

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS GOIÂNIA OESTE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

NARRATIVAS DE MULHERES DA EJA-EPT
À LUZ DA TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER

Fabiana Carvalho Machado
Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia

Orientador: Prof. Dr. Ramon Marcelino Ribeiro Junior

GOIÂNIA-GO
2023

Fabiana Carvalho Machado

**NARRATIVAS DE MULHERES DA EJA-EPT
À LUZ DA TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Câmpus Goiânia Oeste.

Orientador: Prof. Dr. Ramon Marcelino Ribeiro Junior.

GOIÂNIA

2023

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: **Fabiana Carvalho Machado**

Matrícula: **20191130010323**

Título do Trabalho: **Narrativas de mulheres da EJA-EPT à luz da teoria da relação com o saber**

Autorização - Marque uma das opções

- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG;
- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data 01/01/2024
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG.

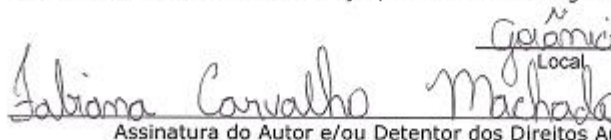
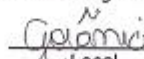
Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☒ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

  16/02/2023
Local Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M149n Machado, Fabiana Carvalho.
Narrativas de mulheres da EJA-EPT à luz da teoria da relação com o saber
[manuscrito]. / Fabiana Carvalho Machado. -- Goiânia: IFG, 2023.
54 f.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Ramon Marcelino Ribeiro Júnior.

Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia –
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: Câmpus
Goiânia Oeste, 2023.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Bernard Charlot – teoria da
relação com o saber. I. Ribeiro Júnior, Ramon Marcelino (orientador). II.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. III. Título.

CDD 374.013

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Maria Aparecida Andrade de Oliveira Tru
CRB/1-1604
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Reitoria



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS GOIÂNIA OESTE

ATA DA DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

No dia 04 de Fevereiro de 2023, às 10h por meio de videoconferência, via Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste, situado à Rua RF 17, Quinhão 1, Fazenda Santa Rita, Residencial Flórida, Goiânia – GO, ocorreu a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Narrativas de mulheres da EJA-EPT à luz da teoria da relação com saber." pela acadêmica Fabiana Carvalho Machado como parte dos requisitos para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Após a apresentação oral do trabalho, passou-se à arguição da acadêmica pelos integrantes da Banca Avaliadora, composta pela Prof.^a Dr.^a. Ramon Marcelino Ribeiro Junior, na qualidade de presidente da banca e pela seguinte avaliadora: Prof.^a. Dr.^a. Rachel Benta Messias Bastos e pela seguinte avaliadora Prof.^a. Ma. Ana Júlia Rodrigues Carvalho. Após arguição, levando-se em consideração a relevância científica do trabalho, os resultados e conclusões apresentados, o atendimento às normas de apresentação e formatação, bem como os aspectos éticos e legais, a Banca Avaliadora considerou o trabalho: (X) aprovado; () aprovado com ressalvas, necessitando alterações/adequações, conforme sugestões; () reprovado, conforme justificativa. Justificativa e/ou Sugestões de alterações/adequações: (Anexar página extra com justificativa/sugestões, se necessário). Nota atribuída: __10__.

Prof.^a Dr.^a. Ramon Marcelino Ribeiro Junior
Presidente/Orientador

Prof.^a. Dr.^a. Rachel Benta Messias Bastos
Membro – Avaliadora

Goiânia, 04 de
Fevereiro de 2023.

Prof.^a. Dr.^a Ana Júlia Rodrigues Carvalho
Membro – Avaliadora

Fabiana Carvalho Machado
Acadêmica

Documento assinado eletronicamente por:

- Rachel Benta Messias Bastos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 06/02/2023 14:29:20.
- Ana Júlia Rodrigues Carvalho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 06/02/2023 14:11:06.
- Fabiana Carvalho Machado, 20191130010323 - Discente, em 06/02/2023 13:58:19.
- Ramon Marcelino Ribeiro Junior, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 06/02/2023 13:53:37.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 06/02/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 370916
Código de Autenticação: 739a4e1b0d



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Rua FP. 31, S/N, Recreio dos Funcionários Públicos, GOIÂNIA / GO, CEP 74.393-290
(62) 3237-1856 (ramal: 1856), (62) 3237-1857 (ramal: 1857)

Dedico aos meus pais, Rita e José.

AGRADECIMENTOS

Concluir esta etapa acadêmica é mais um dos passos importantes que dou em minha trajetória e nada disso seria possível sem contar com a ajuda e apoio de tantas pessoas especiais que estão ao meu redor e acompanharam esta jornada.

Agradeço a Deus, por aumentar a minha fé e me fortalecer quando tudo parecia me sufocar.

Aos meus pais, pelo carinho e amorosidade, pois, mesmo com pouca escolaridade, ensinaram-me a importância de estudar e valorizar a educação.

Aos meus irmãos, em especial o Damião, com quem compartilho minhas angústias diárias e sempre esteve disposto para me ajudar no que fosse necessário, sem medir esforços. Obrigada por ser meu porto seguro e um grande parceiro nesta jornada.

A minha amiga, Suslaine Alves, gratidão por ter compartilhado as dores e as alegrias desta formação acadêmica comigo, principalmente por me acalmar em tantos momentos de dúvidas, medos e incertezas. Você sempre foi a pessoa que disse que tudo isso daria certo... e deu.

Aos meus amigos cearenses, Samuel Pereira, Ebson Gomes, Lennon Lopes e Anderson Alves, por me fortalecerem. Agradeço, em especial, a Ebson Gomes e Anderson Alves, pelas leituras e contribuições nesta pesquisa.

Agradeço à professora Rachel Benta, por todos os saberes compartilhados ao longo do curso e por dialogar comigo quando senti que estava sem rumo. Obrigada por ser gentil e amorosa.

Com todo carinho, respeito e inspiração, agradeço ao meu orientador, Dr. Ramon Marcelino Ribeiro Junior. Obrigada por me acalmar nos momentos em que achei que não daria certo. Agradeço por acreditar e respeitar a minha escrita. Obrigada pela convivência intelectual, pela amizade e acolhida. A você, professor, gratidão sempre!

Agradeço ao meu companheiro, Ygor, por entender minhas ausências enquanto eu construía e vivia esta jornada, além de me ajudar em tantos momentos em que as minhas

emoções oscilaram. Além disso, tenho imensa gratidão por suas contribuições importantes neste texto. É muito bom ter o seu amparo, aposta e torcida. A vida é boa com você!

Enfim, obrigada a todos que estiveram comigo nesta trajetória. Como disse Paulo Freire, “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Este trabalho é mais uma prova do quanto a educação me transformou, assim como espero que o estudo aqui desenvolvido também inspire cada leitor que aqui chegar. A jornada continua, e os meus sonhos também.

“Prepare o seu coração, pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar”.
(Geraldo Vandré e Théo de Barros)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender a relação com o saber e com a escola de mulheres trabalhadoras-estudantes da EJA-EPT à luz do pensamento de Bernard Charlot. Os objetivos específicos são: compreender os motivos de saída, retorno e permanência na escola das mulheres-trabalhadoras-estudantes da EJA-EPT; investigar os processos de construção de sentido e suas implicações identitárias; e reconstruir aspectos da minha experiência/relação com o saber e com a escola sendo mulher-trabalhadora-estudante-pesquisadora-professora-em-formação. O processo de investigação utilizou como método as narrativas de vida do autor Daniel Bertaux. O principal instrumento de produção de dados foram as entrevistas narrativas, realizadas com duas estudantes de um curso Técnico em Enfermagem da EJA-EPT. Para as análises das entrevistas narrativas, utilizamos os estudos teóricos sobre a relação com o saber, educação de jovens e adultos, educação das mulheres. Com base nos estudos teóricos e nas entrevistas, identificamos que os principais motivos que levaram as mulheres a saírem da escola foram o casamento e a necessidade de cuidar de familiares. As razões pelas quais retornam e permanecem apontam para a busca por mais conhecimento, melhores oportunidades de trabalho e ingresso no curso superior e a possibilidade de novos sonhos.

