGAÇÃO. <b>HV1E</b> (História de vida)- apresentação. Plataforma virtual Google Meet, 10/08/2021. Brenda Rocha. 50min42s</p> <p><b>HV2E</b>(História de Vida). <b>Trajetória Escolar e suas influências (análise)</b>. Plataforma virtual Google Meet, 17/08/2021. Brenda Rocha. 43min59s</p> <p><b>HV3E</b>(História de vida). <b>Influências do convívio social (análise)</b>. Plataforma virtual Google Meet, 24/08/2021. Brenda Rocha. 54min40s</p> <p><b>HV4E</b>(História de vida). <b>A tomada de decisão pelo ambiente acadêmico (análise)</b>. Plataforma virtual Google Meet, 31/08/2021. Brenda Rocha. 40min13s</p> <p><b>HV5E</b>(História de vida). <b>A inserção no Ensino Superior (análise)</b>. Plataforma virtual Google Meet, 21/09/2021. Brenda Rocha. 19min</p> <p><b>HV6E</b>(História de vida)- interpretação da informação. Plataforma virtual Google Meet, 12/04/2022. Brenda</p>
---

Rocha; Fabiana Marini. 1hr27min

Eliane. Mulher. 46 anos. Branca. Tem dois filhos. Especialista em educação básica de uma escola. Trabalha no período noturno, durante o dia cuida da mãe. Veio da EJA e hoje trabalha com a EJA. Formada em Pedagogia e Mestre em Educação, voltou a estudar após 20 anos em consequência do fim de seu casamento. Pertence a um grupo minoritário. Cursa Matemática atualmente.

Fonte: elaboração própria, 2022.

#### Quadro 6: Ficha de Transcrição Flávia:

INVESTIGAÇÃO. HV1F (História de vida) apresentação. Plataforma virtual Google Meet, 12/08/2021. Brenda Rocha. 44min48s  
 HV2F(História de vida). **Trajetória Escolar e suas influências (análise)**. Plataforma virtual Google Meet, 19/08/2021. Brenda Rocha. 1hr08min  
 HV3F(História de vida). **Influências do convívio social (análise)**. Plataforma virtual Google Meet, 26/08/2021. Brenda Rocha. 43min25s  
 HV4F(História de vida). **A tomada de decisão pelo ambiente acadêmico (análise)**. Plataforma virtual Google Meet, 02/09/2021. Brenda Rocha. 55min32s  
 HV5F(História de vida). **A inserção no Ensino Superior (análise)**. Plataforma virtual Google Meet, 09/09/2021. Brenda Rocha. 37min39s  
 HV6F(História de vida)- interpretação da informação. Plataforma virtual Google Meet, 25/04/2022. Brenda Rocha; Fabiana Marini. 45min32s

Flávia. Mulher. 53 anos. Branca. Casada. Tem duas filhas. Formada em Pedagogia. Atualmente não está trabalhando na área porque está se dedicando ao cuidado do neto pequeno. Interessa-se por discussões políticas. Pertence a um grupo minoritário. Egressa da Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: elaboração própria, 2022.

#### Quadro 7: Ficha de Transcrição Silvia:

INVESTIGAÇÃO. HV1S (História de vida)- apresentação. Plataforma virtual Google Meet, 12/08/2021. Brenda Rocha. 46min57s  
 HV2S(História de vida). **Trajetória Escolar e suas influências (análise)**. Plataforma virtual Google Meet, 19/08/2021. Brenda Rocha. 1hr  
 HV3S(História de vida). **Influências do convívio social (análise)**. Plataforma virtual Google Meet, 26/08/2021. Brenda Rocha. 1hr05min  
 HV4S(História de vida). **A tomada de decisão pelo ambiente acadêmico (análise)**. Plataforma virtual Google Meet, 09/09/2021. Brenda Rocha. 44min29s  
 HV5S(História de vida). **A inserção no Ensino Superior (análise)**. Plataforma virtual Google Meet, 16/09/2021. Brenda Rocha. 45min17s  
 HV6S(História de vida)- interpretação da informação. Plataforma virtual Google Meet, 13/04/2022. Brenda Rocha; Fabiana Marini. 56min06s

Silvia. Mulher 57 anos. Branca. Casada. Tem dois filhos. Trabalhou por muito tempo na área da saúde. Formada em Pedagogia. Por causa da pandemia não conseguiu ser efetivada como professora. Gosta da área de pesquisa sobre a oralidade na literatura infantil. Atualmente estuda para realizar concursos públicos e continuar aprendendo e se atualizando. Pertence a um grupo minoritário. Egressa da Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: elaboração própria, 2022.

### 3.2.4 Codificação de informações

Para codificação das informações examinamos as categorias de análise (frases, parágrafos, palavras, etc.) por consenso, anotando o código correspondente na margem de cada uma delas. Pode ser que a mesma interpretação ou interação possa manifestar os elementos excludentes e transformadores, nesse sentido, a codificação serve para localizar facilmente as categorias de análise selecionadas (GÓMEZ et al, 2006).

**CÓDIGOS:** Os códigos utilizados foram **(ET)** para elemento transformador e **(EE)** para elemento excludente (dimensão excludente e dimensão transformadora).

**CATEGORIAS:** As categorias levantadas foram separadas por cores e elencadas a partir da leitura indutiva das narrativas, a leitura indicou três categorias nas narrativas: da infância a sala de aula; da adolescência a vida adulta das mulheres na EJA; a vida adulta da EJA ao ingresso e permanência no ensino superior.

**MENÇÕES:** Dentro das três categorias levantadas e destacadas no texto elencamos *os elementos transformadores e elementos excludentes* e quantas vezes eles foram **mencionados** pelas três mulheres, e assim enumeramos exemplo: **(1) uma vez mencionado; (2) duas vezes mencionados.**

As menções servem como indicativos dentro das análises sobre a repetição feita pelas mulheres dos elementos excludentes e elementos transformadores, e tem como intuito mostrar de que forma os elementos foram apresentados em suas narrativas.

Exemplo: **(6)** seis vezes mencionado a falta políticas públicas de acesso e permanência no Ensino Superior como elemento excludente, ou seja, esse elemento apareceu muitas vezes nas narrativas, sendo assim, durante a trajetória escolar a falta de políticas de acesso e permanência dificultaram mais de uma vez a inserção das mulheres no Ensino Superior.

Essas codificações podem ser bem visualizadas por meio das narrativas transcritas que foram analisadas e que estão anexadas neste documento. **(APÊNDICE 2)**

### 3.2.5 Agrupamento das unidades de análise codificadas

As unidades de análise codificadas foram agrupadas por caixas de acordo com a estrutura da tabela de análise básica. Uma vez agrupada a informação, pesa-se a descrição e interpretação da mesma (GÓMEZ et al, 2006).

### 3.2.6 Descrição e interpretação da informação

Foram feitas interpretações pela equipe de pesquisa sobre as informações selecionadas, sua relação com as teorias sociais e educacionais, sua correspondência com os objetivos e a hipótese. Essa primeira análise foi realizada para contrastar as interpretações com as mulheres envolvidas na investigação tendo como objetivo desta reunião não apenas contrastar a referida análise, mas esclarecer dúvidas ou aprofundar aspectos que foram explicados superficialmente ou que não foram suficientemente analisados (GÓMEZ et al, 2006).

Organizamos a primeira interpretação da informação das narrativas e apresentamos as participantes da pesquisa em um encontro realizado com cada mulher separadamente, totalizando três encontros para a interpretação da informação. Os encontros foram realizados pela orientadora e pesquisadora.

### 3.2.7 Resultados e conclusões

De acordo com Gómez et al. (2006), uma vez contrastadas as interpretações com as pessoas participantes da pesquisa, os resultados obtidos por meio das diferentes técnicas de coleta de informações (triangulação de técnicas) são integrados e é elaborado um relatório final com os resultados e conclusões do estudo. O referido relatório deve conter:

- a) Os objetivos (gerais e específicos) e a hipótese do estudo.
- b) A base teórica e a metodologia utilizada, incluindo o projeto de pesquisa.
- c) Os resultados e conclusões.

### 3.2.8 Nível de análise

Os dados coletados podem ser analisados por níveis diferentes seguindo a Metodologia Comunicativa nesta pesquisa utilizamos do nível básico de análises: categorias e

dimensões da análise. Nesse nível, as categorias são identificadas e se cruzam com as dimensões excludentes e transformadoras (GÓMEZ et al, 2006).

As menções foram consideradas pelo número de vezes que foi mencionado, pelas três mulheres, os elementos como excludente ou transformador.

A análise foi organizada em quadros, que estão apresentados na seção abaixo, junto à apresentação das Histórias de Vida das três mulheres participantes.

#### **4. AS NARRATIVAS DE SUCESSO DE MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Para a realização desta pesquisa foram ouvidas três mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos que compartilharam de forma profunda suas narrativas, sobre os desafios que percorreram; as angústias, os medos e as frustrações de uma luta incansável pela realização de seus sonhos, e um sonho especial em comum: o ingresso no ensino superior.

A partir de suas narrativas, foi possível perceber que a trajetória escolar dessas mulheres na EJA como afirma Di Pierro (2010) foi marcada por contextos em que as necessidades educativas dos jovens e adultos, quando consideradas, eram abordadas com políticas marginais, em contraponto à participação na execução de políticas públicas mais intensas que ocorreram nos períodos de vigência do regime democrático e junto a governos de orientação progressista.

As narrativas também nos revelam a presença marcante do machismo que constitui um sistema de representação-domações, divididos em polo dominante que se utiliza de mecanismos de controle e subjugação da mulher, o polo dominado (DRUMONT, 1980).

Com base em Flecha (1997), destacamos que a conquista pelo ambiente acadêmico foi resultado dessa luta contra os três principais muros antidialógicos (sociais, culturais e pessoais) que essas mulheres traçaram ao longo de suas vidas. Um sonho que muitas vezes precisou ser silenciado ou mesmo anulado, mas que sempre se constitui como possibilidade de transformação.

Nesse sentido, apresentamos a seguir as vozes destas três mulheres e a suas narrativas de sucesso.

##### **4.1 Eliane: uma mulher sonhadora e mestra em educação**

Iniciamos com a apresentação contando um pouco sobre a História de Vida (2004) de Eliane, uma mulher de 46 anos, branca, com dois filhos, um homem e uma mulher. Hoje é especialista em educação básica de uma escola pública (supervisora) e atualmente trabalha no período noturno com o público da EJA, formada em Pedagogia Licenciatura e Mestre em Educação.

*O meu sonho é fazer diferença lá onde eu estou agora, em uma escola pública que eu possa levar outras pessoas a sonharem e se libertarem*



*também, principalmente os jovens e as meninas, já que eu vejo que eu posso motivar para não acontecer o que aconteceu comigo. (HV1E)*

Eliane conseguiu alcançar um dos seus maiores sonhos: ser formada em um curso a nível superior, entretanto, para realizá-lo, ela teve que vencer muitas barreiras, principalmente o machismo. Na história de vida de Eliane existiram muitos elementos excludentes que dificultaram a chegada dela na universidade pública, tanto em sua trajetória escolar quanto em seu entorno social, mas também existiram possibilidades que foram traçadas ao longo de sua vida para o alcance de seus objetivos.

Essa história começa na zona rural de Minas Gerais, lugar em que foi criada, por uma família simples, seu pai analfabeto e a mãe que lê e escreve bem pouco. Por ter pouco contato com os estudos, e “falar errado” Eliane sofreu preconceito e até mesmo humilhações durante sua vida, mas ela não deixou que isso a desmotivasse, se manteve forte para que pudesse conquistar seus sonhos:

*[...] eu acho que impulsiona até mais é esse lado de pessoas que te minimiza, inferioriza, te coloca para baixo porque se acham superiores e aí coloca você na inferioridade e isso é o que mais motiva a gente a alcançar o sucesso. (HV2E)*

Foram grandes dificuldades vivenciadas por Eliane. Um marco em sua trajetória foi quando ela ainda era adolescente e começou a se relacionar com um homem possessivo e machista que a impediu de continuar seus estudos. Ainda adolescente Eliane se casou e durante todo seu relacionamento não pôde ter contato com os estudos. Portanto, neste período, a leitura diária praticada por ela foi a única coisa que alimentava seus sonhos.

Eliane tinha muita vontade de voltar pra escola, ainda mais vendo pessoas de seu entorno social chegando até a universidade, o que a motivava, porém, mais uma vez era impedida pelo seu marido e teve que reprimir todos seus sonhos e anseios se dedicando exclusivamente ao seu casamento, a criação e formação de seu filho e sua filha.

*[...] despertava a vontade de voltar para fazer uma graduação, para buscar uma profissão, mas cada dia ficava mais distante né, em decorrência do marido, da atitude machista que ele tinha, então eu achava que para mim seria impossível. (HV3E)*

O relacionamento possessivo que Eliane viveu ocasionou grandes marcas, como a insegurança, o medo e principalmente a dependência financeira e emocional que a fez viver reprimida durante muito tempo.

E assim, Eliane ficou vinte e dois anos longe da escola, do mercado de trabalho e de tudo que pudesse trazer algum tipo de autonomia e independência para sua vida. Somente

com o fim de seu casamento que Eliane conquistou novamente sua liberdade de escolha e procurou a EJA para dar continuidade aos seus estudos, com o intuito de poder melhorar de vida.

Ao se deparar com a falta de uma fonte de renda fixa, Eliane só conseguiu se dedicar exclusivamente aos estudos porque teve o apoio financeiro e emocional de sua mãe, que foi essencial em sua trajetória. Além de todo esse apoio elas frequentaram a EJA juntas:

*[...] foi assim foi comigo e a minha mãe ia comigo, lá tinha também para o os anos iniciais, aí a minha mãe não tinha ainda a quarta série e ela ia, e nós duas ir juntas, eu ia para o ensino médio e ela para 4ª Série, e aí eu estudei bastante nesse processo de 6 meses que na realidade se torna 4 meses, 3 meses e meio, porque você fazer toda essas disciplinas, eu estudava muito em casa e fiz esse tempo lá na EJA. (HV2E)*

*Muitos na minha idade depara com a separação e poderia fazer a mesma trajetória que eu fiz mas não teria oportunidade porque precisaria ingressar numa fábrica ou qualquer coisa para trabalhar para sustentar a casa e eu tive essa oportunidade de poder ficar sem trabalhar o tempo que eu fiz faculdade, me dedicar o estudo, porque minha mãe ela bancou, fui trabalhar só quando terminei o mestrado. (HV3E)*

Ao longo de sua trajetória escolar na EJA algo que nos chamou bastante atenção nas narrativas de Eliane, foi ela salientar o papel dos professores em considerar as especificidades dos educandos/as da EJA e elencar possibilidades dentro desse espaço, como o certificado do EM e também o acesso às universidades, mas, o que ela encontrou durante esse processo foi justamente o contrário:

*A experiência do EJA foi importante porque eu acho que toda cidade tem que investir em políticas públicas para EJA, eu tinha 37 anos na época você imagina eu com 37 anos se eu tivesse que fazer três anos e aí como eu ia cursar uma faculdade depois de 3 anos? Eu tinha pressa por que eu tinha que arrumar um serviço, eu tinha pressa, então a EJA ela foi fundamental para a gente nesse sentido. É importante por professores capacitados porque geralmente o resto dos restos sabe? É professor cansado, que vai lá de qualquer jeito, assim, se eu não tivesse vontade, eu queria aprender, eu ia atrás. (HV2E)*

Somente uma professora teve um impacto positivo em sua formação, a professora de português, que a ensinou a fazer redação e que posteriormente foi à porta para sua aprovação no vestibular. Eliane sempre teve o sonho de entrar na faculdade, então a EJA foi importante para que ela concluísse o Ensino Médio e continuasse seus estudos. Como esse sonho já era algo predeterminado, ela acabou influenciando também outros educandos/as da EJA, colegas de classe, para essa possibilidade.

Como ela nos relata essa possibilidade não era trabalhada com os alunos pelos professores e nem pela equipe pedagógica, isso ela nos reforça falando do papel do professor também como incentivador e que acredite no potencial desse público.

O público da EJA é um público diverso, jovens, adultos, idosos, que além da diferença de idade, possuem também diferentes culturas, vivências, crenças, toda essa convivência intergeracional dentro do ambiente escolar foi positiva para Eliane:

*[...] quando você depara numa sala, que já faz muito tempo não lembro muito, mas eu me lembro da alegria de você ajudar, eu ajudei passando cola, mas assim, é você às vezes que vai ensinar quem quer aprender, que você sabe, então assim é essa ação colaborativa que tem dentro espaço, eu lembro quando eu era mais nova a gente tinha certa competitividade né entre os colegas, e na EJA você não vê isso, já é um ajudando o outro, é uma ação colaborativa mais positiva que a gente vê, porque quem tá ali é porque quer alguma coisa, mesmo mínimo, que eu quero o diploma ou a graduação que já é uma coisa maior, porque sair de casa para ir à noite estudar não é fácil, é porque você quer, quer alguma coisa, sonha alguma coisa, tenta possibilidades que você não teve antes... (HV2E)*

Como pontuamos a vontade de cursar a graduação já era uma meta pré-estabelecida por Eliane mesmo quando era casada, mas foi com o fim do casamento e a conclusão do Ensino Médio pela EJA que surgiu a oportunidade, desse modo, ela teve que traçar elementos para conseguir alcançar esse espaço, já que os conteúdos adquiridos em sua trajetória escolar não foram o suficiente ela teve que estudar sozinha para conseguir passar no vestibular.

Eliane ingressou em uma universidade particular no curso de Pedagogia Licenciatura e logo depois prestou o Enem-Exame Nacional do Ensino Médio para tentar o PROUNI- Programa Universidade para todos, com o intuito de abaixar ou anular a sua mensalidade na universidade, porém, a sua nota de corte dava a possibilidade de ingresso na universidade pública, algo que ela nunca tinha pensado antes, mas pela questão financeira, saiu da universidade privada e foi para uma universidade federal.