Palavras-chave: Relação com o saber; Educação de Jovens e Adultos; Mulheres.

ABSTRACT

The general objective of this work is to understand the relationship with knowledge and with the school of women-workers-students of the EJA-EPT in the light of the Bernard Charlot thought. The specific objectives are: to understand the reasons for leaving, returning and staying in school for women-workers-students of the EJA-EPT; to investigate the processes of construction of meaning, and their identity implications and to reconstruct aspects of my (woman-worker-student-researcher-teacher-training) experience/relationship with knowledge and school. The research process used the author Daniel Bertaux's life narratives as a method. The main data production instrument were the narrative interviews, carried out with two students of a technical course in Nursing at EJA-EPT. For the analysis of the narrative interviews, we used theoretical studies on the relationship with knowledge, youth and adult education, women's education. Based on theoretical studies and interviews, we identified that the main reasons that led women to leave school were marriage and the need to take care of family members. The reasons why they return and stay, point to the search for more knowledge, better job opportunities and entering higher education and the possibility of new dreams.

Keywords: Relationship with knowledge; Youth and Adult Education; Women.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

CF	- Constituição Federal
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EJA-EPT	- Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional
IFG	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCC	- Prática como Componente Curricular
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
IFs	- Institutos Federais
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE IDAS E VINDAS.....	16
1.1 A EJA-EPT no Instituto Federal de Goiás - Câmpus Goiânia Oeste.....	19
2 RELAÇÃO COM O SABER: CONTRIBUIÇÕES PARA SE PENSAR A EXPERIÊNCIA.....	21
2.1 Teoria da Relação com o Saber.....	21
2.2 Concepção de sujeito segundo a teoria da relação com o saber.....	24
2.3 Mobilização, atividade e sentido	25
3 MULHERES NA EDUCAÇÃO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	27
4 O QUE PENSAM E DIZEM AS MULHERES ESTUDANTES DA EJA-EPT.	30
4.1 Anastácia: “Eu amo esse mundo do hospital, de cuidar, eu amo esse negócio aí, acho que eu nasci para isso”	30
4.2 Saída, retorno, motivos e sentidos para permanecer	32
4.2 Helena: “O meu desejo era estudar sempre na área da saúde, sempre gostei de cuidar”	37
4.3 Saída, retorno, motivos e sentidos para permanecer	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

Diante da condição de mulher, trabalhadora e estudante, decidi, por meio desta pesquisa, dar vez e voz às narrativas de vida de mulheres. Não a quaisquer mulheres, mas àquelas com as quais compartilho esta condição e, por isso mesmo, têm histórias de vida que se entrelaçam com a minha. As mulheres que serão apresentadas aqui são estudantes do curso Técnico em Enfermagem na modalidade Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (EJA-EPT) do Instituto Federal de Goiás- Câmpus Goiânia Oeste, lugar onde também estudo e me sinto pertencente.

As instituições de ensino superior são espaços de formação, construção de saberes e diálogos. Também podem ser pensadas como locais de acolhimento para alguns ou apenas como um lugar de passagem para outros.

Ao ser lugar de estudo, crescimento, desenvolvimento, atuação profissional, a Universidade pode ter caráter de 'lar', de acolhida, de pertencimento, ou então pode ser um lugar de passagem, de pouca importância, transitório e até mesmo ausente de sentidos mais profundos. (KAMPFF et al., 2019, p. 352).

Perante este sentimento de pertencimento, considero que o desenvolvimento desta pesquisa com mulheres do IFG - Câmpus Goiânia Oeste permitiu desvelar as narrativas, as memórias, experiências e vivências de parte das estudantes que compõem o interior e exterior dessa instituição.

Essas histórias não são vazias, pois são dotadas de sentidos e significados e são contadas cotidianamente nos encontros dentro do ônibus a caminho da faculdade, nas conversas durante os intervalos das aulas, no abraço confortante de um amigo/amiga, e/ou nas aulas de sábado durante o café da manhã coletivo. São relatos singulares, mas também sociais que, de tão importantes, merecem ser materializados de forma escrita.

Nesse sentido, pensando nas histórias de vidas dos sujeitos, as primeiras ideias para esta pesquisa surgiram durante o sexto período da graduação quando cursei a disciplina Prática como Componente Curricular (PCC), que teve como eixo: Processos Educativos nas Ações Coletivas e como Prática de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Escola.

A disciplina PCC se faz presente durante todos os semestres do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFG - Câmpus Goiânia Oeste. Tem como finalidade propiciar o enriquecimento curricular e aprofundamento da formação teórico-prática por meio das atividades coletivas e experimentações nos diversos contextos socioeducacionais e, que ao final do semestre, dão origem a um relatório final. (IFG, 2017a).

Nesse contexto, a PCC, ofertada no sexto período, teve como campo de estudo o Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos, considerado sob um duplo olhar: como um espaço formativo; e como um movimento social que se mobiliza em prol da efetivação de políticas públicas para a EJA.

A proposta de atividade desenvolvida na disciplina consistiu na realização de uma investigação narrativa, cujo principal instrumento de produção de dados foi a entrevista narrativa (BERTAUX, 2010). As entrevistas foram realizadas pela turma com algumas categorias de sujeitos (trabalhadores-estudantes, professores, familiares, gestores e pesquisadores) que participam e/ou participaram do Fórum Goiano de EJA.

As entrevistas com os integrantes do fórum possibilitaram conhecer de forma mais abrangente as especificidades da EJA. Este foi um dos fatores que motivou o desenvolvimento desta pesquisa, pois, embora não tenha sido aluna dessa modalidade, vejo-me em situações parecidas cotidianamente, haja vista que também sou uma estudante que frequenta a escola no período noturno, trabalho fora e dentro de casa.

Um dos objetivos daquele trabalho da PCC VI seria identificar, nas histórias, elementos da relação do sujeito com o saber, com a escola e com o aprender por meio do método de pesquisa narrativa de vida. Posteriormente, foram analisadas e compreendidas à luz da teoria da relação com o saber, do autor Bernard Charlot, que, por sua vez, consistiu no principal arcabouço teórico utilizado na disciplina.

Os estudos sobre a relação com o saber me permitiram compreender os motivos pelos quais, ao longo da minha trajetória, determinados conteúdos ou práticas da escola e da universidade não despertaram /despertam meu interesse. Por meio da teoria da relação com o saber, compreendi que uma das razões tem a ver com o sentido e com o desejo de aprender ou não determinados saberes.

Foi nesse contexto que surgiu a minha inquietação e desejo de escrever sobre a teoria da relação com o saber aplicada às narrativas de mulheres trabalhadoras-estudantes que estão inseridas na EJA-ET do Câmpus Goiânia Oeste. Esta pesquisa é parte de uma investigação maior intitulada “Narrativas inspiradoras e utopias nebulosas: um estudo da relação com o saber de sujeitos da EJA-EPT do Instituto Federal de Goiás”.

Naquela pesquisa, realizada entre os anos de 2017 e 2022, foram entrevistados – no ano de 2018 - sete estudantes do curso Técnico Integrado em Enfermagem na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Câmpus Goiânia Oeste. Entretanto, devido à grande produção de dados, foram selecionadas para o trabalho de análise as entrevistas de três estudantes. Para esta pesquisa, escolhemos duas

entrevistas de estudantes mulheres, haja vista que o nosso foco desde o início era falar sobre as mulheres da EJA-EPT.