Na universidade federal, Eliane teve dificuldades de permanência em relação à defasagem de conteúdos da EJA, mas lutou e persistiu para sanar os desafios encontrados, através da possibilidade de se dedicar ao estudo exclusivamente. Foi pelo acesso ao ensino superior público que Eliane conquistou sua liberdade, autonomia, criticidade e tudo isso a fortaleceu.

Hoje, Eliane Mestre e Pedagoga sabe o que seu papel de supervisora representa atualmente e busca incentivar tanto os professores quanto os alunos na busca pelos seus

sonhos, pois reconhece em sua trajetória a potencialidade que o profissional capacitado desenvolve em seus educando/as:

*Eu, como supervisora agora, eu oriento os professores desde o começo eu oriente assim a ter um olhar diferente para EJA, para dar as duas oportunidades, ampliar esse olhar para que o aluno que queira apenas a possibilidade de um diploma ele vai ter, e a um aluno que sonha para frente em uma graduação ele também tenha, então sempre eu sempre digo muito isso e falo dessa importância desse laço afetivo entre professor alunos, afetividade no sentido igual Paulo Freire fala não essa afetividade romantizada, mas é esse laço que a gente constrói de aluno e professor que o professor ele é observador e assim ele identifica no aluno o quer do aluno e assim as necessidades do aluno, as deficiências, dificuldade, para ele ajudar ele que essa ponte, como Paulo fala também o professor ser essa ponte, então professor ele vai fazer uma ponte com o aluno, então é isso que é importante, e eu vejo assim hoje na EJA não é assim, é de qualquer jeito, o professor da EJA dá as respostas para os alunos, então ele não incentiva o aluno a quer, a buscar, eu incentivo quando eu vejo, geralmente a supervisora ela tem acesso aos alunos todos, do turno que ela toma conta, então ele entra em contato comigo, então os alunos mais velhos, os novos também, que eu entro na sala e eu incentivo eles a sonharem mesmo com o pouco.(HV2E)*

Eliane nos ressalta que só conseguiu alcançar esses sonhos que apresentamos devido a sua grande fé em Deus que não a abandonou em nenhum momento e a fortaleceu para que não desistisse diante das dificuldades, mas também pelo apoio solidário de sua mãe que muito lhe auxiliou nesse processo e as políticas públicas de acesso permanência.

#### **4.2 Flávia: uma mulher batalhadora e licenciada em Pedagogia**

Seguindo as apresentações das narrativas das três mulheres que lutaram para o alcance de seus sonhos, agora apresentamos Flávia, uma mulher de 53 anos, branca, casada e com duas filhas. Ela nasceu em Minas Gerais e viveu até sua adolescência no sítio de sua família, uma pequena propriedade de seu avô onde criavam animais e plantavam como fonte de renda.

Os pais de Flávia tiveram oito filhos, contando com ela. Diante de muito trabalho, eles acabaram tendo pouco contato com os estudos, uma história comum no contexto brasileiro, considerando os dados ainda alarmantes de 11 milhões de analfabetos (IBGE, 2019). Entretanto, a figura que mais se destacou para Flávia como influência em seus estudos foi seu avô, que era um homem autodidata e apesar de trabalhar muito, tinha a leitura como um hábito diário e gostava muito de contar histórias para as crianças de toda sua família.

Já seus pais, apesar de não terem estudado, tinham apreço por discussões sobre política, e sempre se reuniam para dialogar sobre seus pensamentos e ideais junto com a família. O avô de Flávia era um dos únicos homens do sítio que estudava, mesmo que por conta própria. Segundo ela, as mulheres tinham mais vontade de estudar do que os homens, porém por questões de constituição e sustento da família, acabavam não tendo condições de estudar.

Flávia teve uma infância feliz e livre no sítio, brincava com seus irmãos e primos, não havia diferença na criação dos meninos e das meninas. Até seus nove anos, Flávia não teve nenhum contato com os estudos, porque não havia escola próxima ao seu sítio que pudesse ir e voltar sozinha.

Ela foi para escola pela primeira vez com nove anos, mas pouco tempo depois teve que interromper seus estudos, quando completou o quarto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porque a Escola Municipal que recebia as crianças e os adolescentes dos sítios da região só funcionava até o quarto ano:

*[...] foi um período importante da vida, porque eu acho que é um período que forma a pessoa mesmo, faz parte da sua história esse período, mas uma pena naquele tempo o Brasil é muito grande e não tinha escolas, eu acredito que se tivesse eu teria avançado muito mais, aí eu já teria continuado porque eu sempre gostei de estudar, mas com 14 anos eu fiz o quarto ano e ficou nisso. (HV2F)*

Depois de interromper seus estudos, Flávia, aos quinze anos, assumiu um trabalho no Mobral- Movimento Brasileiro de Alfabetização:

*[...] aos 15 anos eu trabalhei com o Mobral, tinha muita gente lá no sítio do meu avô que não sabia ler nem escrever, lá são vários sítios próximos à margem do rio, e lá tinha muitas pessoas que não sabiam ler, gente jovem e aí eu trabalhei dos 15,16 e quase até os 17 anos, porque quando eu me casei eu ia fazer 17 anos. Na casa do meu pai eu alfabetizava essas pessoas que não sabiam ler, eram os vizinhos, bastante gente aprendeu a ler e escrever comigo [...] (HV2F)*

Quando completou dezoito anos, Flávia se casou e foi morar no sítio do seu marido, permanecendo até seus vinte e um anos. Nesse período, ela não atuava mais no MOBREAL e teve sua primeira filha que hoje tem trinta e quatro anos. Em 1988 se mudou para a região do triângulo mineiro e ficou por mais oito anos em uma pequena cidade agrícola, voltada fortemente para o corte de cana e a colheita de café, nessa cidade não havia escolas que ofertam a EJA, e mais uma vez não teve a oportunidade de estudar.

Em 1995, ela e sua família se mudaram para o estado de São Paulo, lá ela se dedicou ao trabalho e pela primeira vez teve a oportunidade de dar continuidade aos seus

estudos quando se matriculou no Supletivo da cidade, como possibilidade de ascensão social. Foram praticamente dezessete anos longe da escola e mesmo assim ainda teve que enfrentar muitas barreiras.

Em sua trajetória, na época em que cursava o Ensino Supletivo correspondente à quinta-série da EJA, Flávia revela que os professores eram comprometidos. Entre 1999 e os anos 2000, Flávia teve que mudar para outra escola na qual completou seus estudos até a oitava série, porém, para fazer o Ensino Médio ela teve que mudar de escola novamente, continuando pelo Supletivo.

Nessa mesma escola sua filha também estudava em tempo integral e Flávia estudava no período noturno, e mais uma vez revela as dificuldades para conseguir permanecer nesses espaços:

*Eu fiz o Supletivo lá e também é uma escola muito boa, com professores muito bons, até em matemática que eu tinha maior dificuldade desde o meu quarto ano, eu fiz os 3 anos em 1 ano e meio e foi muito bom, eu trabalha o dia todo como costureira em uma empresa que eu entrei em abril de 2008 [...] eu trabalhei quase 15 anos lá, sai quando tive a minha filha mais nova em 2011, eu entrava na empresa as 7hrs, trabalha o dia todo e chegava em casa, arrumava a janta, tomava banho, 20 para as 19hrs eu estava indo para a escola, a gente não tinha carro ainda, eu andava uns 3 km para chegar até essa escola, tinha professores excelentes lá, lá eu consegui fazer os três anos que faltavam e logo que eu terminei de estudar, essa escola fechou o Supletivo, não sei se não tinha aluno, hoje não tem mais, são poucas escolas que oferecem o que agora é a EJA.(HV2F)*

Durante os encontros, Flávia narra sobre o silêncio ainda muito presente dentro das salas de EJA em relação ao ingresso no ensino superior. Ela fez o ensino supletivo na cidade de São Carlos, no estado de São Paulo, que possui dois grandes exemplos de universidades públicas, a USP e a UFSCar, mesmo com essas possibilidades por perto, os instrumentos oferecidos ao longo de sua trajetória a distanciavam desses espaços:

*[...] eu não conhecia a universidade até entrar lá, não conhecia. [...] A universidade estava muito distante da escola, eu via a USP, e UFSCar, mas eram muitos muros para se chegar lá, até porque quando você faz Supletivo você já se sente inferior, você pensa que vai competir com quem fez o ano todos os alunos de escola pública tem uma lacuna, a escola deixa mesmo, isso não tem como negar, e no Supletivo as lacunas são maiores ainda, quando eu fiz eu não pensei, pensava em talvez um curso técnico, alguma coisa assim. (HV2F)*

Nesse período, após ter completado o Ensino Médio, Flávia prestou pela primeira vez o exame do Enem junto com sua filha mais velha. Mesmo que o sonho de ingressar na universidade naquele momento não pudesse ser concretizado, ela achou importante incentivar sua filha nesse processo:

*[...] eu havia terminado acho que em 2001 o Ensino Médio, aí eu fiquei pensando no que eu poderia fazer, pensei em cursos técnicos, mas eu pensei em ir para a universidade, era um desejo e no fundo eu nem tinha muita noção, mas era uma coisa que eu desejava, aí eu fiz os 2 Enem, não tive nota boa e fiquei um espaço longo trabalhando em fábrica, é uma coisa importante, a minha filha, a minha primeira filha, ela estava estudando e eu não poderia estudar enquanto ela estava estudando, mas eu fiz o Enem, fui junto com ela pra poder estimular ela, fomos juntas, fizemos juntas o Enem, eu sei que ela conseguiu nota para o Prouni, mas depois ela mudou pra escola da família porque ela achou melhor, ela terminou a faculdade com a escola da família, e eu fui com ela e não fui muito bem nessas provas do Enem, ela foi um pouco melhor do que eu, aí foi ficando, e ficou 2008 até 2010 que foi quando eu fiz outro Enem. (HV2F)*

A possibilidade de entrar na universidade só foi se tornando possível quando Flávia através das pessoas de seu bairro soube de uma ONG que oferecia cursinho pré-vestibular. Frequentando o cursinho por dois anos conseguiu nota de corte na prova do Enem para ingressar numa universidade federal. Período este que também teve sua segunda filha:

*[...] agora no bairro onde eu morava, conversando, eu sempre fui muito de conversar, daí eu fiquei sabendo que ia ter um cursinho e que era gratuito, aí eu me matriculei foi uma iniciativa da prefeitura e da escola, uma escola de Ensino Fundamental que abriu as portas pra gente, eu acho que essa ONG existe ainda e acho que ela conseguiu bastante gente nas universidades, eu conheci pessoas que fizeram o cursinho lá comigo e foram parar na universidade também. (HV3F)*

*[...] quando eu concluir o ensino médio e frequentei o cursinho de uma ONG chamada família verde, conheci professores do cursinho, professores que também davam aula em colégios particulares e conheci uma professora de língua portuguesa, ele ensinava redação para gente, ela tinha ficado 17 anos na UFSCar, ela era formada em química, ela tinha várias informações e ela ficou muitos anos dentro da UFSCar estudando e depois de 17 anos ela resolveu sair, ela dava aula de física e matemática em um colégio aqui em São Carlos, e ela ensinava gente redação, para fazer redação no Enem, ela era voluntária dessa ONG.[...] foi com essas pessoas e que essa possibilidade foi ficando mais clara. (HV2F)*

*[...] em 2010 que eu fiz o cursinho, aí eu fiz esse Enem que eu não fui tão mal, eu já fui um pouco melhor, minha filha nasceu em 2011 aí eu não fiz nesse ano e fui fazer novamente em 2012 que foi quando eu tirei uma nota melhor na redação, porque eu fiquei em casa, não estava trabalhando na indústria, fiquei estudando em casa pela internet técnicas de redação, fazia redações sempre com a professora do cursinho [...](HV2F)*

Flávia acredita que tenha prestado pelo menos quatro vezes o Enem, mesmo com as dificuldades não desistiu de tentar, ela sempre acreditou que a universidade fosse uma oportunidade de ascensão social e esse foi o seu maior incentivo para querer ingressar.

O seu ingresso na universidade foi por cotas de estudante de escola pública, Flávia fez questão de enfatizar em sua narrativa a importância dessa política pública, como mostra esse trecho:

*[...] as cotas eu vejo elas como uma política pública necessária que venho pra tentar diminuir uma injustiça social muito grande com quem teve a vida muito difícil, quem não teve acesso à educação, cultura, porque cultura é caro, eu não tive muito acesso a cinemas, eu fui no cinema quando eu estava na universidade até então eu não tinha frequentado o cinema pra você vê o quanto é caro pra quem ganha salário tem acesso à cultura, acesso para o que o ser humano precisa para construir uma bagagem, não é fácil [...](HV5F)*

Flávia ingressou na universidade pública e começou a graduação no curso de Ciências Sociais, mas acabou passando por novas dificuldades de permanência nesse espaço, como a falta de creche para sua filha pequena e os horários da grade curricular do curso de Ciências Social e por esse motivo fez a transferência para o curso de Pedagogia Licenciatura.

Flávia foi criando instrumentos para conseguir permanecer na academia: conseguiu ser contemplada com bolsa pelo projeto de extensão Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) <sup>34</sup>, teve a abertura das vagas na creche da universidade e o apoio de professores.

Ao final dos encontros ela ainda nos relata o quanto todas suas vivências e o entorno social a influenciou a fazer determinados tipos de escolha:

*[...] então acho que isso são vivências que muita das vezes a gente não se dá conta da influência que tem na nossa vida, mas depois ao longo da vida quando a gente faz uma reflexão e começa a pensar porque eu escolhi esse caminho, o porque eu fizesse a trajetória, a gente vai vendo que tem tudo a ver uma coisa está ligada à outra, nada é por acaso e o fato da gente traçar esse caminho e fazer certas escolhas tem tudo a ver com a vida que a gente teve, com a vida que a gente levou, com as vivências que a gente teve.(HV3F)*

### **4.3 Sílvia: uma mulher determinada e graduada**

Para finalizar, apresentamos a narrativa de Sílvia, uma mulher de 57 anos, branca, casada e com dois filhos, um homem e uma mulher. Formada no curso de Licenciatura em

---

<sup>34</sup>De acordo com o portal do MEC, o programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas.



Pedagogia por uma das melhores Universidades Federais da América Latina<sup>35</sup>, a Universidade Federal de São Carlos-UFSCar.

Chegar até a universidade também não foi fácil para Silvia, primeiro ela precisou adentrar ao mercado de trabalho para complementar a renda de sua família e depois se dedicar a criação dos filhos, somente quando seus filhos já estavam na faculdade que Silvia pôde finalmente tentar seu sonho: ingressar no ensino superior.

Durante sua vida, Silvia não teve oportunidades para conseguir estudar, mas sempre foi muito incentivada por seus pais que mesmo com pouco contato com os estudos, devido à falta de escolas e condições de acesso, muito lhe motivava a seguir esse caminho.

Na infância, Silvia completou o Ensino Fundamental, mas precisou interromper seus estudos, em 1978, numa época que tinham poucas escolas públicas que ofertavam o Ensino Médio, e pela falta de condições financeiras não conseguiu continuar estudando em algum colégio privado:

*[...] você tinha um colegial que a gente falava, hoje se fala ensino médio, mas na minha época era o colegial e era um ensino pago, não tinha em todas as escolas e acho que hoje ainda é precário, mas já está bem melhor que na minha época, e os da região que eu morava ficavam longe então eu não fiz o ensino médio.(HV2S)*

Realizar o Ensino Médio já era difícil devido ao contexto social e político ditatorial, poder ingressar na universidade não fazia parte de sua realidade, além das questões financeiras. Como o contexto político da época não era favorável à oferta de uma educação pública e com instrumentos de acesso e permanência, seu sonho de adentrar no ambiente acadêmico era muito distante, como mostra o trecho abaixo:

*[...] no período de ditadura, as pessoas não tinham esse incentivo às universidades era para quem tinha dinheiro, não era para os pobres, para as pessoas trabalhadoras, era outra visão de vida. (HV3S)*

Silvia ficou vinte e dois anos longe da escola e a possibilidade de voltar a estudar só se tornou realidade quando os filhos já tinham maior autonomia.

Nesse período, longe da escola, ela também se mudou com sua família para São Carlos-SP, uma cidade com mais estrutura e condições de acesso nas escolas, aumentando à possibilidade de retorno:

*[...] porque quando eu vim para cá eu já tinha os meus filhos, eu achei que era mais tranquilo para criar, então eles já eram grandinhos já estavam com 8/9 anos, eu fiquei mais perto da minha mãe também, mas eu ainda demorei um pouquinho porque eu vim para cá em 96 porque tinha toda a*

---

<sup>35</sup>De acordo com o QS Latin America University Rancking 2023, que avaliou as 428 melhores universidades da América Latina, a UFSCar ficou em 31º lugar.

*história com eles, investir na criação deles, na escolaridade deles, então eu fui ficando, primeiro eles, depois eu, então o investimento foi para eles. (HV2S)*

Nos anos 2000, ela conseguiu retornar aos estudos para cursar o Ensino Médio, e isso só foi possível pela oferta do ensino supletivo. Mesmo com outras prioridades, Silvia não desistiu de estudar e quando surgiu à oportunidade ela ingressou na EJA:

*[...] achei bem fácil fazer o ensino médio aqui, só que eu fiz o supletivo, eu fiz o primeiro, o segundo, terceiro, em 1 ano e meio, na metade do tempo, de 2000 a 2001. (HV2S)*

*[...] eu gosto muito de estudar, adoro estudar, para mim é minha vida, eu adoro estudar, sou curiosa, eu quero saber tudo, eu quero entender, também é um sonho de uma coisa que não se realizou no tempo certo, devido ao trabalho, não ter a um acesso tão fácil concurso tem hoje de estar perto da sua casa, tenho uma série de coisas, a gente vem de uma família da classe trabalhadora, não é tão fácil ainda mais naquela época você ter o acesso eu acho que hoje em é bem mais fácil, se você quiser você tem a sua matrícula garantida, o ensino gratuito, na época não era assim. (HV2S)*

Ao falarmos sobre a EJA, Silvia nos narra sobre os professores, ela os considerava excelentes pela forma que conduziam as aulas, com debates e discussões, mas reconhece que tinha condições pessoais favoráveis para se desenvolver melhor nos estudos, e que as perspectivas para chegar até o ensino superior poderiam ter sido mais bem traçadas junto com aos professores para além do incentivo, mas acredita que esse fato aconteceu pela época em que o acesso às universidades públicas ainda era muito restrito:

*[...] Eu creio que sim, eu sei que na época que eu fiz como eu já tinha essa perspectiva eu não me dei muita conta, mas os professores sempre incentivaram, não tinha uma conversa aberta falando diretamente sobre as universidades, mas incentivaram a buscar mais, só que eu acredito que poderia ter sido mais, na época poderia ter sido mais, porque hoje em dia já se fala mais, já tem mais essa abertura, hoje no meu ponto de vista o acesso já é mais fácil, se você se comprometer com aquilo você consegue, estudando, buscando, você tem aí vários instrumentos para você entrar em uma universidade, pelo Enem, ou até em uma particular, tem instrumentos que te facilitam. (HV2S)*

Silvia também fala sobre sua experiência na EJA em relação aos conteúdos trabalhados pelos professores e as relações intergeracionais que aconteciam nesse espaço:

*[...] como eu vou entrar em uma sala com um monte de jovem? Eu fui!! E eu cheguei lá e encontrei um monte de senhorinhas também, mas é isso, encontrei um monte de jovens, a gente vai trocando, mas isso é uma experiência minha. (HV2S)*

*Eu falo da minha experiência na época da EJA, foi bom, mas poderia ter sido bem melhor, em relação aos conteúdos e conhecimentos, porque facilitaria muito a minha vida no contexto da universidade, isso porque*

*quando eu saí do Ensino Médio ainda esperei 10 aninhos pra chegar até o Ensino Superior. (HV2S)*

Silvia apresenta pontos positivos em sua trajetória escolar na escola pública, mas afirma que em seu entorno social foi construída uma rede de apoio para que ela conseguisse chegar até o ensino superior e sem ela não seria possível realizar esse sonho:

*O seu entorno social ele influencia muito porque por mais que você venha de uma classe social despreparada e não escolarizada com uma série de problemas dificuldades de moradia, de alimentação, as pessoas que estão a sua volta elas fazem diferença, elas podem te influenciar sim a chegar lá, só que não é fácil, mas é uma influência boa de te mostrar os caminhos porque tem muita gente que ainda hoje não acha que é para ela porque ela não sabe como chegar lá, é um sonho só, não é uma realidade, ela gostaria de fazer mas ela não sabe, não sabe procurar. (HV3S)*

Ainda assim, depois de concluir o Ensino Médio Silvia continuou se dedicando a sua família e a formação dos seus filhos como prioridade antes de tentar o ingresso no ensino superior:

*[...] a gente tem um lar, tem uma família que a gente tem que cuidar, então eu tive que fazer esse suporte, eu me coloquei naquele momento como suporte e depois eles foram o meu suporte para eu estudar, porque, se eu fosse estudar naquele momento eu acho que teria uma guerra comigo mesma, eu acho que não me daria muito bem, então são opções e quando eu falo que a oportunidade chegou, ela foi construída por mim, eu poderia ter voltado a estudar em um outro momento mas talvez não fosse tão fácil, talvez seria um limitador para os meus filhos, tudo são histórias, eu tive as influências mas eu também soube esperar um pouco apesar de querer muito estudar, os meus filhos sempre estudaram muito porque eram muitas obrigações e também precisavam da mãe ali do lado, dando suporte. (HV3S)*

O papel de Silvia em sua família como esposa e mãe foi dar suporte para que todos pudessem chegar ao ensino superior, que era o objetivo que construíram juntos, quando eles já estavam estabilizados Silvia pôde finalmente tentar realizar o seu sonho, porque tinha condições para isso no momento. Assim, ela nos conta como foi esse processo de entrada numa universidade federal:

*[...] eu tive que ir buscando outros caminhos, cursos técnicos, trabalhei, mas não cursei a universidade, como um sonho realizado em um momento oportuno, eu acho que tudo chegou naquele momento. (HV4S)*

*[...] aí eu me inscrevi no Sisu e deixei lá, a minha primeira opção na época era Biblioteconomia, mas eu achei que eu não teria média para passar e troquei para Pedagogia em primeiro e biblioteconomia em segundo, aí eu consegui entrar, por causa dessa abertura também que o governo deu de aceitarem o exame do Enem. (HV4S)*

*[...] eu não entrei por cotas e até então eu nem tinha consciência de que a minha cor de pele dava para entrar, eu nem sabia, e também por escola pública, eu cursei a minha vida inteira em escola pública.*

*Na época do Enem eu entrei em 3 universidades, 2 particulares, e a UFSCar, mas meu esposo já estava estudando lá, ele estava fazendo ciências sociais, ele resolveu voltar a estudar e entrou para as ciências sociais e já tinha um ano lá, ele falou então já que você conseguiu vamos para federal porque lá é melhor, o ensino é melhor, então foi meio que por aí, eu ia escolher uma que era mais perto da minha casa, uns 10 minutinhos, mas ele falou que ele já estava lá, o meu filho estava lá, a minha filha estudou em São Paulo na USP [...] eu até ia me inscrever nas outras mas desisti e pensei “ah vou também”, vai a família toda. (HV4S)*

Após o ingresso no ensino superior, Sílvia nos relata que também obteve outros desafios para permanecer nesse espaço, mas que foi muito bem acolhida pelos/as professores/as e também pelo departamento do curso.

Além da acolhida, Silvia também conseguiu ser contemplada com bolsa pelo Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, o que a auxiliou em sua permanência visto que a questão financeira era um obstáculo. Outro ponto que foi levantado por Silvia diz respeito à dificuldade de acompanhar o ritmo acadêmico pelo conteúdo que adquiriu na EJA:

*[...] ter mais investimentos, uma melhoria na grade curricular da EJA porque às vezes faz falta muitas coisas quando entra no ambiente acadêmico. (HV5S)*

Mesmo com as dificuldades, ela nos ressaltou o quanto todo conhecimento aprendido na graduação e as experiências vividas no âmbito acadêmico a transformaram:

*[...] a educação e o conhecimento te transforma, porque se ele não te transformar, então alguma coisa está errada. Ele vai te transformar, ele vai te trazer informações que vão gerar mudanças na sua vida, como gerou na minha, eu não tinha noção de tanta coisa que a gente passa porque já existe um plano para a sociedade de ela ser daquele jeito, um plano educacional, cada governo que entra coloca lá o plano educacional porque a classe trabalhadora vai ter que aprender só isso, você não precisa de conhecimento você precisa do básico para apertar botão e trabalhar, você é uma força de trabalho, mas eu não sou só uma força de trabalho eu sou um ser humano pensante. (HV5S)*

*Isso sempre foi um objetivo para ser alcançado independente do momento, era um sonho que eu tinha para a minha vida. (HV4S)*

Após conhecermos um pouco das Histórias de Vida dessas três mulheres participantes da pesquisa, passamos a descrever na sequência os dados analisados a partir das três categorias encontradas: da infância a sala de aula; da adolescência a vida adulta das mulheres na EJA; a vida adulta da EJA ao ingresso e permanência no ensino superior.

#### 4.4 Da infância a sala de aula

Esta categoria envolve os aspectos voltados para a infância das mulheres, a relação com a família e o primeiro contato com a escola.

**Quadro 8:** Primeira Categoria: da infância a sala de aula

<b>Elementos Transformadores</b>	<b>Elementos Excludentes</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Influência e incentivo dos pais para os estudos e para buscar uma profissão.</b></li> <li>2. <b>Incentivo do avô para os estudos e a leitura.</b></li> <li>3. <b>Incentivo da mãe para os estudos.</b></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dificuldade de acesso e permanência a espaços escolares vivenciadas pela mãe.</li> <li>2. O pai teve falta de escolarização.</li> <li>3. Falta de escolas públicas.</li> <li>4. Os pais tiveram pouco contato com o estudo.</li> <li>5. Mãe teve pouco contato com o estudo.</li> <li>6. Acesso tardio a escola</li> </ol>
<b>Elementos: 03</b>	Elementos: 06
<b>Menções: 12</b>	Menções: 14

Fonte: elaboração própria, 2022.

Podemos observar que nesta categoria temos mais elementos excludentes do que transformadores. Ao analisarmos esses elementos, vemos claramente a negação de direito ao acesso e a falta de escolas públicas na infância dessas mulheres, o que acabou acarretando a entrada tardia nesse espaço.

(...) na época não tinha ainda ensino educação infantil, não tinha “prézinho”, então já começava direto no primeiro, eu morava na roça e aí comecei no primeiro. (HV2E)

(...) hoje a gente tem creches, tinha naquela época, mas não como é hoje, para o ensino, para a educação infantil, era mais para a criança ficar ali, pré-primário também tinha, mas eu não fiz, eu entrei direto no primeiro ano, primeira série do ensino fundamental. (HV2S)

Lá não havia escola, lá não tinha escola, eu lembro que quando eu tinha nove anos eu fui para a escola pela primeira vez. (HV2F)

As dificuldades de acesso à escolarização também estiveram presentes na vida dos pais das mulheres, não apenas na infância, mas durante toda uma trajetória.

(...) vim de um contexto que na minha casa minha mãe não tem estudo (HV3E)

(...) porque o meu pai e a minha mãe teve muito pouco contato com o estudo, eles trabalhavam muito, oito filhos para criar, eles não tinham muito contato (...). (HV3F)

(...) também naquela época a mulher não estudava tanto você tinha que ter dinheiro, a classe trabalhadora não ela vai para o trabalho, tem que trabalhar porque precisa sobreviver primeiro, mas quem tem dinheiro logicamente preparava as filhas mulheres para a faculdade, então, para ela era mais difícil (HV3S)

(...) eu via na dia a dia dificuldade que ele tinha para escrever, fazer o orçamento do serviço, muitas vezes eu era secretária dele para escrever e fazer o que ele precisava, ele era muito bom no que ele fazia, mas para ele a falta da escolarização foi muito prejudicial no sentido dele crescer mais, nos sonhos dele e essa falta foi muito grande porque depois vem o trabalho, a família, os filhos, então isso fica na frente dos seus sonhos e eu via nitidamente a vontade dele de ir para escola, ele dava muito valor, então pra mim esse foi o primeiro valor, a primeira e a ideia de que era necessário estudar porque havia uma diferença na classe social de quem estudava e de quem não estudava e a gente cresce com isso. (HV3S)

A relação no seio familiar durante a infância é algo que se destaca entre os elementos, mesmo com a falta de escolarização, a família se mostra como uma grande potência no incentivo aos estudos das mulheres.

(...) para ele o estudo era algo muito importante e isso me marcou na minha história, tanto que para mim tudo era importante, mas estudar era mais (HV3S)

e o meu pai sempre tinha esse desejo de que a gente tivesse alguma profissão, ele sempre falava isso desde pequena, então primeiramente foi influencia dentro da minha casa, da necessidade de aprender, porque aprender era importante, ele sempre dizia para estudar porque era necessário e que quem estuda tem condições melhores de vida. (HV3S)

(...) a minha mãe ela sempre se preocupou por causa da minha irmã tem estudado, ela deu estudo para minha irmã, então ela sempre se preocupou para que eu também estudasse (HV3E)

(...) foi a primeira pessoa a vi com essa relação próxima ao estudo e eu acho que o fato de eu ter vontade de entrar nas ciências sociais foi também por causa do meu avô (HV3F)

O que podemos destacar a partir desses trechos destacados que apresentam os elementos transformadores, é que a dimensão instrumental (1997) sempre foi o eixo central de movimentação para estas famílias para o alcance de melhores condições de vida, uma vez que essas mulheres tinham a família na infância incentivando os estudos para que elas tivessem melhores condições de vida.

(...) a minha mãe sempre teve contato na infância dela, na casa dos meus avós, com médicos e advogados, eram pessoas que frequentavam a casa dela, então acho que por isso também ela via essa importância dos estudos apesar de que o lugar que eles estavam socialmente não permitia com que eles avançassem, mas eles tinham esses contatos (...). (HV3S)

#### 4.5 Da adolescência a vida adulta das mulheres na EJA

Esta categoria envolve os aspectos voltados para a adolescência e vida adulta das mulheres, o casamento, a maternidade, e o ingresso na EJA.

**Quadro 9:** Segunda Categoria: da adolescência a vida adulta das mulheres na EJA

<b>Elementos Transformadores</b>	<b>Elementos Excludentes</b>
1. <b>Redemocratização.</b>	1. Período ditatorial e negação de direitos.
2. <b>Maternidade- incentivar e proporcionar os estudos para os filhos/as como prioridade.</b>	2. Inserção no mercado de trabalho como prioridade/necessidade.
3. <b>Contato com um público diversificado da EJA.</b>	3. Falta de universidades públicas e condições de acesso.
4. <b>Desejo pessoal de estudar (SONHOS).</b>	4. Interrupção dos estudos.
5. <b>Contato com pessoas que tinham profissões e/ou estavam continuando seus estudos.</b>	5. Pouco tempo para aprofundar os conteúdos na EJA.
6. <b>Hábito de leitura.</b>	6. Professores com excesso de trabalho na EJA.
7. <b>Lutas e resistências para conseguir continuar os estudos.</b>	7. A EJA como uma modalidade fragilizada.
8. <b>Professores da EJA incentivadores.</b>	8. Professores da EJA não falavam sobre a possibilidade de acesso ao ES.
9. <b>Concluir o EM na EJA para ter condições de acesso ao ES.</b>	9. Pouco tempo para aprofundar os conteúdos na EJA.
10. <b>Professores da EJA que realizavam debates.</b>	10. Defasagem de conteúdos na EJA.
11. <b>Presença da gestão escolar na EJA.</b>	11. Falta de acesso ao ensino gratuito.
12. <b>Didática da professora de português.</b>	12. Interrupção dos estudos.
13. <b>Professores da EJA comprometidos.</b>	13. Professores sem preparação/formação adequada na EJA.
14. <b>Separação-término do casamento possessivo.</b>	14. Falta de Investimento em políticas públicas para EJA.
15. <b>Professores da EJA que realizavam palestras.</b>	15. Falta de escolas públicas que ofertavam a EJA.
16. <b>Rede de apoio com os filhos para conseguir estudar.</b>	16. Falta da presença e participação da gestão escolar na EJA.
	17. Falta de acesso a internet.

<p>17. <b>Concluir o EF e EM como possibilidade de ascensão social; (1)</b></p> <p>18. <b>A EJA como possibilidade para concluir o EF e EM.</b></p> <p>19. <b>Demandas da comunidade.</b></p> <p>20. <b>Conhecimento de mundo.</b></p> <p>21. <b>Fé.</b></p> <p>22. <b>Pessoas do contexto social que incentivam o estudo.</b></p> <p>23. <b>Contato com pessoas que tinham profissões e/ou estavam continuando seus estudos.</b></p> <p>24. <b>Apoio financeiro e emocional da mãe.</b></p> <p>25. <b>Incentivo da mãe para os estudos.</b></p> <p>26. <b>Mulheres do entorno que trabalhavam e estudavam sendo respeitadas pelos maridos.</b></p> <p>27. <b>Concluir o EM na EJA para ter condições de acesso ao ES.</b></p> <p>28. <b>Hábito de leitura.</b></p>	<p>18. A jornada dupla de trabalho da mulher como dificuldade de inserção no ES.</p> <p>19. Falta de apoio para os estudos pelos colegas de trabalho empresa.</p> <p>20. A EJA como uma modalidade fragilizada.</p> <p>21. A universidade distante da escolar (EJA).</p> <p>22. Falta de oportunidades na EJA para os alunos, além do certificado.</p> <p>23. Interrupção dos estudos.</p> <p>24. Sofreu preconceitos pela falta de estudo.</p> <p>25. Dependência financeira, não podia trabalhar.</p> <p>26. Falta de escolarização.</p> <p>27. Ações Machistas no casamento.</p> <p>28. Fragilidade ocasionada pelo casamento possessivo.</p> <p>29. Professores sem preparação/formação adequada na EJA.</p> <p>30. Falta de professores incentivadores na EJA.</p> <p>31. Falta de professores na EJA.</p> <p>32. Negação de direito de acesso as universidades para as mulheres.</p>
<b>Elementos: 28</b>	Elementos: 32
<b>Menções: 78</b>	Menções: 102

Fonte: elaboração própria, 2022.

Podemos observar que nesta categoria também temos mais elementos excludentes do que transformadores. Ao analisarmos os elementos excludentes percebemos que nas narrativas de Histórias de Vida das mulheres, a interrupção dos estudos aconteceu de uma maneira brusca e precoce, tanto devido ao casamento na adolescência quanto a falta de oferta de um ensino público e gratuito.

(...) aí logo depois eu me casei aos 16 anos/17 anos e foi só até o quarto ano que eu pude fazer porque a escola que tinha até o quarto ano. (HV2F)

(...) eu acredito que se tivesse eu teria avançado muito mais, aí eu já teria continuado, porque, eu sempre gostei de estudar, mas com 14 anos eu fiz o quarto ano e ficou nisso. (HV2F)



(...) tinha começado a namorar e parei de estudar, o namorado tinha ciúmes, não gostava, parei, casei, muito nova eu tinha 17 anos, e aí o meu marido não deixava eu nem estudar e nem trabalhar, aí ficava em casa cuidando de filhos e assim eu vivi por vinte e dois anos essa vida, tudo por ciúmes. (HV2E)

(...) a gente vem de uma família da classe trabalhadora, não é tão fácil ainda mais naquela época você ter o acesso eu acho que hoje em dia é bem mais fácil, se você quiser você tem a sua matrícula garantida, o ensino gratuito, na época não era assim. (HVS2)

(...) foi uma parada brusca na minha caminhada, trajetória escolar, foi muito brusco sabe esse rompimento. (HV3E)

Além da falta de escolas públicas, o casamento baseado no machismo que representa relações reais e imaginárias de dominação do homem sobre as mulheres (DRUMONT, 1980) aparece fortemente como elemento excludente. E a inserção no mercado de trabalho por necessidade para complemento de renda também entra como elemento excludente.