A pesquisa aqui desenvolvida pretendeu, de forma ampla, compreender a relação com o saber e com a escola das mulheres-trabalhadoras-estudantes da EJA-EPT à luz do pensamento de Bernard Charlot. Já de modo mais específico, objetivou entender os motivos que as fizeram sair, retornar e permanecer na escola; investigar os processos de construção de sentido e as suas implicações identitárias, das mulheres trabalhadoras-estudantes da EJA-EPT; e reconstruir aspectos da minha experiência/relação com o saber e com a escola, sendo mulher-trabalhadora-estudante-pesquisadora-professora-em-formação.

Em razão dessa finalidade, recorremos, como metodologia, ao estudo teórico, cuja investigação está vinculada à revisão bibliográfica; e ao Método das Narrativas de Vida (BERTAUX, 2010), de natureza qualitativa, cujo principal instrumento de produção de dados são as entrevistas narrativas.

Bertaux (2010, p. 15) explicita que:

[...] a narrativa de vida resulta de uma forma particular de entrevista, a “entrevista narrativa”, durante a qual um “pesquisador” (que pode ser um estudante) pede a uma pessoa, então denominada “sujeito” que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida.

Durante as análises das narrativas de vida, buscamos utilizar uma análise compreensiva que envolvesse imaginação e o rigor como elementos essenciais e tivesse por objetivo revelar as informações significativas presentes nas entrevistas (BERTAUX, 2010). Nessa perspectiva, o método da narrativa de vida, especificamente a entrevista narrativa, possibilita conhecer a história dos sujeitos, a partir da realidade deles, contadas por eles como meio da expressão/representação que cada um tem de si. Contudo, “[...] não se trata de extrair de uma narrativa de vida todas as significações que ela contém, mas somente aquelas pertinentes ao objeto da pesquisa” (BERTAUX, 2010, p. 89).

Nesse sentido, pretendemos, com este estudo, não compreender o indivíduo em sua totalidade, mas fragmentos da sua realidade social e histórica (BERTAUX, 2010). Não objetivamos contar toda a história das mulheres, mas trazer os elementos significativos de suas trajetórias sociais e escolares que possam ajudar a compreender suas experiências de vida como mulheres trabalhadoras-estudantes e os processos de construção de sentido com o saber e com a escola.

A exposição desta pesquisa está dividida em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, abordamos aspectos referentes às

especificidades da modalidade EJA e de seus estudantes. No capítulo subsequente, apresentamos a teoria da relação com o saber sob a perspectiva do seu principal autor, Bernard Charlot. No capítulo seguinte, destacamos alguns elementos sobre a inserção da mulher na educação escolar. No último capítulo, apresentamos as narrativas de vida juntamente com as análises e reflexões das entrevistas. Por fim, apontamos algumas considerações finais que foram possíveis identificar nesta pesquisa.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE IDAS E VINDAS

Esta seção versará sobre elementos importantes que, ao longo dos anos, vem constituindo a modalidade EJA. No entanto, não pretendemos historiar todo o percurso e mudanças ocorridas, mas apresentar conceitos que possam contribuir para elucidação das questões que entrelaçam o caminhar deste texto.

Dessa forma, deteremos em apresentar, brevemente, as particularidades que constituem a EJA, dizer que são seus sujeitos, no caso, os estudantes, e na sequência contextualizar como a EJA se materializa no IFG - Câmpus Goiânia Oeste.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação constitui-se como um direito social fundamental para todos. O Artigo 205 da referida lei preconiza que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Com base no mencionado artigo, todos os sujeitos têm direito à escolarização independentemente da sua situação social, religião ou raça. É responsabilidade do Estado e da família garantir que a educação formal chegue a todas as pessoas.

A EJA passou a ser reconhecida como modalidade da Educação Básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96. Considerada umas das legislações mais importantes sobre a educação no Brasil, explicita, no artigo 37, que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996).

Desse modo, a EJA passou a ser considerada modalidade de ensino, devendo fazer-se presente em todos os níveis da educação básica. Todavia, não se materializa da mesma maneira que as outras modalidades do sistema educacional brasileiro. De acordo com Caixeta (2021, p. 26), a EJA precisa ser entendida “como uma modalidade de ensino única, com suas características e, conseqüentemente, necessidades específicas”.

A LDB, ainda no artigo 37, aponta algumas características essenciais que auxiliam na compreensão das especificidades que constituem a modalidade e seu público-alvo:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames [...] a educação de jovens e adultos deverá

articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996).

Esse ordenamento jurídico se tornou fundamental para que a sociedade, amparada na lei, pudesse exigir do Estado a efetivação de políticas públicas específicas voltadas para a modalidade, haja vista que, historicamente, a EJA sempre foi um campo de políticas públicas descontínuas e fragmentadas, permeada de questionamentos e tensionamentos. Em diversos momentos da história, foi vista como política compensatória ou, em alguns casos, como desnecessária e irrelevante.

Segundo Ventura (2011), o surgimento da EJA está ligado à oferta de uma educação voltada para a classe trabalhadora que na idade considerada apropriada não teve a oportunidade de escolarização. Di Pierro (2010, p. 2) contribui dizendo que, em nossa história e cultura, “[...] a expressão educação de jovens e adultos designa principalmente as políticas e práticas de alfabetização e elevação de escolaridade das pessoas que, na idade escolar, tiveram violado seu direito à educação”.

Ventura (2011) ainda reitera que a EJA foi sendo constituída com ações e políticas educacionais que ocorriam em um sistema paralelo de ensino. A autora pontua que existe uma dualidade na oferta da EJA. De um lado, está um sistema público que destina poucos recursos para a modalidade; do outro, empresários investindo nas instituições privadas objetivando uma formação aligeirada e tecnicista para atender as demandas mercadológicas da sociedade capitalista. Tais fatores vêm contribuindo para o enfraquecimento e negação da modalidade e, consequentemente, dos seus estudantes.

Segundo Arroyo (2011), a EJA não deve ser mais pensada e encarada como uma política de caráter reducionista e improvisada ligada a campanhas e ações assistencialistas, mas que, sobretudo, deve ser reconhecida como uma política pública sólida de responsabilidade do Estado, uma vez que estudante de EJA não pode mais ser considerado como vítima, ainda que seja vítima de uma condição socioeconômica desigual e perversa.

O autor sinaliza uma reconfiguração da modalidade pensada não somente como uma segunda oportunidade de escolarização para jovens e adultos, mas pensar, primeiramente, nos invisibilizados educacionais dentro de suas condições e especificidades.

Os dados apontam que no Brasil, cerca de 11 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade, não foram alfabetizadas e, em torno de 70 milhões não concluíram a Educação Básica (FORUM EJA, 2022). São jovens, adultos e idosos pertencentes a um grupo social multifacetado.

Nessa perspectiva, importa, então, perguntar quem são estes jovens e adultos que compõem a modalidade EJA. Arroyo (2011) enfatiza que: “desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. [...] Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais”. (ARROYO, 2011, p. 29).

Paiva (1983) colabora, dizendo que os alunos dessa modalidade:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais. (PAIVA, 1983, p. 19).

A autora salienta que muitos estudantes da EJA “nunca foram à escola e/ ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas” (PAIVA, 1983, p. 19). Dessa forma, os afetados pela exclusão escolar ainda hoje são as pessoas mais carentes socialmente.

Isso implica considerar os jovens e adultos para além das lacunas escolares ou das experiências educacionais descontínuas, devendo-se, portanto, serem

[...] vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos [...] percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos de direitos humanos. (ARROYO, 2011, p. 7).

Quando nos referimos aos estudantes da EJA, estamos falando de sujeitos pertencentes aos meios populares, que por diversos motivos saíram da escola e/ou até mesmo nunca chegaram a entrar. Por estarem inseridos nesse contexto de exclusão e escassez, ainda são vistos muito fortemente como sujeitos de uma segunda categoria e/ou fracassados escolar e socialmente.

Entretanto, em meio aos processos de exclusão e desafios, a EJA se apresenta como uma excelente oportunidade para aqueles que não puderam estudar no período regular e por isso deve ser fortalecida. Por meio da modalidade, os alunos podem ampliar seus horizontes e atribuir novas significações para suas vidas. O ingresso na EJA oportuniza aos estudantes não somente a continuação do processo formativo, mas também possibilita uma nova história de vida para esses estudantes.