Então, as dificuldades sempre foram grandes porque o primeiro desafio é o financeiro, o econômico que precisa trabalhar, porque você precisa sobreviver então a situação econômica não te dá condições de você ter um suporte para não trabalhar e para poder se dedicar os estudos. (HV3S)

(...) mas cada dia ficava mais distante né, em decorrência do marido, da atitude machista que ele tinha, então eu achava que para mim seria impossível. (HV3E)

(...) a gente fica frágil em um relacionamento desse tipo, a gente fica frágil porque você é cheio de incertezas, se você não tem estudo você não tem trabalho, você não pode trabalhar, os anos vão passando e cada vez mais fragilizado você fica entendeu? Então, há muitos anos eu já tinha vontade, porém, eu era impedida. (HV2E)

Outro dado que também se atrela a essa questão diz respeito à maternidade, considerando a criação e os estudos dos/as filhos/as como prioridades. Afirmando que o papel das mulheres segundo Narvaz e Koller (2006) ainda se remete ao cuidado dos filhos.

(...) porque tinha toda a história com eles, investir na criação deles, na escolaridade deles, então eu fui ficando, primeiro eles, depois eu, então o investimento foi para eles. (HV2S)

(...) mas foi um trabalho prazeroso, eu acompanhei eles, investir neles, fiz tudo que eu podia chegar à universidade. (HV2S)

(...) eu poderia não ter tido os meus filhos e ter estudado, mas eles vieram e aí as prioridades foram outras, não que estudar não fosse mais prioridade, mas ficou em segundo plano para um momento melhor para mim porque eu optei por criar os meus filhos, trabalhei durante um tempo, então eu queria que eles chegassem lá e para isso eu precisava estar lhe dando o suporte, acompanhando, vendo o que era necessário. (HV3S)

(...) eu buscava me realizar com os meus filhos, nos estudos deles, e aí eu como assim eu me realizar? É motivar e incentivar eles a fazer graduação e ter sucesso na vida deles entendeu? Então eu colocava nos meus filhos os meus anseios e aquilo era profundo porque eu gostava. (HV3E)

O contexto político ditatorial é outro elemento excludente que aparece com ênfase nas narrativas das mulheres, negligenciando a elas o direito da educação.

(...) a gente viveu em uma época que a gente saiu da ditadura e aí veio a abertura da democracia, veio logo na época em que eu me casei, no período de ditadura as pessoas não tinham esse incentivo as universidades era para quem tinha dinheiro, não era para os pobres, para as pessoas trabalhadoras, era outra visão de vida. (HV3S)

(...) o fato da gente ter vivido em 78/79/80 nesse período de ditadura que nem escola direito tinha, isso nos foi negado. (HV2F)

(...) quando eu falo para você que não havia oportunidade eu estou falando deste contexto porque até então não só financeiro, porque eu tive que trabalhar, mas não havia um contexto político favorável para que as mulheres donas de casa fossem para a universidade. (HV3S)

Quando analisamos os dados, podemos observar que as mulheres conseguiram retornar aos estudos depois de muito tempo apenas quando houve possibilidades políticas e sociais a partir de relações solidárias como elementos transformadores para o acesso à EJA.

(...) fiquei um período sem estudar, fiquei de 78 até o ano de 2000 sem cursar nada, eu só fiz o EJA no ano de 2000, que aí eu me mudei para cá e achei bem fácil fazer o ensino médio aqui, só que eu fiz o supletivo... (HV2S)

(...) a redemocratização, a nova abertura, a gente tinha mais acesso a muita coisa, também teve o avanço da internet (...) (HV3S)

(...) quando eu cheguei depois de 22 anos fora da escola, eu me deparei com a separação, que foi o que me levou a EJA porque eu não tinha ensino médio completo, eu tinha feito só o primeiro antes e parado no segundo técnico, e aí eu me deparei com essa situação, eu não tinha estudo, eu não tinha trabalho. (HV2E)

(...) depois abriu um supletivo que foi demanda dos moradores do bairro que queriam escolas e abriu no bairro em que eu morava o Supletivo e lá eu fiz a sétima e oitava, foi bem difícil. (HV2F)

(...) as pessoas que me incentivavam voltar a estudar e apresentava esse leque porque você não precisa de alguém te fale, a trajetória de vida da gente eu tenho certeza que é desse jeito porque o contexto que a gente, o ambiente mexe com a gente, o ambiente ele é silencioso na palavra, na voz, no ouvir, mas ele fala no silêncio e o contexto no silêncio fala muito, a gente vai trazendo aquilo para dentro da gente, é o subjetivo que vai mexendo com a gente e aquilo você vai ressignificando dentro de você. (HV3E)

Então, a muitos anos eu já tinha vontade, porém, eu era impedida, só tive quando me separei, e tanto que eu não perdi tempo, rapidinho eu já ingressei. (HV2E)

Ao analisarmos todo o processo de acesso e permanência na EJA, podemos elencar tanto elementos excludentes quanto elementos transformadores durante toda essa trajetória escolar das mulheres. A inserção na EJA foi considerada como possibilidade de ascensão social.

A minha motivação foi porque eu não tinha uma profissão, foi uma busca de igualdade, ascensão social, uma vida melhor, um trabalho melhor, são esses os ideais que eu tinha (...). Eu acho que o que me movia a estudar era eu sonhando em ter uma profissão, um salário digno, uma vida buscando igualdade. (HV2F)

(...) eu queria concluir o ensino e queria faculdade e pra eu ter acesso ao ensino superior eu precisava ter acesso ao diploma do Ensino Médio. (HV2S)

(...) na escola da EJA a gente chega querendo o Ensino Médio, primeira coisa, que você já vai para lá para isso, você já vai na tua cabeça com o porque que você quer o ensino médio, para arrumar um serviço melhor, ou para uma graduação isso já vai, que a gente já é adulto, e a gente já tem isso na gente. (HV2E)

A experiência do EJA foi importante, porque eu acho que toda cidade tem que investir em políticas públicas para EJA, eu tinha 37 anos na época você imagina eu com 37 anos se eu tivesse que fazer três anos e aí como eu ia cursar uma faculdade depois de 3 anos? Eu tinha pressa por que eu tinha que arrumar um serviço, eu tinha pressa, então a EJA ela foi fundamental para a gente nesse sentido. (HV2E)

No que se referem aos elementos excludentes, os dados coletados mostram o conteúdo raso e básico ofertado aos educandos da EJA que ocasionaram fragilidades e defasagens em relação ao ensino dessa modalidade além da ausência do corpo docente, resultado de práticas educacionais não democráticas na escola e na negação da aprendizagem

instrumental (1997) como fortalecedora das interações, na comunicação verbal e não-verbal, em todo ambiente escolar, com todas as pessoas.

(...) uma modalidade fragilizada porque a EJA é frágil. (HV2E)

Quando eu voltei para EJA eu vi uma defasagem. (HVS2)

(...) você pensa que vai competir com quem fez o ano todo e eu fiz só em meio, não é possível, e existe mesmo uma distancia, não adianta os alunos de escola publica tem uma lacuna, a escola deixa mesmo, isso não tem como negar, e no Supletivo as lacunas são maiores ainda, quando eu fiz eu não pensei, pensava em talvez um curso técnico, alguma coisa assim. (HV2F)

(...) mas também porque não dá tempo, você vê as coisas básicas mesmo, não da pra aprofundar, um semestre é muito pouco para fazer um ano. (HV2F)

(...) mas a gente vê que o conteúdo foi bem resumido, por conta do tempo, ou você estudava por fora e buscava um pouco mais de informação, ou pegava um livro com um professor. (HV2S)

(...) por que fala seis meses, mas, não é 6 meses é 4 meses e olhe lá, de aula, então assim, o espaço da EJA precisa ser repensado. (HV2E)

(...) gestão não participava, era uma pessoa ficava na escola, acho que a gestão nem ficava na escola, ficava lá os professores, então que não teve influência alguma nisso. (HV2E)

Os dados também revelam fortemente o papel dos professores durante a trajetória na EJA, se referindo à formação adequada, carga horária exaustiva, didática e a falta de incentivo e possibilidades para além do certificado, como o ingresso no ensino superior, esses elementos apresentam-se como excludentes.

(...) o professor que tá dando aula na educação de Jovens e Adultos ele às vezes já fez dois os dois horários para depois chegar lá à noite, então, é um professor cansado, é um professor que às vezes até não tá cansado, mas, ele não tem uma formação adequada para esse processo, são aulas cansativas. (HV2E)

(...) professores tem que ter mais formação para estar dentro da EJA, não pensando só no aluno que está lá que esse aluno ele precisa apenas formar, mas sim que tem esse aluno lá que ele tem que olhar também com esse olhar porque se ele for olhar com olhar só para graduação ele vai deixar esse aluno, ele até desiste, mas ele tem que dar uma oportunidade para esse aluno, olhar o que tá faltando dos alunos, tirar o máximo dos alunos. (HV2E)

(...) então assim era esse o perfil, a sala é aquela enfileirada igual de criança, lá no primeiro ano era desse jeito, não tinha nada diferente para adulto. (HV2E)

(...) entender que ele também precisa realizar o sonho desses que tá lá só para tirar um certificado, e também é ampliar o olhar para aqueles que estão sonhando ir para uma graduação e assim sabe atender vários caminhos, aqueles que querem ir pra graduação, os que querem tirar só o certificado, então o professor ele tem que ter esse olhar diferenciado e ter formação para isso. (HV2E)

(...) nesse sentido dinâmico e para as aulas despertar aquele que não chegou, eu penso assim ó: eu cheguei lá um objetivo, eu tinha para muito além de sonho, era o objetivo, e eu tracei metas para conseguir né realizar o meu objetivo, então, eu já cheguei assim, mas muitos chegam sem estar nessa sintonia, e o professor ele tem que ter um olhar diferente, porque ele pode despertar no aluno que chega lá sem esse objetivo para ele a ampliar e sonhar e ir a frente, não parar, então é só o professor com aulas diferenciadas, respeitando, por exemplo, olha o tempo que eu fiquei parada fora da escola, se eu chegasse na faculdade e o professor não tivesse respeitado a minha história de vida, tipo assim que a bagagem que eu trouxe, a gente traz a bagagem de aprendizado não só sistematizado na escola, então isso favorece eu e para frente, a pessoa chega na EJA desse jeito e quando tem um professor instigador, um professor que tem formação para tirar o máximo do aluno que está ali, o aluno ele tem condição de ir para graduação, depois da graduação ele pode sonhar muitas outras coisas, chegar na graduação a gente não chega muito preparado, mas assim desperta algo dentro da gente que a gente sonha e queria sempre melhor, melhor, e a gente luta muito. (HV2E)

É importante por professores capacitados porque geralmente o resto dos restos sabe? É professor cansado, que vai lá de qualquer jeito, assim, se eu não tivesse vontade, eu queria aprender, eu ia atrás. (HV2E)

(...) eu acho que uma falha da escola a meu ver era de não mostrar que essa possibilidade existia, eu não conseguia visualizar ela lá, eu lembro que os professores eram excelentes, comprometidos, mas eles em nenhum momento trabalhou esse lado, eu lembro que tínhamos palestra sobre drogas, álcool, AIDS, tabaco, mas eles não trabalhavam esse lado. (HV2F)

(...) os professores eles falavam muito pouco com a gente que tinha essa possibilidade ate porque a gente não se enxergava capaz, a gente não conseguia ver além sabe? Era só pensando, vou fazer a oitava e o segundo grau porque a empresa vai precisar, porque eu preciso de um emprego e se eu puder eu faço um curso técnico, era o que a gente via alguns professores tentavam mostrar pra gente, mas acho que trabalhar isso, não. (HV2F)

(...) o negativo que é o professor que chega lá sem vontade de fazer diferente nas aulas dele, ele tá lá né para ganhar só e não vê perspectiva no público da EJA, porque eu penso assim o professor que não faz um bom trabalho na EJA é porque ele não vê uma perspectiva positiva do público da EJA, ele não vê que a gente tem possibilidades, e isso que eu achei, teve o positivo e negativo. (HV2E)

(...) mas eu penso para, além disso, que se eu chego lá querendo em tirar o ensino médio que eu saia de lá sonhando com uma faculdade, aí tá o professor, a função dele, porque eu tenho que sair de lá desejando algo a mais, não que eu fui buscar. (HV2E)

(...) então, tem que ter oportunidade para todos, tem que ter essa oportunidade, não só para chegar lá ter só o certificado, se eu chegasse lá tivesse só o certificado, eu teria só o certificado, mas, eu queria mais. (HV2E)

(...) e assim esse olhar de graduação no meio surgiu não que o professor ele motivava/despertava na gente, não, igual eu falei para você eu vim com esse objetivo. (HV2E)

(...) eu não vi isso nos professores, era mais ali só pra você tirar um diploma, você não precisa ter muito conhecimento, acho que talvez essa maior abertura, e mesmo se todos não poder, alguns irão com certeza, isso vai do seu meio social, dentro da sua casa, muitos não tem e nem sabem, é totalmente desconhecido e o professor tem essa chance, tem muitos que lutam mas não é a maioria, eu acho que no EJA falta muito isso, muitos já desistiram, são jovens, perderam a oportunidade, tem que olhar com um pouco mais de carinho, vê que é uma luta. (HV5S)

(...) tinha outro professor que levava a fitinha do Telecurso passava vídeo para gente e não ensinava nada. (HV2E)

Os professores da EJA também aparecem nos dados na trajetória escolar das mulheres sendo incentivadores, comprometidos e realizadores de debates, nessa situação esses elementos foram considerados elementos transformadores.

(...) eu acho que foram bons professores porque eles gostavam de debater. (HV2S)

(...) a exceção igual essa professora, a professora de português é uma exceção, porque ela tudo que precisava nesse espaço de tempo que a aula é curta, ela deu, tanto que me ajudou muito, até hoje eu trago coisas que ela me ensinou em um tempo curto. (HV2E)

(...) eu via aqueles professores muito comprometidos, a professora de português que eu lembro muito bem dela, ela levava muito texto, ela falava que a gente ia precisar interpretar texto, ela era muito comprometida, eu achava muito bonito esse comprometimento dela. (HV2F)

(...) mas os professores sempre incentivavam, não tinha uma conversa aberta falando diretamente sobre as universidades, mas incentivavam a buscar mais, só que eu acredito que poderia ter sido mais, na época poderia ter sido mais, porque hoje em dia já se fala mais, já tem mais essa abertura, hoje no meu ponto de vista o acesso já é mais fácil. (HV2S)

A permanência no espaço escolar da EJA foi marcada por lutas e resistências. Apresentam-se nos dados os elementos transformadores que auxiliaram nesse processo, como a rede de apoio familiar consolidada a partir de relações solidárias.

(...) minha filha mais velha era pequena e eu a deixava a noite com a minha tia, a minha tia olhava ela pra mim, olha pra ver como era difícil, meu esposo trabalhava a noite e eu pagava a minha tia, e a hora que eu vinha da escola eu passava lá e pegava a minha filha e no outro dia eu levantava 6 horas. (HVF2)

(...) ela vivenciou essa vida junto comigo assim viu muito de perto o quanto eu era subjugada dentro de uma relação, então ela preocupava muito comigo, ela sempre teve essa preocupação que se eu tivesse oportunidade para estudar ela ia pagar tudo para mim, ela sempre teve essa preocupação muito grande, sempre tive muito incentivo da minha mãe. (HV3E)

(...) eu não tinha estudo, eu não tinha trabalho, e no decorrer desse processo a minha mãe ela já era forte ainda então eu me ajudou, eu não precisei trabalhar, aí eu comecei a estudar. (HV2E)

E os elementos excludentes relacionados à jornada dupla de trabalho das mulheres e as dificuldades de acesso. Segundo com Narvaz (2005) apud Narvaz e Koller (2006), as mulheres seguem acumulando papéis, não contando com uma equitativa distribuição de tarefas na esfera doméstica, sendo sobrecarregadas com a dupla jornada de trabalho, com o cuidado da casa e dos filhos.

(...) porque não é fácil você ir para o noturno, às vezes você vai ser jantar, sem tomar banho, eu tudo bem, mas sempre ocorria, eu tinha filhos, casa, outras coisas a fazer. (HV S2).

(...) eu entrava na Toalha de São Carlos 7hrs, trabalha o dia todo e chegava em casa arrumava a janta, tomava banho, 20 para as 19hrs eu estava indo para a escola, a gente não tinha carro ainda, eu andava uns 3 km para chegar até essa escola. (HV2F)

De acordo com os dados coletados e os elementos excludentes, o acesso às universidades na juventude estava muito distante da realidade social das mulheres.

(...) para mim aos 20 anos era praticamente impossível, eram poucas faculdades particulares não são como são hoje que se proliferaram tiveram uma abertura grande com ensino particular, não tinha financiamento estudantil, não tinha Enem, não tinha cotas para pessoas negras ou indígenas, era um mundo totalmente diferente do que é hoje. (HV3S)

(...) nos meus 15/16 /17 e 18 anos as moças não estudavam muito, era até o ensino médio ou ensino técnico então eram poucas que avançavam para o ensino superior, mas se eu tivesse condições financeiras claro que eu teria ido antes com certeza, mas depende muito do lugar de onde você vem, quais são as condições que você tem e para uma faculdade na época pública era impossível é só para quem somente tinha uma excelente formação para entrar em uma USP, uma federal, há 30 anos. (HV3S)

A universidade estava muito distante da escola. (HV2F)

Mesmo com a universidade distante da realidade social e política das mulheres na juventude resultado de uma sociedade que não considera a Igualdade de Diferenças (1997), as relações sociais, a fé e os anseios pessoais aparecem como elementos transformadores na luta por esse sonho.

(...) eu sempre tive contato com pessoas que cursaram a faculdade então isso foi importante porque você também cresce aquele desejo e a curiosidade de estar lá, de querer conhecer, de querer ter uma profissão porque isso também te profissionaliza, o conhecimento também te dá condições de você e em busca dos seus sonhos, do trabalho, das conquistas através do conhecimento, da profissionalização. (HV3S)

(...) meus filhos indo para escola né, e aí eu vendo também o meu entorno, todas aquelas pessoas assim que eram minhas parceiras antes, no caso quando eu fazia ensino normal na escola, eu fui vendo cada um tomando a direção, muitos tendo profissões, fazendo graduação, minha irmã mesmo mais nova ela estava fazendo graduação então aquilo mexia assim comigo. (HV3E)

(...) eu percebia que a casa que a mulher ela trabalhava, que ela tinha estudado, então ela era respeitada. (HV3E)

Porque eu gosto muito de estudar, adoro estudar, para mim é minha vida, eu adoro estudar, sou curiosa, eu quero saber tudo, eu quero entender. (HV2S)

(...) quando todo mundo olhava para mim e tinha dó de mim, e eu não, eu não tinha dó, eu tinha certeza que Deus tinha muito para mim. (HV3E)

(...) a leitura principalmente ela alimenta sonhos. (HV3E)

(...) eu precisava buscar, buscar uma graduação, me profissionalizar, ter dignidade na vida mesmo, a gente precisa ter isso. (HV3E)

#### **4.6 A vida adulta da EJA ao ingresso e *permanência* no Ensino Superior**

Esta categoria envolve os aspectos voltados à trajetória das mulheres egressas da EJA no que se refere ao seu ingresso no Ensino Superior e como nova possibilidade de análise por meio dos dados coletados também sobre a permanência nesse espaço.

**Quadro 10:** Terceira Categoria: a vida adulta da EJA ao ingresso e permanência no Ensino Superior

<b>Elementos Transformadores</b>	<b>Elementos Excludentes</b>
1. O ingresso no ES como possibilidade de ascensão social.	1. Falta de conhecimento sobre cotas como possibilidade de acesso ao ES.
2. As cotas como possibilidade de acesso ao ES.	2. Falta de políticas públicas para educação.



<ol style="list-style-type: none"> <li>3. <b>O ingresso na universidade federal possibilitou instrumentos de libertação.</b></li> <li>4. <b>Possibilidade de ingresso na universidade federal pelo ENEM.</b></li> <li>5. <b>Apoio financeiro e emocional do marido.</b></li> <li>6. <b>Ter estabilidade financeira para conseguir ingressar no ES.</b></li> <li>7. <b>Ter uma universidade pública perto de casa.</b></li> <li>8. <b>Maternidade- incentivar e proporcionar os estudos para os filhos/as como prioridade.</b></li> <li>9. <b>Lutas e resistências para ingressar no ES.</b></li> <li>10. <b>Contato com pessoas que tinham profissões e/ou estavam continuando seus estudos.</b></li> <li>11. <b>Desejo pessoal de estudar (SONHOS).</b></li> <li>12. <b>A universidade ser pública e gratuita.</b></li> <li>13. <b>Insatisfação com a sua realidade atual a fez buscar o ES.</b></li> <li>14. <b>Escolher uma profissão que a fosse fazer feliz.</b></li> <li>15. <b>Apoio pelos professores do cursinho para os estudos.</b></li> <li>16. <b>Prática de estudo sozinha para tentar o ingresso no ES pelo Enem.</b></li> <li>17. <b>Influência do pai na escolha do curso de graduação.</b></li> <li>18. <b>O espírito de busca desenvolvido desde a infância como facilitador do ingresso no ES.</b></li> <li>19. <b>As Cotas como função de justiça social.</b></li> <li>20. <b>Lutas e resistências para ingressar no ES.</b></li> <li>21. <b>Entrou no ES pelas cotas de escolar pública.</b></li> <li>22. <b>O cursinho como possibilidade para o ingresso no ES.</b></li> <li>23. <b>Ter realizado mais de uma vez a prova do ENEM.</b></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. A possibilidade de ingresso no ES distante do público da EJA.</li> <li>4. Falta de políticas públicas de acesso e permanência no ES.</li> <li>5. Insegurança ao adentrar na universidade federal.</li> <li>6. Defasagem de conteúdos na EJA para o ingresso no ES.</li> <li>7. Defasagem de conteúdos da EJA que impactaram na permanência no ES.</li> <li>8. Acumulo de responsabilidades sob a mulher como dificuldade de permanência no ES.</li> <li>9. A falta de vagas para a filha na creche como dificuldade de permanência no ES.</li> <li>10. Preconceito vindo de professores universitários.</li> <li>11. Corte de bolsas pelo governo.</li> </ol>
---	---

24. A universidade ser pública e gratuita.
25. Fé.
26. Hábito de leitura para realizar o Enem.
27. Apoio financeiro da mãe.
28. Inserção na faculdade privada antes da federal.
29. Recebimento de bolsa de projeto de extensão como possibilidade de permanência no ES.
30. Apoio e acolhimento do departamento da universidade.
31. Acolhimento pelos professores universitários.
32. A permanência na universidade federal possibilitou ampliar os conhecimentos; senso crítico.
33. Rede de apoio na maternidade.
34. Pelas demandas foram direcionadas 30% das vagas na creche para os filhos dos estudantes da universidade.
35. Mudança de curso devido ao período ofertado, como possibilidade de permanência.
36. A creche da universidade como possibilidade de permanência de mães na universidade.
37. Os professores universitários humanitários.
38. Universidade pública que busque práticas democráticas.
39. Lutas e resistências para permanecer no ES.
40. Políticas para permanência.
41. Estabilidade financeira como condição de permanência no ES.
42. A permanência na universidade pública possibilitou o acesso à cultura.
43. A permanência na universidade federal possibilitou instrumentos de libertação.

<b>44. Professores universitários incentivadores.</b>	
<b>Elementos: 44</b>	Elementos: 11
<b>Menções: 114</b>	Menções: 50

Fonte: elaboração própria, 2022.

Podemos observar que nesta categoria diferente das analisadas acima temos mais elementos transformadores do que elementos excludentes. Analisando os dados coletados, o ENEM-Exame Nacional do Ensino Médio, aparece como possibilidade de acesso ao ensino superior sendo caracterizado como elemento transformador.

(...) mas aí eu vi a possibilidade de poder entrar na universidade pelo Enem. (HV5S)

(...) eu consegui ingressar em uma universidade pública pelo Enem, na Unifal. (HV4E)

(...) por causa dessa abertura também que o governo deu de aceitarem o exame do Enem sem precisar prestar o vestibular (HV5S)

(...) e eu trabalhei a vida toda na indústria e lá eu estava ali, costurava toalhas, fazia roupão, tecelagem, mas eu não estava satisfeita e eu acho que foi isso que me fez tomar decisão para ingressar no ensino superior, eu não me sentia realizada trabalhando na indústria e foi essa insatisfação que foi me alimentando, mas foi um caminho até eu conseguir entrar, um caminho longo, cansativo, dificultoso, incerto, de medos, o Enem é uma prova que exige muito da gente, do psicológico, é sofrido né? É tudo muito incerto, é a gente acreditar na gente. (HV4F)

(...) que motivou mais ainda a buscar a graduação, eu precisar correr contra o tempo para sanar uma pendência muito grande da minha vida, de muitos anos de falta do estudo. (HV3E)

Além do ENEM, podemos analisar que o acesso à universidade pública só foi possível por meio de elementos transformadores como o apoio emocional e financeiro vindo das relações pessoais, por meio da solidariedade (1997), a política de cotas e a participação no cursinho público:

Eu entrei por cotas de estudante de escola pública. (HV4F)

(...) mas eu também tive muito incentivo do meu esposo, ele a irmã dele já tinha uma formação superior então isso também contribuiu muito já na idade adulta (HV3S)

No dia-a-dia o meu esposo me apoiou, porque eu sempre quis e ele nunca disse não faz, ele me apoiou financeiramente também, senão eu teria concluído. (HV3F)

(...) quando eu já estava com os meus filhos terminando a universidade, então eu deixei com que eles avançassem porque eles eram a minha prioridade, sempre foi a nossa prioridade em tudo, então quando eles já estavam bem estabilizados aí eu pensei em voltar para estudar (HV3S)

(...) nesse ponto um o meu esposo foi muito positivo, a gente pensou que agora dava para ir porque a gente estava mais tranquilo, já tínhamos uma estrutura então acho que foi mais tranquilo nesse sentido. (HV3S)

(...) porque os professores do cursinho eles são bem articulados pra esses assuntos porque é o objetivo de quem tá ali, então eles trazem essas ideias, assim para discutir mesmo que essa possibilidade existe e que a gente só tem que acreditar, então eu não lembro quem me falou do cursinho, mas sem o cursinho eu não teria chegado até a universidade. (HV4F)

(...) eu tive essa oportunidade de poder ficar sem trabalhar o tempo que eu fiz faculdade, me dedicar o estudo, porque minha mãe ela bancou entendeu? Ela me oportunizou isso, então foi o diferencial. (HV3E)

Seguindo os aspectos citados acima como elementos transformadores para o ingresso das mulheres no ensino superior, destaca-se a busca pela universidade pública pela questão financeira.

(...) eu já tinha um filho que cursava a universidade, que também fez o Enem para cursar uma federal, mas sempre no sentido financeiro, eu não tinha a consciência hoje da diferença da faculdade particular para uma pública, eu não tinha consciência do abismo que é entre as duas... (HV4E)

Então, eu achava que eu não tinha essa possibilidade, a universidade pública ela é tão distante da gente, ainda mais de uma pessoa que vem da EJA, a possibilidade de ingressar nela eu nunca tinha pensado nisso, era muito distante, mas a particular estava ali, eu já tinha ingressado nela, aí eu pensei em fazer o Enem para tentar fazer o PROUNI para tentar abaixar a minha mensalidade ou fazer de graça... (HV4E)

A partir das discussões levantadas em relação às condições de acesso das mulheres ao ensino superior, foi possível perceber nos dados a maternidade como responsabilidade e prioridade na vida das mulheres.

(...) ela estava estudando e eu não poderia estudar enquanto ela estava estudando, mas eu fiz o Enem, fui junto com ela pra poder estimular ela, fomos juntas, fizemos juntas o Enem... (HV4F)

(...) eu fiquei grávida da minha segunda filha nesse período, mas eu só esperei ela crescer um pouquinho e fui fazer o Enem de novo... (HV4F)

Assim como as questões de acesso, analisamos que as condições de permanência aparecem fortemente nos dados coletados como elementos transformadores e também como elementos excludentes. No que se refere aos elementos excludentes percebemos que a defasagem de conteúdos da EJA dificultou a permanência das mulheres no ensino superior, como negação do acesso ao conhecimento instrumental (1997):

(...) Teve muita coisa de defasagem da EJA, filosofia eu nunca tinha visto, eu nunca tinha visto nada de ciências sociais. (HV2S)

Quando eu fiz a Educação de Jovens e Adultos eu não vi filosofia, nem ciências sociais, eu vi algumas pinceladas, eu nem sabia o que era aquilo, eu sabia porque eu lia muito, eu era muito curiosa, mas eu não tive isso, eu tive muita dificuldade, demandou de mim muitas horas de estudos. (HV2S)

(...) fui vendo que existem muitos desafios principalmente devido a formação anterior, porque as vezes faltam muitos elementos para compreender o que está sendo falado ali, você tem que correr atrás, eu tive que correr trás da escrita, escrita acadêmica que é totalmente diferente. (HV5S)

(...) era assustador por causa de ter vindo da EJA, eu acredito que trazia em mim uma dificuldade, a gente estar dentro da EJA já quer dizer que a gente já teve algum tipo de dificuldade, no caso não adquiriu o conhecimento de antes, então quando a gente adentra a porta da universidade é tudo novo, é muito desafiador porque dá muito medo. (HV5E)

(...) e que pra você que veio da EJA de primeira dá um impacto, você tem que buscar outros elementos para agregar e conseguir avançar, essa foi uma das dificuldades e acho que para muita gente, pra entender o que o professor estava falando. (HV5S)

As condições de permanência no Ensino Superior se tornam também um elemento excludente devido ao acúmulo de responsabilidades sob a mulher, com a jornada dupla de trabalho, visto que de acordo com os dados do IBGE (2021), as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens e precisam conciliar por necessidade a dupla jornada entre trabalho remunerado e não remunerado.

(...) complicado essa questão da permanência, eu cheguei a pensar que não ia concluir o curso, nem o de ciências sociais, eu achei que eu não ia conseguir terminar, por conta de conseguir conciliar a vida, casa, filhos, e os estudos, é muito difícil. (HV5F)

(...) você ter responsabilidade com família, cuidar de casa, estudar, conseguir cumprir com as exigências da universidade que são muitas, a universidade exige bastante mesmo, eu acho que também foi um desafio para mim. (HV3F)

(...) sem conseguir a creche pra minha filha, nossa, foi tão desesperador, aí o meu esposo olhava, teve dias que a minha vizinha ficava e fui levando assim, fiz 1 semestre, 6 disciplinas e no semestre seguinte eu ainda não consegui. (HV5F)

Como possibilidade de permanência nas universidades federais, os dados coletados mostram as bolsas de projeto de extensão como política e elemento transformador.

O único projeto que eu tive bolsa foi o do PIBID. Eu não precisava do auxílio moradia porque eu moro bem perto da universidade, deixei para quem realmente precisava no momento. (HV5S)

Os desafios são inúmeros, tem o desafio de se manter na universidade, eu fiz PIBID, tinha bolsa, peguei no segundo ano da pedagogia e fui até o quarto ano, no último o governo cortou, era uma bolsa pequena, mas era muito importante financeiramente pra gente conseguir conciliar mesmo, é um desafio imenso, em alguns momentos depois que a gente consegue a gente pensa que não sabe nem como conseguiu, porque são muitos desafios (HV5F)

(...) a gente tem filho você tem a obrigação de manter a criança e ainda financeiramente sem emprego como? Estudando você gasta mais ainda, é muito desafiador, a bolsa era pequena, mas muito importante para ajudar. (HV5F)

(...) eu mesma recebi bolsa na graduação em projeto de extensão por dois anos, eu tinha essa possibilidade, eu não trabalhava (HV5E)

(...) porque a minha mãe trabalhou para que eu vivesse esse processo ficasse por conta desse estudo, ganhei bolsa, a bolsa era pouca? Era, mas me ajudava nos gastos que eu tinha pra ir para a cidade da faculdade, e várias outras coisas. (HV5E)

Além das políticas públicas de permanência, analisamos que as ações dentro da universidade e o acolhimento dos/as professores/as também aparecem como elementos transformadores.

(...) essas questões no começo quando a gente entrou o Departamento de pedagogia da UFSCar eles fizeram palestras mostrando tudo que tinha a disposição dos alunos ali, então eles tiveram muita abertura, eles sabiam como tinham acesso ao auxílio moradia para a permanência, eles tiveram esse suporte porque o departamento que cuidava disso eles fizeram isso para trazer o aluno e mostrar o que tinha na universidade e como eles tinham acesso, a biblioteca como funcionava, isso foi legal da parte deles. (HV5S)

(...) os professores também eram muito receptivos, mesmo porque a universidade estava mudando a cara, agora você tinha alunos do ensino público de baixa renda, eu também estava lá na universidade, e você também tem que ter uma mudança de posição. Uma série de coisas que estavam em falta a gente cobrou, tem que ter uma palestra, tudo é muito novo, existe muita coisa na universidade e se você não tiver quem fale, quem te guie, fica muito difícil. (HV5S)

(...) respeito pelos professores e admiração, eu fiz umas 4 disciplinas levando minha filha, eu colocava ela no chão, ou as vezes no meu colo, e nenhum professor nunca foi capaz de dizer que estava atrapalhando a aula, eles foram de uma compreensão que eu criei um respeito muito grande e admiração, tanto na Ciências Sociais quanto na Pedagogia, quando eu transferi o curso para pedagogia eu tinha que assistir palestras e levava a minha filha, teatro que a gente fazia apresentação, quando ela já estava na escola e não tinha aula eu levava também, então eu posso dizer que os professores da universidade são muito generosos. (HV5F)

De acordo com os dados, foi possível identificar como elemento transformador o acesso e a permanência na universidade pública que possibilitou o desenvolvimento de senso crítico nas mulheres, acesso à cultura e libertação a partir da aprendizagem instrumental (1997) na superação das desigualdades. Assim, a ação transformadora da aprendizagem é a que transforma as dificuldades em possibilidades.