1.1 A EJA-EPT no Instituto Federal de Goiás - Câmpus Goiânia Oeste

Considerando que os sujeitos desta investigação provêm do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do Câmpus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), faz-se necessário elucidar alguns pontos fundamentais sobre o curso e a instituição.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei 11.892/2008. Dentre suas finalidades, podemos citar a oferta de uma educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades de ensino, integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior. Além disso, visa contribuir para o desenvolvimento socioeconômico local e regional onde estão situados (BRASIL, 2008).

De acordo com Moura e Henrique (2012 apud RIBEIRO JR., 2022), integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos tem sido desafiante, haja vista que precisam dialogar entre si.

Pacheco (2020, p. 12) aponta que a “educação integral é princípio educativo básico e identidade fundante dos IFs”. Nessa perspectiva, os IFs têm como projeto superar a educação tradicional voltada em ofertar formação de qualidade somente para aqueles pertencentes às classes dominantes e, para os trabalhadores da classe popular, formação profissional. Ao contrário disso, a formação integral busca um diálogo entre trabalho manual e trabalho intelectual na tentativa de proporcionar um ensino voltado para a emancipação dos sujeitos em todas as dimensões.

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, foi implantado no IFG Câmpus Goiânia Oeste em 2014, em conformidade com as concepções do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Embora tenha surgido como programa, o PROEJA, em sua essência, busca afirmar-se como política pública visando a um projeto de formação humana, “contrário aos interesses do capital, pois sinaliza para a emancipação humana” (MOURA, 2017, p. 5).

Na rede federal, existe um movimento crescente por parte dos professores, pesquisadores e estudantes para usar o termo EJA-EPT para identificar a modalidade em detrimento da sigla PROEJA. Essa mudança de conceituação implica colocar a educação de jovens e adultos em um movimento de políticas públicas institucionais. Podemos citar, como

exemplo dessa institucionalização, os Encontros Nacionais da EJA-EPT que já estão indo para sua sexta edição.

Tal mudança representa um ganho para a modalidade, pois, durante anos, a EJA vem sendo constituída “por programas, campanhas e projetos fragmentados, resultantes em políticas focais” (HADDAD; DEL PIERRO, 2000), essas políticas se mostraram deficitárias ao tentar ofertar uma educação de qualidade.

Embora a nomenclatura PROEJA ainda seja aceita, nesta pesquisa, com o intuito de reforçar a modalidade como política e não somente como programa, adotaremos o termo EJA-EPT para nos referirmos à Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica, termo usado desde o 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos da Rede Federal, ocorrido entre os dias 21 a 23 de maio de 2018, no Instituto Federal de Goiás (ANDRIGHETTO et al., 2021).

Considerando que a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional (BRASIL, 1996), faz-se necessário o compromisso com a preparação para o mundo do trabalho dos trabalhadores-estudantes. Logo, o trabalho sendo uma categoria essencial para a sustentação da vida dos sujeitos não deve ser ignorado. Em seu processo educacional, o IFG busca, em meio às suas contradições, considerar o trabalho como princípio educativo.

De acordo com Lopes (2010), o trabalho como princípio educativo ocorre na relação entre o trabalho e a educação, na qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora. Ainda objetiva a formação ampla dos sujeitos como estudantes, trabalhadores e cidadãos para que possam compreender a si mesmo e o mundo em que vivem.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Enfermagem reafirma essa proposta quando cita: “o Câmpus Goiânia Oeste tem como função ofertar educação pública com vistas à formação de cidadãos emancipados, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (IFG, 2017b, p. 10). Logo, o IFG - Câmpus Goiânia Oeste empenha-se em ofertar uma educação de qualidade pautada pela formação crítica e reflexiva dos estudantes, visando ao preparo técnico para o mundo do trabalho e pleno desenvolvimento como ser humano.

2 RELAÇÃO COM O SABER: CONTRIBUIÇÕES PARA SE PENSAR A EXPERIÊNCIA

A produção deste capítulo discorre sobre os elementos centrais que constituem a Teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot. Recorremos a tal teoria para compreendermos as especificidades que ocorrem no cotidiano das mulheres-trabalhadoras-estudantes da EJA-EPT e suas relações com o aprender e com o saber dentro e fora da escola por meio de aspectos essenciais contidos em suas narrativas de vida, que serão descritas e apresentadas posteriormente.

Contudo, antes de conhecermos o interior da Teoria da Relação com o Saber, abrimos um parêntese para apresentarmos um dos principais estudiosos desta temática: o professor e pesquisador francês Bernard Charlot. Ele nasceu em Paris, no ano de 1944, graduou-se em Filosofia e possui Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Paris 10. Ainda muito jovem, começou a ministrar aulas para professores do ensino fundamental na Universidade de Túnis, na Tunísia.

Suas experiências como docente lhe permitiram realizar diversas pesquisas na área educacional, as quais foram materializadas em diversos livros. Podemos destacar algumas de suas principais obras, tais como: *A mistificação pedagógica* (1979), *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (2000), *Os jovens e o saber* (2001). Nos últimos anos, vem dedicando seus estudos e pesquisas à relação dos alunos com o saber e com a escola, especificamente, aqueles alunos oriundos das camadas populares da sociedade e suas implicações na forma de pensar a educação.

2.1 Teoria da Relação com o Saber

A Teoria da Relação com o Saber, ao longo dos anos, vem incorporando vários elementos. Atualmente, encontramos uma conceituação mais desenvolvida dos fundamentos em um artigo publicado em 2021 pela Revista Internacional Educon: Os fundamentos antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber¹. Para Charlot (2021), a relação com o saber se dá nas relações que um sujeito estabelece com determinados objetos, conteúdos, lugares, linguagens, tempo, ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo

¹ Este artigo é uma síntese das principais conclusões da pesquisa que Charlot vem desenvolvendo ao longo dos anos contida no livro: *Educação ou Barbárie*, publicado em 2020.

mesmo e que, de certa forma, estejam ligados com o aprender, com o saber, e que tudo isso produza sentido para o sujeito.

A noção de relação com o saber só existe a partir da ideia de sujeito que ocupa um lugar, uma posição social e que tem uma história. Um sujeito que transforma e é transformado pelo mundo, apropriando-se de saberes no interior de um processo que entrelaça o sentido e a eficácia dos processos de mobilização rumo ao aprendizado.

Bernard Charlot, por meio da teoria da relação com o saber, leva-nos a investigar situações de fracasso e sucesso escolar. O autor, mediante suas obras, procura mobilizar seus leitores a questionar qual o sentido de estudar e aprender, seja na escola ou fora dela.

Para Charlot (2000), a educação é uma produção de si mesmo e por si mesmo, mas que também só é possível pela mediação do outro. É um sistema inacabado que tem como principal elemento o sujeito, ou seja, um sujeito permeado de relações humanas, singulares e sociais. O processo educativo se constrói na singularidade de cada sujeito, mas, também, no coletivo, pela mediação com o outro e com o mundo.

Sobre o processo educacional dos sujeitos, o autor explicita:

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação. (CHARLOT, 2000, p. 53).

De acordo com Charlot (2000, p. 34), “[...] não se pode deixar de considerar o sujeito ao estudar-se a educação”, tampouco desconsiderar seus aspectos identitários, epistemológicos e sociais. A relação dos sujeitos com o aprender, com o saber, com si mesmo, com outras pessoas e com o mundo se entrelaçam e constituem simultaneamente o processo educacional.

Pensando em compreender as situações pelas quais os estudantes passam, notadamente aquelas consideradas como fracasso escolar, a teoria da relação com o saber, em seu interior, apresenta-nos um dos elementos essenciais que nos auxiliam nesta reflexão. Charlot (2005) destaca o seguinte: Há uma correlação estatística entre a origem social dos pais e a posição que o filho ocupa na escola. Em termos de probabilidade, as chances de o estudante fracassar na escola são maiores entre os filhos de pais operários ou se pertencerem à classe popular.