(...) porque a universidade ela vai te dando essa reflexão, você se aprofunda, você vai buscar outras pessoas que tem um outro olhar e vai aprofundando esse debate não só na profissão, mas na vida, você sai de lá mais político, se inserindo mais nesse ambiente, você sabe que a universidade ela trabalha muito com essas questões das políticas públicas, você sai com uma outra visão de vida, é um debate que você está ali na vida. (HV5S)

(...) eu fui no cinema quando eu estava na universidade até então eu não tinha frequentado o cinema. (HV4F)

(...) a universidade pública me trouxe isso, não querer menos que isso, não aceitar menos que isso, você começa a entender como é essa máquina política, como é as ideias, porque isso, o que está por trás, qual o plano de fundo dessas ideias, quem está manipulando, qual o interesse. (HV5S)

(...) você deixa de ser aquele bicho esquisito meio tímido e sai de lá com a cabeça bem aberta olhando pro mundo, e sabendo que você é um ser que pode promover mudanças. (HV5S)

(...) porque a faculdade pública amplia visões, ela amplia nossa mente, ela abre perspectivas que antes a gente não tinha e ela nos leva a liberdade intelectual, quando a gente aprende a questionar o que vem pra gente isso quer dizer que somos livres. (HV4E)

(...) passar por uma universidade pública, acho que todo mundo tinha que passar para a gente ser liberto, que igual você falou a gente é livre de vários

jeitos, a gente se liberta na vida emocional, não é só o estudo, isso é ampliado pela nossa cabeça porque assim isso é um trabalho que a gente faz com a gente, já vejo muita gente no contexto emocional preso e tem faculdade e tudo, isso é uma coisa que a gente trabalha dentro da gente, porque eu aprendi comigo mesmo diante de tanto sofrimento dessa trajetória de vida que nós temos a decisão, nós temos a decisão de tudo. (HV3E)

(...) agora hoje, por exemplo, depois da maturidade de passar pela faculdade que me abriu e ampliou horizontes me abriu a cabeça para pensar e refletir para brigar comigo mesma e falar: é assim ou não? Questionar a verdade que eu mesmo fazia para mim, falar que era verdade, então hoje a trajetória escolar a escola ela me fez ser outra pessoa, libertou-me de várias formas mais de muitas mesmas. (HV3E)

Por fim, de acordo com os dados coletados, destaca-se nesta categoria, o comprometimento do Estado no desenvolvimento de políticas públicas de acesso e permanência para que as dificuldades vivenciadas pelas mulheres elencadas como elementos excludentes sejam sanadas.

Eu pensava quanta dificuldade até entrar, quantos desafios, quantas batalhas mas eu acho que sair de lá formado é um desafio maior ainda, a luta é maior, porque quando a gente entra aí além de se manter lá tem todas as dificuldades que vão surgindo no processo e a universidade exige bastante do aluno, isso é fato, ela exige mesmo que a gente cumpra todo que é possível para se formar e fazer todo o processo lá dentro para que a gente consiga terminar o curso, é uma batalha, não é fácil, mas se a pessoa tiver empenho da pra conseguir organizar tudo, porque é difícil também organizar a vida. (HV5F)

(...) então 3 anos foi assim, uma carona até a metade do caminho ou eu vinha de carona com algum colega que morava aqui, no outro dia as colegas vinham comigo, era uma aventura à noite, mas teve tudo isso porque a gente também tem que pensar no custo de tudo, a gente tem que pensar em tudo. (HV5S)

(...) por isso que é importante essas políticas públicas que tenham um olhar para a permanência do aluno, porque já é sacrificado para um aluno que vem da escola pública entrar em uma universidade pública, é muito difícil, já é complicado e diante dessa defasagem cultural do aluno de escola pública... (HV5E)

(...) é uma coisa que as políticas públicas precisam pensar para dar uma estrutura principalmente para esses alunos que não tem condições, para ter a chance de entrar, permanecer e formar, sair com sucesso, não desistir... (HV4E)

(...) você traz muitas problemáticas que te dá medo e influencia muito sua trajetória, que você tem que ter muita força para superar, porque é difícil... (HV2E)



(...) é a política do país, não avança, não existe uma política que priorize a educação, ela está sempre lá em segundo plano, falasse muito em educação, mas o governo falasse pouco... (HV2S)

Seguindo a orientação de Gómez et al. (2006), montamos outro quadro de análise para observarmos a quantidade de elementos transformadores e de elementos excludentes que apareceram no total das três categorias analisadas.

**Tabela 1:** *Nível básico de análise comunicativa: categorias e elementos excludentes e elementos transformadores.*

	Da infância a sala de aula	Da adolescência a vida adulta das mulheres na EJA	A vida adulta da EJA ao ingresso e permanência no Ensino Superior
Elementos excludentes	3	32	11
Elementos transformadores	6	28	44

Fonte: elaboração própria, 2022.

Podemos observar que a segunda categoria foi a que apresentou mais elementos em sua totalidade. Em síntese, na primeira categoria percebemos claramente que os elementos excludentes são focados na negação de direitos ao acesso e permanência nas escolas públicas, pelas mulheres e seus familiares. Já os elementos transformadores estão relacionados à motivação para escolarização como ganho de autonomia e possibilidade de ascensão social.

Ao analisarmos esses elementos a luz do referencial teórico da Aprendizagem Dialógica (1997) que tem como base os sete princípios já apresentados nas seções deste estudo, percebemos que o princípio de inteligência cultural que “pressupõe e reconhece a inteligência como processo intersubjetivo, originária das experiências de vida dos sujeitos” (MELLO et al., 2020, pág. 54) aparece fortemente na primeira categoria, ao destacarmos que mesmo com os direitos ao acesso e permanência a educação sendo negados a essas famílias elas apresentam a educação como um meio de se moverem no mundo, mesmo que ainda apenas pelo esforço pessoal, considerando a perspectiva dual em Giddens (2003) o dualismo entre ação e estrutura em que as pessoas criam e recriam significados acerca da realidade como resultado de acordos intersubjetivos independente do sistema.

Na segunda categoria, como elemento transformador a educação também é apresentada como ganho de autonomia e ascensão social na vida adulta, mas desta vez, não

apenas como desejo advindo das relações sociais na infância, mas como uma possibilidade que foi construída com o acesso e permanência na EJA, o que impactou diretamente nas relações intergeracionais das mulheres, visto que seus filhos/as tiveram acesso ao conhecimento instrumental (1997) antes delas.

Porém, nessa categoria, foi possível perceber as denominadas violências de gênero como violação dos direitos das mulheres (NARVAZ; KOLLER, 2006), marcadas pelo machismo que representa relações reais e imaginárias de dominação do homem sobre a mulher na sociedade (DRUMONT, 1980).

Os dados também revelaram como elemento excludente, as dificuldades que a grande maioria dos/as estudantes enfrenta pela ausência de um modelo social educativo que ofereça máximas aprendizagens para todas as pessoas (FLECHA; MELLO, 2012) criando a problematização da formação de pessoas jovens e adultas que é questão de cerne na obra de Paulo Freire, que a concebe de forma vinculada ao ensino de qualidade<sup>36</sup> numa perspectiva libertadora em contraposição a uma educação bancária, que reforça a dominação. De acordo com Paulo Freire (2011) a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, que envolve uma ação crítica da realidade comprometida com a transformação social.

Dessa forma, a terceira categoria apresenta os elementos transformadores que nos ajuda muito a entender essa luta, uma vez que revela a dimensão instrumental (FLECHA, 1997) como principal eixo para ascensão social que levou a transformação (1997) dessas mulheres, assim, retomamos a esse princípio constitutivo da aprendizagem dialógica, pois ele aborda a grande potencialidade do ser humano em intervir no mundo no qual vive.

Por isso, destaca-se que a terceira categoria foi a que mais teve elementos transformadores em sua totalidade, evidentemente pelas possibilidades que foram oferecidas pelo sistema, como as políticas públicas que garantiram meios de acesso e permanência das mulheres no Ensino Superior, ou seja, o entorno promoveu e possibilitou com quem elas se movessem mundo.

Destaca-se também entre os elementos transformadores da terceira categoria a relação através do diálogo igualitário (1997) entre as mulheres e os professores/as universitários/as que consideraram que todas as pessoas de qualquer idade têm capacidades linguísticas enfrentando o edismo- (discriminação por idade) a partir do diálogo que não é somente igualitário, mas também reflexivo, respeitoso, transformador e que cria o sentido que guia novas mudanças sociais para uma vida melhor (FLECHA, 1997).

---

<sup>36</sup> Paulo Freire. Política e Educação, 2014.

De forma geral, os dados coletados que emergiram das narrativas das três mulheres participantes da EJA, formadas no Ensino Superior, revelam mais elementos transformadores do que excludentes em toda trajetória escolar e no entorno social, ou seja, as discussões apresentadas mostram a relação conjunta entre sistema (estrutura) e sujeito (agência) sob a perspectiva de Giddens (2003).

Para, além disso, evidenciam a indissociabilidade do sonho e da ciência para a transformação social (FREIRE, 2010). Dessa maneira, retomamos aqui o princípio da dimensão instrumental (1997) na educação escolar como ganho de autonomia e transformação social, bem como o da solidariedade que fortalece as relações intergeracionais para compreensão e luta em prol a garantia que todos tenham de ser iguais em direitos e deles usufruir, estando protegidos socialmente, ao mesmo tempo em que a diferença também precisa ser reconhecida como riqueza humana e fonte de conhecimento. Desse modo, o reconhecimento da diversidade e da diferença reforça em nós a possibilidade de aprendermos sempre mais e melhor.

Na concretude desta reflexão, as narrativas das três mulheres demonstraram a potencialidade que o entorno social apresenta em contextos não escolarizados para promoção de uma educação transformadora, entretanto, muitas vezes negada pela ausência de políticas de acesso e permanência nos espaços escolares ou por tantos outros eixos de exclusão como o machismo e o edismo. “Daí que se possa observar facilmente quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos” (FREIRE, pág.26, 2014).

“Os direitos das mulheres e das meninas foram pela primeira vez concebidos expressamente, em 1993, como parte integrante e indivisível dos direitos humanos” (NARVAZ; KOLLER, 2006, pág. 51). Nesse sentido, diante dos obstáculos que levaram as mulheres à exclusão “o objetivo é a igualdade que inclui direitos iguais às suas diferenças” (FLECHA, 1997).

Mesmo diante a esse sistema “cruel” que exclui, pudemos observar as diversas ações dos agentes educativos progressistas e de núcleos coletivos para a oferta de um ensino público e gratuito, pois “como prática educativa a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém” (FREIRE, pág.45, 2011). Como também a solidariedade intergeracional trabalhada fortemente pelas mulheres desta pesquisa para que seus filhos e suas filhas não passassem pelas mesmas situações que elas. Então, respondendo a questão que permeia esta dissertação: o entorno social aparece fortemente atrelado à dimensão

instrumental como eixo de transformação social, sendo a educação concebida como possibilidade de ascensão social desde a infância das três mulheres participantes deste estudo.

Nesse sentido, esse dado nos convida, sobretudo, a nós professores e professoras, educadoras e educadores, a refletir e a agir permanentemente em busca dos sonhos possíveis, cuja natureza é tanto ética quanto política (FREIRE, 2001, p.15-16).

Falar de sonho significa falar da criação de muitos inéditos-viáveis que Freire já sinalizava em *Pedagogia do Oprimido*, ou seja, significa falar de uma palavra-ação comprometida com a verdade, com a ciência, com as possibilidades humanas e, portanto, com a transformação social que nos move na busca do Ser Mais.

Desse modo, essas narrativas reforçam a afirmativa de Flecha (1997) quando diz que o processo de formação de sentido depende não só da intervenção dos profissionais da educação, mas do conjunto de pessoas e contextos relacionados ao aprendizado do aluno.

Sendo assim, o que podemos aprender a partir dessas narrativas é a importância da aprendizagem instrumental que favorece a criação de sentido pessoal e social guiadas por princípios de solidariedade e em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e, mutuamente, enriquecedores (Aubert et al., 2008: 167).

Para isso é importante que as escolas ofereçam o conhecimento instrumental para superação das desigualdades<sup>37</sup>, deste modo, afirmamos que o modelo social educativo para as pessoas jovens e adultas, pela perspectiva dialógica, proposto por Flecha e Mello (2012) busca a superação das injustiças sociais vivenciadas pelos educandos da EJA para que eles possam alcançar suas máximas aprendizagens. Esse modelo defende as particularidades dessa modalidade de educação e o reconhecimento dela como um sistema educacional que não trate os educandos jovens e adultos como crianças grandes (FLECHA, MELLO, 2012).

Desse modo, as narrativas nos ensinam que quando o trabalho é feito em conjunto, entre sociedade e escola, as possibilidades de transformação social acontecem na vida das pessoas, indo ao encontro da afirmação de Freire (2000): “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p. 67).

---

<sup>37</sup>Ver: COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM outra escola é possível, Mello et al., 2022. Nas Comunidades de Aprendizagem todos/as participam dos processos de aprendizagem, a família, alunos/as, professores/as, gestores/as e a comunidade em geral, organizando a escola de uma forma com que ela seja mais democrática e Dialógica. “Aprendizagem de máxima qualidade para todos e convivência respeitosa na diversidade, por meio da participação efetiva da comunidade, são eixos dos processos de organização dos espaços de gestão e de aprendizagem na escola” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2022, pág. 14).

Para finalizar, essas foram as três mulheres que investigamos, mas, sabemos que de acordo com o Inep (2020) os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na EJA, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio e que para essas pessoas (8,9%) a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro observada entre as pessoas brancas (3,6%) segundo o IBGE (2019), sendo assim, não podemos deixar de considerar mesmo não podendo afirmar pela pesquisa, por não ter sido investigado, que temos a consciência que nessa sociedade racista em que vivemos para as mulheres pretas existam outros elementos transformadores e elementos excludentes dentro de suas trajetórias.

Por esse motivo, seguindo o princípio de Igualdade de Diferenças (1997) é necessário que todas as pessoas, independentemente da sua origem, cultura, crença, etc., sejam incluídas e as suas vozes sejam ouvidas e respeitadas para construirmos uma educação de qualidade e justa para todos, fugindo da homogeneização da igualdade ou da diversidade desigual.

Por fim, abaixo apresentamos as considerações finais elencadas deste estudo qualitativo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi financiada pela agência de fomento CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma fundação vinculada ao Ministério da Educação. Desenvolvida juntamente ao núcleo de pesquisa NIASE, da Universidade Federal de São Carlos e realizada com três mulheres egressas da EJA, de modo a articular suas histórias de vida com os objetivos propostos para este estudo.

Na introdução, apresentamos os anseios pessoais que foram imprescindíveis para a pesquisa entorno da temática da Educação de Jovens e Adultos, e como as indagações e reflexões chegaram até a escolha da presente pesquisa. Ainda na introdução, mostramos as pesquisas realizadas entorno da temática nas plataformas nacionais como justificativa científica e social para o estudo e também apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos juntamente à questão de pesquisa e hipótese que nortearam as ações para a realização desta dissertação.

Após a introdução, iniciamos com a primeira seção na qual adentramos a fundo na temática da Educação de Adultos, apresentando as seis conferências internacionais (CONFINTEAS) que debateram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos, constituindo em um grande marco político para essa modalidade, uma vez que embasaram a construção de importantes documentos com a finalidade da melhoria da educação ofertada para os jovens e adultos, seguindo todas as suas necessidades e especificidades.

Ainda nessa seção, destacamos as contribuições de Haddad e Di Pierro (2000) e de Flecha e Mello (2012), que nos ofereceram embasamento para conceituarmos as potencialidades e os desafios da EJA como modalidade da educação brasileira.

Também na primeira seção, mostramos qual é o perfil dos estudantes da EJA, segundo os dados do IBGE e INEP, ambos os órgãos do governo federal. Nesse sentido, apresentamos as estratégias de políticas públicas, para a educação brasileira, desenvolvidas pelo MEC, como responsabilidade do Estado, para a EJA e o Ensino Superior.

Na segunda seção, seguimos tecendo dois dos principais autores do referencial teórico adotado para este estudo, a Aprendizagem Dialógica, sendo eles: Flecha (1997) e Freire (1997; 2011; 2014). Além de apresentar também as autoras: Saffioti (1978); Narvaz e Koller (2006), que nos ajudaram a pensar o patriarcado e o machismo como estruturas sociais,

visto que as participantes desta pesquisa são mulheres, e as narrativas apresentaram esses dados.

Já na terceira seção, mostramos todo percurso metodológico que seguimos para a construção da presente pesquisa. Inicialmente, elencamos os passos seguidos de acordo com Creswell (2010) para revisão de literatura, que foi imprescindível para o estudo e aprofundamento na temática, após a revisão de literatura apresentamos detalhadamente os caminhos que foram percorridos durante a coleta e análise dos dados.

Com todas as seções teóricas levantadas, seguimos para a quarta seção desta pesquisa, nessa seção apresentamos cada uma das três mulheres participantes a partir de suas próprias narrativas de Histórias de Vida (2004). E, seguindo a apresentação das mulheres, montamos os três quadros de cada categoria com trechos das narrativas e realizamos a análise dos dados seguindo as orientações de Gómez et al. (2006) também na quarta seção.

Após a construção dessas seções, para concluir, retomamos ao objetivo geral deste estudo: analisar nas Histórias de Vida de três mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos, em relação à trajetória escolar e o entorno social, o que as influenciaram para inserção no Ensino Superior, concluímos que conseguimos alcançar o objetivo geral proposto por meio da coleta de dados nos dezoito encontros com as três mulheres participantes.

Retomamos também aos objetivos específicos: compreender por meio das narrativas de Histórias de Vida, quais foram os elementos transformadores que possuíram impacto na tomada de decisão para continuidade dos estudos com a inserção no ensino superior e quais se destacaram como elementos excludentes que chegaram a afastá-las da possibilidade de continuar os estudos, que foram respondidos através da análise dos dados.

De acordo com a análise dos dados coletados, percebemos a transformação pessoal ocasionada pela agência humana de Giddens (2003) e como elemento excludente a falta de acesso ao conhecimento instrumental de Flecha (1997). Dessa forma, também retomamos a hipótese deste estudo: como hipótese é pressuposto que as mulheres participantes tiveram como elemento facilitador suas relações interpessoais e com o meio social que influenciaram diretamente em seu acesso ao Ensino Superior, pois se entende que não apenas o conteúdo escolar facilita este acesso, mas também, em especial, as influências do entorno social das educandas.

Sendo assim, confirmamos a hipótese, visto que o entorno social apresentou elementos transformadores nas três categorias que foram levantadas a partir dos dados coletados das três mulheres egressas da EJA, que participaram deste estudo.