Essa correlação tem sido uma “das aquisições mais sólidas da sociologia da educação” (CHARLOT, 2005, p. 39). Está sendo discutida, principalmente, no interior da “sociologia da reprodução”, que tem como principal defensor Pierre Bourdieu. Essa vertente sociológica busca

explicar o fracasso escolar por meio da posição social que a família ocupa e do meio social que os sujeitos estão inseridos (CHARLOT, 2013).

O autor admite a incidência das desigualdades sociais em sala de aula e que a escola por vezes reproduz essas desigualdades, porém, importa destacar que, no contexto de uma análise macrosociológica, estatisticamente, é possível associar a origem social familiar com a posição que o filho ocupa na escola. Podemos fazer uma correlação, mas não podemos afirmar que isso seja fator decisivo e determinante das causas do sucesso ou fracasso escolar dos estudantes (CHARLOT, 2000).

Embora as causas do “fracasso escolar” dos alunos dos meios populares sejam frequentemente atribuídas às carências econômicas, sociais e culturais, Charlot defende que:

O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas histórias é que devem ser analisados, e não, algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’. (CHARLOT, 2000, p. 16).

Charlot reconhece os ganhos da Sociologia da Reprodução, contudo, pontua que ela não explica os êxitos e fracassos “paradoxais”. Como justificar os casos de estudantes que têm sucesso na escola mesmo vindo das classes sociais mais pobres (êxito paradoxal), e por outro lado, alunos de classes sociais altas não serem bem sucedidos na escola, mesmo com todos os recursos socioculturais disponíveis (fracasso paradoxal).

Posto isso, o autor chama nossa atenção para dizer que origem social não é a causa do fracasso ou sucesso escolar, pois não existe o fenômeno “fracasso escolar”, o que existe são situações, atividades que não foram bem executadas ou desenvolvidas e que não devem ser associadas “à imigração, ao desemprego, à violência, à periferia” (CHARLOT, 2000, p. 14) como se tem feito na atualidade. Embora a escola conviva com tudo isso, não devemos considerá-los como os únicos fatores que interferem no desempenho escolar dos estudantes.

Charlot nos ensina que, para entendermos os êxitos e fracassos paradoxais, devemos olhar para os sujeitos a partir do que eles são e não daquilo que lhes faltam, ou seja, suas carências. Pensar somente a partir das insuficiências sociais é fazer uma leitura negativa da realidade do sujeito. Por outro lado, o autor nos chama atenção para a necessidade de fazer uma leitura em positivo da realidade.

De acordo com o autor, “[...] praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado de carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa” (CHARLOT, 2000, p. 30). Partir desta premissa significa considerar os sujeitos dentro de suas experiências, histórias de vida, seus

desejos, assim como os sentidos e significados que atribuem às diversas formas de relações estabelecidas com o mundo e com si mesmo.

2.2 Concepção de sujeito segundo a teoria da relação com o saber

De fato, as desigualdades sociais têm sido um dos grandes gargalos dentro da escola, principalmente quando se adotam práticas reprodutivistas. Todavia, “para compreender esta desigualdade, é preciso pensar o aluno como sujeito” (CHARLOT, 2005, p. 46).

Para o autor, o sujeito é:

[...] i) um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos; ii) um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; iii) um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p. 33).

Um dos pressupostos da teoria da relação com o saber consiste em compreender “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p. 41). Uma transformação que ocorre na relação com si mesmo, com os outros e com o mundo.

Charlot (2005, p. 42) nos ensina que “o indivíduo não se define somente por sua posição social ou pelas de seus pais; ele tem uma história; passa por experiência; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo”. O autor afirma que os indivíduos são sujeitos histórico-sociais que passam pelo processo de humanização, socialização e singularização e estabelecem diferentes relações de aprendizagem com o saber. Isso explica parcialmente os casos de estudantes que os pais ocupam a mesma posição social e, mesmo assim, alcançam resultados diferentes na escola.

Dessa forma, compreendemos que somente a condição social seja insuficiente para explicar as situações de sucesso ou fracasso na escola, visto que dependerá principalmente “do conjunto de relações que a criança mantém com adultos e outros jovens. A posição da criança se constrói ao longo de sua história e é singular.” (CHARLOT, 2000, p. 21). Por isso, faz-se necessário que se pergunte pelos processos e trajetórias de cada um.

Nos escritos de Charlot (2000, p. 60), o pesquisador da relação com o saber deve considerar o sujeito em suas múltiplas relações “que ele mantém com o mundo”, constituídas por meio de suas vivências e histórias de vida. Soma-se, ainda, um sujeito em movimento,

movido por seus desejos e sonhos e que, para realizá-los, se mobiliza em torno dos seus objetivos, desempenhando atividades e ações no e sobre o mundo (CHARLOT, 2000).

2.3 Mobilização, atividade e sentido

Para melhor compreendermos a relação dos estudantes da EJA com o aprender e com o saber dentro da escola, abordaremos, de forma breve, os conceitos de *mobilização*, *atividade* e *sentido*. Ao falar de mobilização, o autor se refere à movimentação do sujeito, usando a si mesmo como recurso, ou seja, é algo interno de cada ser. É importante destacar que o autor faz uma diferenciação entre os termos motivação e mobilização. Embora apresentem similaridades, o autor, em seus escritos, prefere o termo mobilização em detrimento de motivação, como observamos na definição:

O conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo de ‘mobilização’, de preferência ao de ‘motivação’. A mobilização implica mobilizar-se (‘de dentro’), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (‘de fora’). É verdade que no fim da análise esses conceitos convergem. (CHARLOT, 2000, p. 54-55).

A mobilização dos estudantes em direção ao aprender e ao saber tem como fatores propulsores o desejo, o valor e o sentido que atribuem às diferentes atividades, práticas sociais e relações que estabelecem consigo mesmo, com o mundo e com o outro. O processo de aprendizagem começa quando o aluno se mobiliza intelectualmente para se tornar um aprendiz.

Contudo, importa questionar por que se mobilizar e se esforçar para estudar? Os alunos podem estudar para passar de ano, tirar boas notas, aprender coisas úteis, adquirir um bom emprego, ganhar um aumento no salário. As respostas podem ser diferentes para cada estudante, mas em todas as situações existem pelo menos um objetivo e um motivo valioso. Os estudantes precisam atribuir sentido ao estudo, pois, caso contrário, as possibilidades de fracasso são maiores (CHARLOT, 2013; 2021).

Cabe apontar ainda que só aprende quem entra em algum tipo de atividade, uma vez que “[...] o sujeito só entra em atividade se considerar que vale a pena, se lhe atribui um determinado sentido, se atribui valor à atividade” (CHARLOT, 2000, p. 63). Nessa condição, aprender é desenvolver uma atividade seja na escola ou fora dela.

Entretanto, a atividade desenvolvida pelos estudantes na escola deve ser vista como específica, relacionada aos saberes escolares, melhor dizendo, uma atividade intelectual que somente se realiza quando o aprendiz se mobiliza e encontra sentido para realizá-la.

Dessa forma, a princípio, Charlot (2013, p. 158-159) diz que:

Só aprende quem tem uma atividade intelectual [...], mas para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar sentido para isso. Um sentido relacionado ao aprendizado. [...] só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender.

Sabemos que o próprio aluno é quem aprende, cabendo ao professor a função de ajudá-lo a desenvolver uma atividade intelectual. Apesar disso, a escola precisa ensinar saberes que façam sentido para o estudante, uma vez que é o sentido que leva os sujeitos para dentro do processo de aprendizagem. De acordo com Charlot (2012, p. 112), “o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender”, utilizando meios para que os estudantes se mobilizem para dentro das atividades escolares.