Concluindo esta pesquisa, realizamos a devolutiva dos dados coletados e analisados para as três mulheres, compartilhando a interpretação, dos resultados e conclusões das análises com base no diálogo igualitário, como orienta a Metodologia Comunicativa. E apresentamos as seguintes indicações e sugestões a partir dos dados que foram levantados:

1- Aos Governantes:

Que desenvolvam políticas públicas que garantem o acesso e permanência das pessoas na EJA, como uma política de Estado, conforme a Lei nº 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente, ofertando assim um ensino público de qualidade aos seus educandos/as.

Que também possibilite através de políticas públicas o acesso e a permanência nas universidades públicas por todas as pessoas, como direito. Que valorizem e invistam mais nessas universidades públicas, federais e estaduais que desenvolvem mais de 95% da produção científica no Brasil segundo relatório de 2018 da Clarivate Analytics para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foi o acesso as universidades públicas e ao conhecimento instrumental que as mulheres pesquisadas puderam conquistar a ascensão social e a autonomia.

2- Aos gestores e professores:

Que cumpram e promovam ações que possibilitem as máximas aprendizagens dos alunos e o acesso ao conhecimento instrumental. Que sejam incentivadores e considerem as especificidades de seus alunos, valorizando cada História de Vida. O professor incentivador teve papel crucial nas narrativas analisadas, uma vez que acreditem e desenvolvam junto aos alunos/as suas potencialidades, dessa forma as mulheres participantes conseguiram alcançar seus objetivos de ingresso no Ensino Superior, indo além do certificado do Ensino Fundamental e Médio e a profissionalização técnica.

3- As mulheres da EJA:

Que continuem se fortalecendo e construindo relações solidárias, acreditando sempre em suas potencialidades de aprendizagem. Notamos que quando foram realizadas ações conjuntas entre os governantes, através das políticas públicas, os agentes educacionais, incentivadores e preparados, e as relações solidárias, as mulheres participantes da pesquisa conseguiram alcançar o Ensino Superior, sendo assim, que este estudo possa auxiliar que outras mulheres alcancem esse espaço.



#### 4- As Universidades Públicas:

Que a universidade pública possa continuar forte na luta pelo o que está prescrito no art. 3 ° da Constituição Federal: construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais. A universidade pública é um local de pesquisa, ensino, extensão e amor.

Por fim, seguirei com as pesquisas com o intuito de avançar nesta temática analisada durante o mestrado, testando outras variáveis para investigar o objeto, considerando que algumas perguntas não foram respondidas no mestrado, pretendo seguir agora para o doutorado e continuar “respirando educação” na universidade pública.

## REFERÊNCIAS

- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. **Processo de Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, 2006.
- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. **A ciência, as universidades e o futuro do país**. 2021.
- ANDIFES- **Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**- (2022). Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=85000>. Acesso em: 15/01/2022
- AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.
- BRAGA, Fabiana Marini; MELLO, Roseli Rodrigues; BACHEGA, Denise. **A unidade na diversidade em Paulo Freire: avanços para a transformação educacional**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, e2116597, p. 1 -21, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 09 de junho de 2021.
- BRAGA, Fabiana Marini; MELLO, Roseli Rodrigues de & PAULA, Lucimara Cristina. 2019. **A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DENTRO DO ATUAL CONTEXTO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE SUJEITO E ESTRUTURA**. Interações, 13(46), 185–207. <https://doi.org/10.25755/int.9744>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programas e ações**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-aco-es>. Acesso em: 04/06/2021
- CREA. **Community of Research on Excellence for All**. 2017.
- CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: A declaração de objetivo**. Porto Alegre, Artmed, 2007. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil>. Acesso em 16/05/2020.
- DAVOK, Deise Fries. **Qualidade em educação**. Avaliação (Campinas), set. 2007, vol.12, n., p.505-513.
- DI PIERRO, Maria Clara. **Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação**. Revista Educação, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117076003.pdf>
- \_\_\_\_\_. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafio e perspectivas**. Educação e Sociedade. v. 31, n. 112, p.939-959. Campinas, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Byj8LBb5ktqKfbcHBJKQjmR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24/07/2022.
- DRUMONT, Mary Pimentel. **Elementos para uma análise do machismo**. Perspectivas. São Paulo. 3: 81-85, 1980. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/1696/1377>. Acesso em 18/07/2022.

EGAN, Kieran. **Students' development in theory and practice: The doubtful role of research.** Harvard Educational Review, 75(1), 25-42, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para à prática educativa.** 40ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação.** – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2014.

Freire, Ana Maria (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESPE, 2001 (Série Paulo Freire).

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras: al aprendizaje de las personas adultas através del diálogo.** [s.l.]: Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues. **A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 39-52. 2012. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/455/395/>

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200011>

GIDDENS, Anthony. **A constituição da Sociedade.** Martins Fontes. São Paulo. 2003.

\_\_\_\_\_. **Novas regras do método sociológico.** Gradativa. Lisboa. 1996.

\_\_\_\_\_. **As consequências da modernidade** (Fiker, R., Trad). São Paulo: Editora UNESP. 1991

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Cap. 4, p. 41-57.

GÓMEZ, Jesús; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Montse; FLECHA, Ramón. **Metodologia Comunicativa Crítica.** Barcelona: EL Roure, 2006.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos**. Rev. Brasileira de Educação, Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 07/07/2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=resultados> Acesso em: 09/06/2022.

INEP. Censo da Educação Básica 2020: resumo Técnico. Brasília, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf) Acesso em: 27/05/2022.

IRELAND, Timothy Denis. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO. Pág. 31-56. 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540>

JOSSO, Marie Chistine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MEC, Ministério da Educação. **Programas e ações**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes>. Acesso em: 05/05/2022.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. 2. ed. São Carlos: EDUFSCar. 2020

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. **Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa**. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 49-55, Apr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000100007>. Acesso em: 07/06/2022.

POLON, Sandra Aparecida Machado. **As histórias de vida na formação de professores**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia- PUCPR. Pág. 1223-1233. 2009.

ROCHA, Brenda Generoso de Lima. **O processo de inserção e permanência na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades no BDTD**. Janeiro, 2020.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, Rio de Janeiro. 1978.

SANTOS, Geovania Lúcia L. **Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa da EJA entre adultos das camadas populares**. Revista

Brasileira de Educação, v. 22, p. 107-125, 2004. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300009>

SILVA, Fábio Luiz Rodrigues. **Entre a epistemologia e a ontologia: a teoria da estruturação de Anthony Giddens**. *Termo Social*, v. 26, n.2, p. 123-136. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000200008>. Acesso em: 14/11/2021.

UNESCO. **Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos** GRALLE. 2017.

UNESCO. **1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Elsinore, Dinamarca. 1949

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios**. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/rmmLFLlYsjPrkNrbkrK7VF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11/04/2022.

## **APÊNDICE 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

\*\*\*\*\*

Esclarecemos que a presente pesquisa se pauta nos critérios estabelecidos pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.

\*\*\*\*\*

Estou sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa “Educação de Jovens e Adultos: um olhar voltado para inserção no ensino superior” ofertada remotamente, realizada pela mestrandia Brenda Generoso de Lima Rocha e orientada pela Profa. Dra. Fabiana Marini Braga, da Universidade Federal de São Carlos.

A pesquisa de natureza qualitativa tem como justificativa o impacto social ao elencarmos instrumentos transformadores da realidade dos egressos/as da Educação de Jovens e Adultos formados em uma instituição pública visto que são um público historicamente excluído e que permanecem ainda nesta situação, com a relevância científica ao tratarmos dessa temática considerada pela literatura uma modalidade de ensino sem qualidade e políticas públicas necessárias. Ao fazermos a escolha política de para que e para quem estamos pesquisando, também levantamos o direito de todos e todas a um ensino público de qualidade, seja na educação formal, ou no ensino superior, a pesquisa se propõe a contribuir com os avanços científicos na área e debates acadêmicos. Os objetivos são identificar e analisar a influência dos conhecimentos instrumentais adquiridos durante toda trajetória escolar e/ou do entorno social na inserção no ensino superior de 3 alunos/as egressos/as da Educação de Jovens e Adultos já formados em uma instituição pública. Os encontros vão ser construídos a partir da problematização dos elementos que facilitaram ou dificultaram a inserção no ensino superior de acordo com a trajetória escolar dos sujeitos e influencias social a partir da metodologia de História de Vida à luz do referencial teórico da Aprendizagem Dialógica. Pretende-se com as discussões levantadas possibilitar que novos educandos/as da EJA sejam inclusos também no ensino superior.

A escolha por três sujeitos foi definida pela metodologia utilizada que visa um estudo mais profundo da história de vida dos/as participantes da pesquisa. Devido ao contexto pandêmico fizemos o recorte pela escolha dos/as participantes da pesquisa que sejam já formados/as em um curso da área das Ciências Humanas pela aproximação da pesquisadora e orientadora com os cursos e área de conhecimento, assim, o contato será realizado diretamente sem necessidade de ligação com a universidade e coordenações.

A coleta de dados para a pesquisa, caso esteja de acordo em participar da mesma, será feita

conforme apontado a seguir. Cabe informar que sua participação é voluntária.

A coleta de dados será realizada através de encontros virtuais devido à nova demanda social ocasionada pela pandemia do vírus Covid-19, os encontros virtuais serão realizados pela plataforma do Google Meet, plataforma já utilizada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os equipamentos necessários serão celulares, computadores ou algum eletrônico que tenha conexão com a internet.

Os encontros serão gravados pela própria plataforma (Google Meet), serão responsabilidade das pesquisadoras e armazenados no Google Drive, podendo solicitar o acesso às gravações a qualquer momento se desejar. O material será utilizado posteriormente para descrição do trabalho, e logo após a finalização da pesquisa serão excluídos, garantindo o sigilo e direito de imagem.

Os sujeitos participantes da pesquisa receberão um e-mail e WhatsApp com o link para os encontros.

- Coleta de dados

História de Vida: Aprofundamento nas narrativas sobre as experiências escolares e sociais dos sujeitos participantes para reflexão e problematização dos elementos transformadores e excludentes que influenciaram na inserção no ambiente acadêmico, a metodologia da história de vida consiste em conhecer as trajetórias e vivências dos sujeitos participantes, respeitando seus sentimentos, angústias e desafios, possibilitando a redescoberta de si, valorizando sua história. As histórias comunicativas de vida consistem em conversas entre a pesquisadora e as participantes/os, na qual colaboram em uma interpretação conjunta do tema abordado.

Os encontros virtuais vão ser divididos por temas, e os encontros definidos para cada tema a ser abordado serão flexíveis de acordo com cada depoimento dos sujeitos participantes.

Para os encontros foram definidos os seguintes temas:

- 1- Apresentação de cada sujeito participante, e pesquisadoras.
- 2- Trajetória Escolar e suas influências.
- 3- Influências do convívio social.
- 4- A tomada de decisão pelo ambiente acadêmico.
- 5- A inserção no Ensino Superior.

Os encontros serão semanais, e a duração será de 1 hora a 1 hora e meia, definimos encontros não muito longos que possam ter intervalos regulares, e outros desejos que os participantes possam levantar ao longo dos encontros para buscarmos melhorias e sanar qualquer dificuldade como o cansaço. As pesquisadoras também estão abertas a novas propostas que forem ajudar os sujeitos participantes da pesquisa se necessário, visando sempre o bem estar dos mesmos.

Após o diálogo de todos os temas, pesquisadoras e sujeitos participantes farão uma interpretação conjunta de todos os dados coletados, individualmente.

Em caso de desistência, não haverá substituição de nenhum participante da pesquisa, levando em conta que esta é uma pesquisa de cunho qualitativo.

Como benefícios esta pesquisa pode contribuir com toda comunidade escolar e Universidade, uma vez que ao firmarmos tal parceria (Universidades e estudantes egressos/as

da EJA, nos comprometemos a socializar para os membros destes órgãos públicos os resultados e conclusões a fim de fomentar diferentes ações na Universidade e na escola. A participação na pesquisa me proporcionará benefícios por meio da possibilidade de escuta atenta e acolhedora sobre os desafios que vejo modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Como riscos há possibilidade de me sentir constrangido(a), ansioso(a), desconfortável, inseguro(a), entre outros, ou emocionalmente vulnerável ao relevar questões da minha história de vida, trajetória escolar e relações sociais. Poderei, por conta disso, desistir da pesquisa a qualquer momento, solicitar pausas nos encontros virtuais, ou mesmo solicitar à pesquisadora que seja encaminhado(a) ao atendimento psicológico oferecido pela UFSCar, com garantia de total sigilo tanto do encaminhamento, quanto de sua identidade. Como a coleta dos dados será realizada de forma remota (e-mail, vídeo-chamadas) também há a possibilidade de sentir cansaço, desconforto, inibição ou dores físicas, haverá necessidade de intervalos para descanso, devido a permanência em frente ao computador ou celular. Também poderei escolher o dia e horário melhor para participar dos momentos de coleta de dados e que a pesquisadora esclareceu que não será revelado em nenhum momento da pesquisa o meu nome e meus dados. Em caso de constrangimento de imagem durante os encontros as pesquisadoras vão garantir a privacidade do sujeito desde a abertura da câmera até o final de toda a pesquisa de modo a mantê-los protegidos.

A qualquer momento durante a realização da pesquisa, caso não seja mais meu interesse dar continuidade ou ocorrer descontentamento haverá possibilidade de retirar este consentimento e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo. Declaro que estou ciente que não sou obrigado(a) a responder questões que julgue desnecessárias ou que possam ferir minha integridade moral. Tomada essa questão como um risco, o pesquisador utilizará estratégias de mediação que possam me ajudar, caso me sinta constrangido/a em relatar sobre algum assunto específico.

Declaro também que estou ciente de que caso aceite o convite para participar da pesquisa, que não haverá nenhum pagamento e nem despesa financeira destinada a mim. Caso ocorra algum dano decorrente da minha participação nesta pesquisa, poderá haver indenização conforme as leis vigentes no país.

Para qualquer dúvida, a qualquer momento, o esclarecimento da pesquisa poderá ser feito diretamente com os/as pesquisadores/as responsáveis via contato telefônico, e-mail ou pessoalmente nos endereços disponibilizados abaixo:

Brenda Generoso de Lima Rocha – Mestranda em Educação (UFSCar)

Contato: [brendaglocha@gmail.com](mailto:brendaglocha@gmail.com)

Endereço: \*

Telefone: \*

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga - Orientadora da pesquisa (UFSCar)

Contato: [fmarinibraga@gmail.com](mailto:fmarinibraga@gmail.com)

Endereço: \*

Telefone: \*

Esclarecemos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), parecer nº xxxxxxxxxxxxxxxxx, este Comitê está inserido na estrutura administrativa da Pró-Reitoria de



Pesquisa e é um órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa, educativa, interdisciplinar e independente, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

O participante poderá entrar em contato com o Comitê, situado a Rod. Washington Luiz, Km 235 – Jardim Guanabara – CEP: 13565-905, São Carlos/SP, ou pelo telefone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos/às participantes da mesma em encontros previamente agendados, colaborando com a validação dos resultados.

Caso aceite participar da pesquisa, o participante receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com todas as páginas rubricadas e assinado, pelo pesquisador responsável e pelo próprio participante.

O TCLE será enviado virtualmente por Email e WhatsApp para os participantes da pesquisa. Informamos também que o participante terá acesso ao registo do consentimento sempre que solicitado.

Assinando este termo, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

#### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

O(a) senhor(a) ao aceitar participar da pesquisa irá:

1. Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de email fornecido, se assim o desejar ou por meio de documento eletrônico.
2. Participar de entrevista on-line (pela plataforma do Google Meet) que terá tempo gasto para seu preenchimento em torno de 1h/1h30min uma vez por semana, com o tempo previsto de 2 meses para o término dos depoimentos.
3. O tempo destinado para essa fase da pesquisa será de aproximadamente 2 meses, os encontros serão mediados pelo diálogo a partir dos temas proporcionando interpretação conjunta entre pesquisador/a e participantes, a plataforma utilizada será o Google Meet, os participantes terão acesso à plataforma definida via WhatsApp e Email com o link para o acesso. Caso não concorde, basta comunicar a indisponibilidade em participar. Caso desista de participar durante a entrevista e antes de finalizá-la, os seus dados não serão utilizados para efeitos dessa pesquisa e serão apagados. Caso tenha participado dos encontros e após decida desistir da participação, deverá informar o pesquisador desta decisão e este descartará os seus dados recebidos sem nenhuma penalização.

---

(NOME E ASSINATURA)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2021.

Agradecemos sua colaboração e o interesse em promover o desenvolvimento de conhecimento na área da educação.

Brenda Generoso de Lima Rocha - Mestranda em Educação (UFSCar)

contato: [brendaglocha@gmail.com](mailto:brendaglocha@gmail.com)

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga - Orientadora da pesquisa (UFSCar)

Contato: [fmarinibraga@gmail.com](mailto:fmarinibraga@gmail.com)

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, Km 235 - SP-310 São Carlos-SP - Brasil

CEP: 13.565-905 TEL: (16) 3351-8668

**APÊNDICE 2- NARRATIVAS TRANSCRITAS E ANALISADAS** (2 páginas de cada narrativa coletada para exemplo)

## HV2E (História de Vida)- TRAJETÓRIA ESCOLAR E SUAS INFLUÊNCIAS- 17/08/2021

CATEGORIAS	DESTAQUE PELAS RESPECTIVAS CORES
DA INFÂNCIA A SALA DE AULA	
A VIDA ADULTA/ADOLESCENCIA E O INGRESSO DAS MULHERES NA EJA	
A VIDA ADULTA DA EJA AO INGRESSO NO ES	

**Possibilidade de nova análise diante dos dados coletados:**

<b>AS QUESTÕES QUE PERMEIAM A PERMANÊNCIA DAS MULHERES EGRESSAS DA EJA NO ES</b>	
--	--

**ET: ELEMENTOS TRANSFORMADORES/ EE: ELEMENTOS EXCLUDENTES**

B: Agora a gente vai entrar um pouquinho mais nas discussões, hoje seguindo o termo a gente vai falar sobre a trajetória escolar suas influências. O foco da pesquisa é a educação de jovens e adultos, então, quando você for contar e for pontuar as influências tanto positivas quanto negativas a gente vai falar um pouquinho mais sobre o período em que você esteve na Educação de Jovens e Adultos, mas, para começar você pode contar de todo sua trajetória escolar e depois porque que você foi para Educação de Jovens e Adultos, como que foi esse seu percurso, aí lá a gente começa a entrar nessas influências, pode ser assim?