Para o autor, “sentido é a questão central e primeira para entender o acesso ao saber e qualquer forma de aprender” (CHARLOT, 2021, p. 2). O sentido envolve as finalidades e os motivos da atividade. Nessa condição, “algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Diante disso, a aprendizagem está associada ao quanto aquele conteúdo ou determinado saber faz sentido ou não para o estudante. Geralmente, atribuímos sentido àquilo que está relacionado diretamente com a nossa realidade. Os sentidos e significados das relações com as pessoas, objetos e saberes ocorrem de forma diferente com cada sujeito, pois são seres humanos inacabados e a todo momento estão incorporando ou excluindo elementos de suas vidas conforme o sentido atribuído.

O sentido também pode provocar desejo e mobilização do estudante para a atividade de estudo, nesse caso, uma atividade intelectual com motivos e objetivos relacionados com o saber e com o aprender na escola. Caso isso não ocorra, a atividade de estudo se torna inexistente ou fragilizada, aumentando as possíveis situações de fracasso na escola.

3 MULHERES NA EDUCAÇÃO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo tem como finalidade apresentar, brevemente, as razões pelas quais, ao longo da história, as mulheres vêm sendo impedidas de ter acesso aos conhecimentos escolares. Embora as questões de gênero sejam visíveis no decorrer deste texto, não pretendemos nos aprofundar nesta categoria, mas abordar de forma geral elementos que contribuíram para (não) inserção da mulher no cenário educacional.

A mulher, historicamente, está inserida em contextos em que a supremacia patriarcal prevalece, o que implica maior valorização das atividades masculinas, fator que deixa as mulheres em uma posição hierarquicamente inferior e subordinadas aos homens. Durante muito tempo, as principais atividades desempenhadas pelas mulheres eram: prover conforto para os membros da família, garantir comida à mesa, cuidar dos filhos e ser submissa ao pai e depois de casadas aos maridos. Concordamos com Narvaz e Koller (2006, p. 50), quando dizem que “o patriarcado não designa o poder do pai, mas o poder dos homens, ou do masculino, enquanto categoria social”.

A mulher vem sendo considerada como lado mais frágil da sociedade, porém, em um contexto de muitas exigências e limitações. Ao longo dos anos, precisou construir sua própria história, buscar seus espaços e ir à luta por igualdade de direitos e participação efetiva na sociedade.

No que se refere à educação, a situação não difere. De acordo com Valle (2010, p. 36),

[...] as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar, pelas condições financeiras ou indisponibilidade de vagas, ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: ‘mulher não precisa estudar’.

Leoncy (2013) pontua que as mulheres, durante séculos, estiveram submetidas à estrutura patriarcal. As mudanças começaram a ocorrer a partir do século XIX “quando a educação feminina começou a ser associada à modernização da sociedade” (LEONCY, 2013, p. 8). Mesmo com as mudanças, a entrada da mulher na educação formal se deu de maneira discriminatória e segregada.

A educação escolar era destinada às mulheres brancas pertencentes a uma classe social privilegiada. Segundo Louro (2004), para as filhas de grupos privilegiados, destinava-se o ensino de leitura, escrita e noções básicas de matemática, que ainda era complementado por noções de piano, costura, mando de criadas e serviços.

As mulheres das camadas populares não tinham acesso à educação, contudo, “desde muito cedo, estavam envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridades sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas” (LOURO, 2010, p. 445). O modelo patriarcal, associado às divisões de classe, etnia e raça, embora tenha passado por grandes mudanças, persegue a mulher na educação até os dias de hoje. A mulher pobre e preta sofre ainda mais com esse modelo estrutural. Percebemos que, quanto mais pobres eram as mulheres, menores eram também seus privilégios.

A educação para as mulheres representa, dentre outros fatores, emancipação, ascensão social, obtenção de direitos e desenvolvimento do livre pensamento para se tornarem donas de si. A Constituição Federal de 1988 prevê a educação como direito fundamental para todas as pessoas, ainda estabelecendo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Todavia, as mulheres, por terem suas vidas condicionadas ao trabalho, dedicação voltada para a família, cuidado com o lar e com o outro, além das limitações e proibições impostas por seus companheiros, muitas vezes não conseguem dar continuidade aos estudos. Louro (2006, p. 454) afirma que “a incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (e continua sendo!) uma das construções sociais mais persistentes” que levam as mulheres a abonar a escola.

Após não conseguirem terminar a educação básica na idade considerada apropriada, as mulheres enxergam na EJA possibilidades de iniciar e/ou retomar para a escola. Entretanto, o retorno nem sempre se dá sob condições favoráveis, implicando, novamente, descontinuidades do processo de escolarização. Colaborando com o pensamento de Louro (2006), Ferreira e Dantas (2009) apontam os motivos para a evasão das mulheres na EJA. Destacam que 60% dos motivos foram o casamento e a maternidade, haja vista que os maridos, muitas vezes, não assumem as divisões de tarefas e o cuidado dos filhos enquanto a mulher estiver estudando.

Dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) apontam que as mulheres de 14 anos ou mais gastam mais horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos do que os homens. Mulheres usam mais de 18h/por semana cuidando de outra pessoa, mesmo tendo outra ocupação do trabalho fora, enquanto que homens usam cerca de 10h/semana.

Apesar disso, mesmo enfrentando o desafio da jornada tripla de trabalho, buscam “ascensão e inclusão socioeconômica” (SOUZA, 2019, p. 32), de modo que conquistem seus espaços e assumam papéis que antes lhes eram refutados. Os sonhos não terminam com o abandono escolar, pois, assim que percebem uma oportunidade, as mulheres tentam outra vez

retornar aos estudos. A EJA mostra-se como um caminho possível nesse processo de emancipação feminina por meio da educação.

4 O QUE PENSAM E DIZEM AS MULHERES ESTUDANTES DA EJA-EPT

Neste capítulo, apresentamos as narrativas de vida dos sujeitos que constituem esta pesquisa, Anastácia e Helena². Primeiramente, abordamos os aspectos biográficos de cada estudante e, logo depois, buscamos extrair as razões pelas quais saíram, retornaram e permaneceram na escola. Além disso, buscamos identificar nos relatos a relação que estabelecem com o saber e com a escola.

De acordo com Perrot (2007), a mulher pode ser sujeito e objeto do seu próprio relato, autora da sua história. Durante anos, os registros históricos sobre as mulheres foram realizados por homens. Dessa forma, ao narrar parte das trajetórias de vida das mulheres pertencentes a esta pesquisa, buscamos ao máximo deixar que falem por si.

4.1 Anastácia: “Eu amo esse mundo do hospital, de cuidar, eu amo esse negócio aí, acho que eu nasci para isso”

A primeira mulher convidada a falar de si nesta pesquisa se chama Anastácia. É casada, mãe, trabalhadora e estudante. É a quarta filha de uma família de cinco irmãos, a única que ainda não havia terminado o ensino médio. Nasceu em uma cidade do interior de Goiás, “uma cidade pequena, pacata, mas muito boa”. Seu primeiro contato com a escola ocorreu quando tinha sete anos de idade, uma vez que “só poderia ir estudar com sete anos.”

Por ser uma criança muito curiosa, aprendeu a escrever e a ler em casa com os irmãos mais velhos e com a avó. Quando foi para a escola pela primeira vez, enfatiza:

Eu já sabia ler e escrever, aí era uma cartilha que eu usava naquela época que chamava Caminho Suave, eu tenho algumas lembranças dela inclusive, minha mãe comprou essa cartilha. Chegando lá [...] a professora falou para minha mãe “não é possível, ela decorou a cartilha”, e minha mãe falou “não, não tem como ela decorar uma cartilha, ela sabe ler”, e ela (professora) insistia. Falou para a mamãe “vai comprar outra cartilha”. E minha mãe comprou e eu lia tudo, essa era do Dadá e do Dedé, e eu lia tudo, aí eles me passaram para a segunda série.

Nessa escola, estudou até a quarta série. A partir da quinta série foi para outro colégio, em suas palavras:

² Os nomes das entrevistadas são fictícios, por uma questão ética. Nesse sentido, atribuímos a cada uma nomes de mulheres importantes da literatura brasileira.

Segui nesse colégio até fazer o segundo ano, faltando três meses, é... três meses para concluir o segundo ano, eu resolvi casar e aí o que que aconteceu? Desliguei da escola, que foi assim para mim uma burrice, mas naquele tempo eu pensava, vou retomar, vou retomar e nunca retomei, desliguei completamente.

Anastácia pensou em retornar diversas vezes, contudo, o contexto e as relações sociais a guiaram para outros caminhos. O intervalo entre sair e retornar para a escola durou vinte e quatro anos. Na tentativa de explicar as razões pelas quais deixou de frequentar a escola, ressalta que os motivos não estão relacionados ao nascimento de filhos, pois “demorou muito para eu ter filhos e não foi por filhos, não foi por nada”.

Ao abandonar a escola, começou a trabalhar, primeiramente, em um supermercado, e depois em diversos outros empregos que não exigiam o ensino médio completo. Conta que sempre ouviu sua mãe dizer: “termina o ensino médio, termina o ensino médio”. De tanto ouvir os conselhos da mãe, percebe que deveria ter voltado a estudar:

Depois de anos que eu vi a burrice que eu fiz de não terminar esse segundo ano, porque eu sempre queria fazer uma faculdade. Eu sempre, sempre, eu sonhava alto e sempre foi nessa área de enfermagem, eu sempre falava “se não for medicina vai ser enfermeira”, mas para mim era um sonho fazer uma faculdade, mas, então... E aí depois, passado tanto tempo, eu falava que eu ia fazer esse curso de Técnico em Enfermagem, depois de quantos anos? Vinte e quatro anos longe das salas de aula.

Anastácia projeta e idealiza um sonho de estudar na área de enfermagem que se concretizou por meio do curso Técnico em Enfermagem. Em meio às dificuldades, ainda mantém vivo o sonho de fazer uma faculdade. Os sonhos são a força mobilizadora para continuação dos projetos de vida.

Freire (2001, p. 13) aponta a importância dos sonhos, afirmando que sonhar “faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”. Nesse sentido, Coura (2008) colabora dizendo que os sonhos nos impulsionam a viver.

Após ter passado por diversos empregos e já ter um filho, Anastácia, movida pelo desejo de terminar o ensino médio e fazer um curso na área da enfermagem, decidiu frequentar a escola novamente. Começou a pesquisar os preços em escolas particulares, considerando que, “naquele tempo, parece que era duzentos e noventa reais que encontrei num colégio aqui, e falei: não, não vou pagar, porque hoje já tenho um filho, pago escola, então assim, era mais complicado e fui deixando”.

Certo dia, seu companheiro estava lendo um jornal e viu o anúncio do curso Técnico em Enfermagem do IFG: “eu nunca ouvi falar nesse Instituto, eu nem sabia, não sabia mesmo”. E

ele (companheiro) falou para mim assim: “eu já te inscrevi, fiz sua inscrição”. Respondi então: “como assim?”. E ele argumentou: “já fiz sua inscrição, eu pus seus documentos lá e agora você vai fazer uma entrevista”.

No dia da entrevista, pensou: “vou passar”. Destaca que, durante a conversa com a entrevistadora, falou o seguinte: “se eu passar não vou te decepcionar, eu vou até o final porque é um sonho que eu tenho, uma coisa assim que eu sempre quis, eu nasci foi pra ajudar, eu gosto desse negócio de ser da enfermagem”.

4.2 Saída, retorno, motivos e sentidos para permanecer

Anastácia passou no processo seletivo. Retornar para a escola após vinte e quatro anos significa sonhar novamente em completar a educação básica e posteriormente ingressar em um curso superior. É perceptível sua felicidade, não somente por ter passado, mas por que passaria a frequentar uma instituição pública, “gratuita e de qualidade” com professores excelentes.

Procurando extrair o maior número de informações possíveis, pedimos à estudante que discorresse um pouco mais sobre o início do primeiro ano do curso. Por fazer parte da primeira turma, acredita que tenha deixado de adquirir determinados saberes, haja vista que os conteúdos eram passados de forma rápida. Essa característica do aligeiramento, embora esteja presente em outras modalidades, se acentua na EJA.

Anastácia relata alguns problemas relacionados à organização curricular do curso:

Eu tinha vontade de aprender mais e mais (risos para aliviar a tensão) e não tinha jeito, os professores falavam: “não, não dá tempo porque são tantas aulas por semana e tem que passar assim por cima”. Eu tinha muita vontade de aprender, assim, de ver mais coisas e não tinha como.

Mesmo tendo passado muitos anos afastada da escola, Anastácia mantém vivo o desejo de “aprender mais e mais”. Para ela, é como se quisesse recuperar o tempo que ficou sem estudar, o tempo perdido. Identificamos que Anastácia, ao se referir aos motivos pelos quais deixou de estudar, aponta uma dimensão individual, desconsiderando as relações coletivas, quando cita: “três meses para concluir o segundo ano, eu resolvi casar e aí o que que aconteceu? Desliguei da escola [...] demorou muito para eu ter filhos e não foi por filhos, não foi por nada não”.

De acordo com Charlot (2000, p. 34), “estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender”. Todavia, isso não depende apenas de uma análise do ponto de vista individual, pois os sujeitos estão envolvidos em

realidades sociais complexas. Dessa forma, faz-se necessária a compreensão dos vínculos entre as experiências individuais, os contextos sociais e as diversas limitações impostas pelas desigualdades de oportunidades econômicas, sociais e políticas (RIBEIRO JR., 2022). No caso das mulheres, submetidas a todas essas dificuldades, elas ainda sofrem com a imposição patriarcal.

A turma de Anastácia iniciou com trinta estudantes. Conforme os dias iam passando, a sala de aula ficava mais vazia. Ao final do curso, havia somente doze. O cansaço provocado pela rotina entre trabalhar, estudar e a distância entre a casa e a instituição foram os fatores que contribuíram para a desistência dos estudantes, segundo Anastácia.

Oliveira (2012) enumera possíveis motivos que podem contribuir para o abandono escolar dos estudantes da EJA. Destaca que muitos deixam a escola por que precisam trabalhar. Ainda cita as precárias condições de acesso e segurança e a incompatibilidade de horário com as responsabilidades que precisam assumir diariamente.

Sobre o trabalho, categoria importante dentro da EJA, Holanda e Alencar (2018, p. 17) colaboram dizendo que “a maioria abandona a escola por motivo de trabalho, e é essa realidade e necessidade que ainda os trazem para a escola”. Quando retornam, buscam elevar a escolarização para ocupar melhores cargos no mundo do trabalho e melhores salários. A narrativa de Anastácia dialoga com esse pensamento quando profere: “não é porque é limpeza não... porque eu quero é crescer”. Busca sair da condição de profissional da limpeza para técnica em enfermagem e quem sabe fazer o curso superior de Enfermagem.

Anastácia relata que muitos desses estudantes se arrependeram e gostariam de retornar, “mas não tinha mais jeito”³. Anastácia refere-se ao fato de não poderem voltar para a turma que estavam matriculados no início. Embora possam retornar em um outro momento, para esses sujeitos é mais uma oportunidade perdida, e que contribui para a permanência do ciclo de saídas e retornos de estudantes da EJA para a escola.

Considerando que a relação com o aprender é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, os estudantes da EJA estão inseridos em diversos contextos de vida que ora se complementam, ora concorrem com a escola. De acordo com Charlot (2005, p. 57), “neste campo do aprender, podem existir situações de concorrência (por exemplo, entre o aprender na escola e aprender na vida), provocadas principalmente pela posição social e cultural na qual se nasce”. Percebemos isso quando a Anastácia diz que o pai passou por uma cirurgia,

³ De acordo com a Resolução nº 111/2021, o trancamento de matrícula é um direito do estudante em suspender temporariamente suas atividades escolares, por no máximo dois anos.

necessitando de maiores cuidados, o que a levou a dividir seu tempo entre trabalho, escola e dormir no hospital com seu pai, ou seja, “dormir não, passar a noite”.