E: Pode sim, então eu como qualquer jovem normal comecei a cursar o primeiro, na época não tinha ainda ensino educação infantil, não tinha prezinho, então já começava direto no primeiro, morava na roça e aí comecei no primeiro, na época era sala multisseriadas, tinha todas as séries desde o primeiro até a quarta série em uma sala só, e aí depois eu mudei para Cidade e fui cursar a terceira série na cidade (...)

Falta de escolas. (1)

Acesso tardio a escolar (2)

EE

(...) parei, casei, muito nova eu tinha 17 anos, e aí o meu marido não deixava eu nem estudar e nem trabalhar, aí ficava em casa cuidando de filhos e assim eu vivi por vinte e dois anos essa vida, tudo por ciúmes, não sei se você já leu aquele livro do Padre Fábio de Melo “Quem me Roubou de Mim” eu fui roubada de mim mesma, eu vivi a vida em função do marido e de tudo que ele queria, pra você tem ideia nem cabelo não podia arrumar, e ai eu vivi aquela vida.

B: E você tinha essa vontade de estudar?

E: Muito, tanto que nesse processo todinho fora da escola, eu lia muito, eu sempre gostei muito, e me envolvia muito na escola dos meus filhos, então, meus filhos foram alfabetizados novinhos porque eu alfabetizava, então, por exemplo, o meu primeiro filho ele alfabetizou com de 5 para 6 anos, a minha filha também depois em seguida, então sempre eu fazia esse processo, gostava demais, e aí quando eu cheguei depois de 22 anos fora da escola, eu me deparei com a separação, que foi o que me levou a EJA porque eu não tinha ensino médio completo, eu tinha feito só o primeiro antes e parado no segundo técnico, e aí eu me deparei com essa situação, eu não tinha estudo, eu não tinha trabalho, e no decorrer desse processo a minha mãe ela já era forte ainda então eu me ajudou, eu não precisei trabalhar, aí eu comecei a estudar, então eu separei 2011 e foi em junho, aí já abriu aqui na minha cidade uma escola da EJA que fazia os três anos em seis meses, numa escolinha que tinha aqui, e na época minha mãe me acompanhava porque quando você vive uma vida assim 20 tantos anos desse jeito, preso numa gaiola e você nem sabia que você era presa, você sabia mas você aceitava, não queria sair daquele daquela prisão, e quando você é solta, você é um passarinho que você viveu uma vida na prisão e quando você liberta ele nem sabe como voar, ele não vai saber, tem que aprender, e foi assim foi comigo e a minha mãe ia comigo, lá tinha também para o os anos iniciais, aí a minha mãe não tinha ainda a quarta série e ela ia, e nós duas ir juntas, eu ia para o ensino médio e ela para 4ª Série.

E aí eu estudei bastante nesse processo de 6 meses que na realidade se torna 4 meses, 3 meses e meio, porque você fazer toda essas disciplinas, eu estudava muito em casa e fiz esse tempo lá na EJA, na época eram duas disciplinas, tem ciências humanas, matemática, ciências natureza, só que eles faziam assim que tinha professor para duas delas (...)

Machismo  
(2) EE

Dependência  
financeira/  
casamento/

EE

Interrupção  
dos  
Estudos

(2) EE

Separação-  
término do  
casamento;  
ET.

Falta de  
escolarização  
EE.

Dependência  
a  
financeira,  
não podia  
trabalhar  
(2) EE

Apoio  
financeiro e  
emocional  
da mãe.  
ET.

Machismo  
EE (3).

Falta de  
professores  
na EJA. EE

Professores  
sem  
preparação  
na EJA. EE

Desejo  
pessoal de  
estudar. ET

Hábito de  
leitura. ET

# HV3F (História de Vida) - INFLUÊNCIAS DO CONVÍVIO SOCIAL - 26/08/2021

CATEGORIAS	DESTAQUE PELAS RESPECTIVAS CORES
DA INFÂNCIA A SALA DE AULA	
A VIDA ADULTA/ADOLESCENCIA E O INGRESSO DAS MULHERES NA EJA	
A VIDA ADULTA DA EJA AO INGRESSO NO ES	

## Possibilidade de nova análise diante dos dados coletados:

AS QUESTÕES QUE PERMEIAM A PERMANÊNCIA DAS MULHERES EGRESSAS DA EJA NO ES	
---	--

## ET: ELEMENTOS TRANSFORMADORES/ EE: ELEMENTOS EXCLUDENTES

B: semana passada a gente falou um pouquinho sobre a trajetória escolar, sobre as influências tanto positivas quanto negativas, aí hoje a proposta é a gente falar um pouco do Entorno social, ou seja, as questões assim que te influenciaram tanto positivamente quanto negativamente, fora da escola, as sociais, econômicas e políticas, tudo isso interfere bastante, eu acho que também é o que você gosta de refletir, é que você falou bem da Ciência Sociais então acho que hoje vai ser um assunto gostoso de debater. São todas as questões que de alguma forma foram desafio ou possibilidades para você ter se inserido no ensino superior, então se você quiser me contar um pouquinho como foi o seu entorno social.

F: Sim, eu acho que a maior influência que eu tive de ter vontade de estudar foi com o meu avô, ele era um autodidata, ele gostava de ler, naquele tempo ele lia almanaque que era de onde eu nasci, esses almanaques eles tinham informações do ano, como vai ser o período de chuva, ele também lia muita bula de remédio, era um estudante da bíblia, eles celebravam cultos, ele tinha a bíblia e um dicionário em cima da mesa, meu primeiro contato com a leitura foi lá na casa dele, os primeiros livros que eu folheei (...)

Incentivo do avô para os estudos e a leitura; ET

(...)primeiro contato com o livro foi lá na casa dele, os primeiros livros que eu folheei, que eu fiquei curiosa, foi lá na casa do meu avô, ele era muito religioso, ele lia todo os dia mais ou menos 1 hora e meia por dia, ele era um autodidata mesmo, ele escrevia cartas para vizinhança, acho que ele aprendeu a ler sozinho, ele contou para mim que ele teve um professor que o pai dele contratou para poder ajudar ele vou ver a desenvolver esse lado aí ele contou que conseguiu aprender mais, então ele foi a primeira pessoa que me apresentou o livro, caneta, a gente usava aquelas que tinha pena e molhava na tinta sabe?

B: eu já vi em filme, pessoalmente nunca vi.

F: sim, a caneta dele era dessa daí, ele molhava e escrevia, até tenho uma página que ele escreveu e acho que está com a minha tia, ele tinha uma letra desenhada e aí ele escrevia cartas, foi a primeira pessoa a vi com essa relação próxima ao estudo e eu acho que o fato de eu ter vontade de entrar nas ciências sociais foi também por causa do meu avô, ele era um contador de estórias, ele contava muitas estórias porque num sítio onde eu nasci não tinha energia elétrica e a gente sentava nas noites de lua cheia no terreiro da casa, tinha muitas crianças e ele ficava lá contando estórias, ele era um apaixonado por sonhos, e ele sempre contava os sonhos, que eles sonhavam com os lugares bonitos e ele contava dos sonhos que ele teve, sonhos que impressionavam ou se não uma história do passado.

Ele era um contador de estórias então eu acho que o fato de eu ir parar nas ciências sociais tem tudo a ver com ele, com essa vivencia que eu tive ali muito próxima dele, porque o meu pai e a minha mãe teve muito pouco contato com um estudo, eles trabalhavam muito, 8 filhos para criar, eles não tinham muito contato, mas o meu vô apesar de trabalhar bastante era um hábito dele, todo dia ele lia, ele sentava na mesa, colocava os óculos e o tinteiro porque ele também gostava de escrever e escrevia, algumas coisas ele deixou escrito e ele também estudava a vida. Na casa dos meus pais, a gente sempre falou muito de política, mesmo em família, mas a gente discute política, às vezes sai alguns ranca rabos, mas fala-se muito de política (...)

Incentivo do avô para os estudos e a leitura; (2) ET

Os pais tiveram pouco contato com o estudo; EE

Discussões sobre política com a família; (2) ET

# HV4S (História de Vida) - A TOMADA DE DECISÃO PELO ENSINO SUPERIOR - 09/09/2021

CATEGORIAS	DESTAQUE PELAS RESPECTIVAS CORES
DA INFÂNCIA A SALA DE AULA	
A VIDA ADULTA/ADOLESCENCIA E O INGRESSO DAS MULHERES NA EJA	
A VIDA ADULTA DA EJA AO INGRESSO NO ES	

## Possibilidade de nova análise diante dos dados coletados:

AS QUESTÕES QUE PERMEIAM A PERMANÊNCIA DAS MULHERES EGRESSAS DA EJA NO ES	
---	--

## ET: ELEMENTOS TRANSFORMADORES/ EE: ELEMENTOS EXCLUDENTES

B: A gente vai fazer um encontro que seria pra gente fazer na semana passada, esses 2 últimos encontros eu deixei para gente falar um pouco sobre o processo de passar na universidade, por mais que o foco da minha pesquisa não seja esse, que eram das influências da trajetória escolar e das questões sociais do entorno, mas eu achei importante colocar esses 2 últimos encontros porque eles também fazem parte da trajetória que segue a inserção no ensino superior e acho importante debatermos sobre isso. Hoje o tempo está mais tranquilo, mais flexível, você fica à vontade para contar suas experiências e também se quiser parar a qualquer momento você tem liberdade para isso assim como foi nos últimos encontros, e obrigada mais uma vez por você estar aqui comigo. Para o encontro de hoje eu separei a tomada de decisão pelo ensino superior. Eu pensei que a gente pode conversar hoje um pouco sobre como foi esse processo, como foi passar no vestibular, se você já conhecia o Enem, porque sabemos que é uma prova que demanda muito da gente, não é uma prova fácil e eu gostaria de saber como foi esse processo para você...

S: Quando eu decidi fazer o Enem, porque eu não fiz vestibular já era o Enem quando eu fiz, eu nunca tentei fazer, mas aí eu vi a possibilidade de poder entrar na universidade pelo Enem, aquilo que eu já te falei, meus filhos já estavam estudando e houve a possibilidade para eu voltar, quando eu voltei dependia das faculdades, algumas eram pelo Enem e outras não, eu escolhi fazer o Enem, eu já tinha feito o Enem muitos anos antes e achei legal (...)

Possibilidade de ingresso na universidade de federal pelo ENEM; (6) ET

(...) escolhi fazer o Enem, eu já tinha feito o Enem muitos anos antes e achei legal, achei dá para ir, mas quando eu resolvi eu falei vou prestar o Enem e tentar entrar na universidade porque agora dá para eu voltar a estudar, e aí eu fui fazer, eu prestei 2 anos, o primeiro ano eu não fui atrás, mas eu fui bem e no segundo eu fui sem intenção, eu fui mesmo porque a minha amiga queria fazer e queria uma companhia, não estava afim, mas eu fui, fiz e consegui uma boa média, aí eu entrei para fazer o cadastro, nem lembro mais como que é, já até esqueci, para poder escolher a universidade, o primeiro e o segundo curso, como que chama aquilo?

B: Sisu

S: isso o Sisu, aí eu me inscrevi e deixei lá, a minha primeira opção na época era biblioteconomia, mas eu achei que eu não teria média para passar e troquei para Pedagogia em primeiro e biblioteconomia em segundo, aí eu consegui entrar, **por causa dessa abertura também que o governo deu de aceitarem o exame do Enem sem precisar prestar o vestibular**, eu nunca prestei, mas eu conheço o vestibular porque os meus filhos fizeram, a minha filha fez, ela prestou 3 universidades então foi aquela correria, leva em uma, leva em outra, é uma loucura, então eu passei por isso com os meus filhos, mas eu não passei pelo vestibular. Foi legal eu consegui, não entrei na primeira chamada, mas entrei, fui lá e fiz a minha inscrição, mas foi legal, eu achei legal porque **a gente teve o acesso a universidade através do Enem, mesmo tendo feito um curso supletivo**, na sala onde eu estudava tinha a A. e ela fez telecurso, ela fez o segundo grau pelo telecurso, eu até achei que você ia entrar em contato com ela, mas... Aí foi bem legal, ela também entrou pelo Enem, a gente teve essa abertura no governo acho que o Lula que entrou com essas políticas, **as cotas**, **eu não entrei por cotas e até então eu nem tinha consciência de que a minha cor de pele dava para entrar, eu nem sabia, e também por escola pública, eu cursei a minha vida inteira em escola pública** e assim foi, eu acho que foi uma abertura muito legal para quem quer conseguir estudar, tem que se esforçar, mas dá para fazer, essa forma de você entrar na universidade abriu muitas portas para muitas pessoas, inclusive no ano em que eu entrei na faculdade os professores eles acharam que a universidade teve uma diferenciação porque tinha muita gente diferente, muita gente de uma situação econômica e social mais baixa estava lá, então isso mudou a cara da universidade porque até então era só elite que estudava ali, quem veio de colégio particular, quem teve acesso a um ensino de qualidade desde a infância (...)

Possibilidade de ingresso na universidade federal pelo ENEM; (8) ET

Falta de conhecimento sobre cotas como possibilidade de acesso ao ES; EE



## HV5E (História de Vida) - A INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR - 21/09/2021

CATEGORIAS	DESTAQUE PELAS RESPECTIVAS CORES
DA INFÂNCIA A SALA DE AULA	
A VIDA ADULTA/ADOLESCENCIA E O INGRESSO DAS MULHERES NA EJA	
A VIDA ADULTA DA EJA AO INGRESSO NO ES	

**Possibilidade de nova análise diante dos dados coletados:**

AS QUESTÕES QUE PERMEIAM A PERMANÊNCIA DAS MULHERES EGRESSAS DA EJA NO ES	
---	--

**ET: ELEMENTOS TRANSFORMADORES/ EE: ELEMENTOS EXCLUDENTES**

B: Hoje é nosso último encontro, seria mais pra gente finalizar e fechar as ideias, fique a vontade caso você queria voltar em alguns das temáticas que a gente debateu, acrescentar algo, mas para hoje eu pensei pra você falar um pouco sobre como a inserção no ensino superior, como foi esse processo, porque antes a gente tem desafios e quando se insere surgem novos desafios, se você quiser falar um pouco também sobre os instrumentos de permanência que existem dentro da universidade, os auxílios, fique a vontade para debater sobre esses temas...

E: Como eu já tinha falado um pouquinho antes, apesar de ter sido um objetivo muito sonhado e buscado por mim, era assustador por causa de ter vindo da EJA, eu acredito que trazia em mim uma dificuldade, o gente estar dentro da EJA já quer dizer que a gente já teve algum tipo de dificuldade, no caso não adquiriu o conhecimento de antes, então quando a gente adentra a porta da universidade é tudo novo, é muito desafiador porque dá muito medo, a gente não tem as coisas frescas, a gente vem de uma defasagem muito grande, eu vim com mais de 20 anos fora da escola, em 6 meses você não vai suprir tudo que você precisa pra entrar no âmbito acadêmico então foi muito desafiador. Primeiramente eu comecei em uma universidade privada (...)

Defasagem de conteúdos da EJA que impactaram na permanência no ES. (3) EE

(...)desafiador. Primeiramente eu comecei em uma universidade privada, eu paguei um ano para depois ingressar na federal, já foi um desafio e depois quando eu passei para universidade pública foi muito maior, então assim, é igual você falou existem muitos desafios, os preconceitos estão enraizados dentro de nós mesmos e não é só o preconceito é a realidade mesmo porque você vem de um âmbito de aprendizagem que fica muito mais desafiador pra você depois conseguir seguir em frente, é muito pouco tempo para sanar tudo que a gente precisa, existem, por exemplo, os que acabaram de sair do Ensino Médio e ingressão na universidade ainda está tudo muito fresquinho, agora você passar 20 anos fora da escola eu tive que ir construindo tudo aos poucos, não me deixei parar nos obstáculos, eu sempre busquei ultrapassá-los e assim foi indo, foi assim que eu me senti quando eu entrei nesse âmbito universitário.

B: Qual sua opinião sobre as políticas de permanência que as universidades públicas oferecem, o auxílio moradia, alimentação, algumas bolsas de projetos, isso auxilia e acolhe os estudantes que necessitam para a sua permanência na universidade que apesar de ser pública e gratuita existem os gastos...

E: Apesar de ser pública como você falou para permanecer em uma universidade dessas você precisa ter uma estrutura, quando a gente adentra na universidade a gente já se tornou adulto, raramente alguém com menos de 18, se tem menos já está para completar, então assim, a gente adulto já tem responsabilidades, tem gastos, as responsabilidades dentro de casa, no caso eu tinha família para dar amparo, família, e quem não tem, igual minhas colegas que muitas não tinham, mas sempre estava trabalhando, é um espaço muito desafiador nesse sentido, então precisa de muito mais, tem sim políticas públicas que nos amparam, eu mesma recebi bolsa na graduação em projeto de extensão por 2 anos, eu tinha essa possibilidade, eu não trabalhava, mas muita gente trabalha, tem a bolsa do PIBID que eu acho que é muito boa, eu não consegui fazer porque eu tive que fazer escolhas, mas eu senti falta na graduação de não ter ingressado em uma, porque o PIBID é a prática da teoria, nos leva para vivenciar a prática, vamos fazer que o PIBID é um estágio que você vai absorver mais que um estágio porque o estágio que a gente faz a gente não consegue adquirir a prática, mas o PIBID sim, ele vai nos moldando e dando ferramentas (...)

Apoio financeiro da mãe; (2) ET

Recebimento de bolsa de projeto de extensão; (2) ET

Políticas para permanência; (5) ET