A necessidade de aprender e de se relacionar com o mundo implica uma relação com o tempo. Para Bernard Charlot, o “tempo é uma daquelas questões às quais é necessário dar muita atenção quando se analisa a relação com o saber” (CHARLOT, 2009, p. 51). O tempo, para Anastácia, mostra-se como um objeto de disputa, haja vista que muitas atividades precisam ser desenvolvidas em seu cotidiano.

Encontramos, no discurso de Anastácia, essa relação com o tempo quando menciona aquilo que Charlot (2009, p. 58) chama de “relação do curso das coisas e da vida”.

Eu trabalho, levanto dez para as cinco da manhã, entro às seis e quarenta no meu trabalho, saio às dezessete horas e venho para cá, tem dia que chego em casa dez e quinze, dez e vinte, cansada, cansada [...]. E agora recente tive problema de saúde, eu ouvi muita gente falar “tem que trancar a matrícula”, eu falei “não, não vou trancar”, porque igual esse ensino eu não vou ter outro, eu vou continuar aqui.

Devido a todas essas dificuldades supracitadas, Anastácia destaca que Maria Lúcia⁴, coordenadora do curso, teve papel fundamental para a sua permanência:

Eu cheguei na Maria Lúcia e falei: “eu não dou conta” [...] ela falou pra eu tirar essa semana de descanso e depois nós vemos o que que faz, foi o que eu fiz, fiquei uma semana pra descansar um pouco e depois eu vim, mas desistir não, às vezes me dava aquela fraqueza, mas mesmo me sacudia, dizia: êpa! não pode desistir, não pode, passei por várias etapas de cansaço mesmo, de falar hoje eu vou desistir? Não, não vou desistir.

Para Anastácia, esse apoio recebido da coordenadora foi essencial para que continuasse no curso e se sentisse mais capaz e mais fortalecida para recomeçar. Bertaux (2010) chama esse apoio de relações intersubjetivas fortes que podem vir de pessoas relevantes como família, amigos, professores. Às vezes, de tão cansados, os sujeitos só precisam de uma pausa para logo depois se restabelecerem e continuar com seus sonhos.

Quando questionada sobre os motivos para não desistir, menciona: “o estudo te abre portas [...] abre conhecimento, se aprende mais, se empodera de tudo e, assim, muitas coisas eu aprendi aqui, cada dia eu aprendia uma coisa nova, para mim é gratificante”. Sobre isso, Charlot (2000, p. 60) cita que “adquirir um saber permite assegurar um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente.

⁴ Nome fictício devido as questões éticas

Para Anastácia, quando a pessoa não tem conhecimento, fica quieta, acomodada, “mas quando você tem esse empoderamento que você sabe, você tem aquele saber, você vai com garra”. O empoderamento pode ser concebido como “um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas de forma crítica em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social”. (BAQUEIRO, 2012, p. 181).

Para Freire (1987), o empoderamento pauta-se pela ação, reflexão, reconquista e constituição do processo de autoestima e desenvolvimento de novos saberes que as possibilitem refletir sobre a realidade social. Para Anastácia, empoderar-se significa ter conhecimento e confiança para falar sobre determinados assuntos na escola e fora dela, resolver problemas e deixar a timidez.

Anastácia trabalhava em uma clínica médica desempenhando a função de serviços gerais. Recebeu uma promessa de promoção de emprego do dono da clínica para quando finalizasse o curso: “ele falou assim: você vai ser contratada para ser nossa técnica em enfermagem”. Foi aí que eu falei: “pensa! se eu não tivesse feito esse curso eu estaria lá como serviços gerais, não que não seja digno, certo? [...] não é porque é limpeza não... porque eu quero é crescer.”

De acordo com Bertaux (2014), Anastácia está em um processo que se chama de curso de ação, pois está realizando um projeto educativo para obter o diploma e sair da condição de profissional da limpeza para técnica em enfermagem com a finalidade de transformar sua condição social.

Por meio da escola, Anastácia enxerga a possibilidade de ascensão social. A EJA-EPT representa uma alternativa para terminar o ensino médio e também uma oportunidade de melhorar a qualidade de vida e ter um emprego que lhe proporcione melhores perspectivas pessoais, sociais e econômicas.

O processo de escolarização passa por dimensões epistêmicas, identitárias e sociais. Segundo Charlot (2022, p. 5), a dimensão epistêmica representa a apropriação de saberes, conteúdos intelectuais, domínio de uma atividade ou o uso pertinente de um objeto. Identificamos essa relação epistêmica no discurso de Anastácia quando cita que “[...] a gente não está mexendo com qualquer coisa, é com vidas, né? Então, as coisas têm que ser corretas para chegar lá na prática e fazer o certo”. Notamos, ainda, elementos de sentido quando se refere ao valor da vida e de eficácia, destacando a importância de fazer o certo.

Aponta que se sente feliz e orgulhosa das suas notas: “eu me esforço muito, dou o meu melhor [...] o dia que eu tiro menos de 9,5 eu fico chateada, porque corro atrás, eu procuro

marcar plantão⁵ com os professores, eu não fico quieta não”. Anastácia sabe da importância de estudar, pesquisar e aprender os conceitos necessários para a sua profissão.

De acordo com Charlot (2022, p. 5), a dimensão identitária “consiste na aprendizagem da história do sujeito, de suas concepções e expectativas de vida, bem como de suas relações consigo mesmo e com os outros”. Sobre as mudanças identitárias ocorridas na vida de Anastácia em virtude da entrada no curso Técnico em Enfermagem, tem-se o seguinte:

Eu não sou... aquela menina que entrou aqui a quase quatro anos atrás [...] leiga de tudo, tinha medo da vida por não ter concluído o ensino médio, eu me sentia triste. Quando a gente estuda, quando a gente está preparado, a gente tem conhecimento, a gente não teme, a gente vai e faz sempre acontecer e eu não tenho mais medo. Eu me sinto outra pessoa nesse sentido, né? Cheia de conhecimentos, de vontade e garra de progredir.

A dimensão social considera o sujeito no seu contexto social e sua relação com o mundo e com o outro, respeitando as histórias sociais e singulares de cada um (CHARLOT, 2022). É importante destacar que essas dimensões são indissociáveis, ou seja, não podem ser concebidas de forma isolada na relação com o saber.

Dessa forma, movida pelo desejo e pela necessidade de aprender, Anastácia comenta com grande entusiasmo que, por meio dos estudos, vem alcançando seus objetivos. “Eu falo para o meu filho, eu não quero parar de estudar, eu queria fazer mesmo era o Enfermagem”. Suas expectativas para o futuro são as melhores possíveis: “eu me sinto preparada, com força, não tenho medo de jeito nenhum”.

De acordo com Freire (2011, p. 104), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Isso nos permite pensar em uma educação em que a relação entre estudante e professor se constrói na amorosidade, pautada pelo diálogo e pela cumplicidade durante o processo educacional. Essa relação amorosa freiriana é encontrada no discurso de Anastácia quando se refere ao modo como a instituição e os professores acolhem os estudantes. Sobre isso, destaca:

Eu sou feliz aqui, sou feliz em todos os aspectos, sou grata, muito grata principalmente a Deus, aos professores que a gente tem [...] “se não fosse por eles, talvez eu, no meu caso, tivesse até desistido. Eu amo, amo de coração cada um de vocês, pela paciência, pelo carinho que nos tratam muito, é bom estar aqui.

Ao ser questionada sobre o que representa para seus familiares e amigos a conclusão do curso, tem uma fala pulsante e cheia de significados. Discorre o seguinte:

⁵ Atendimento individualizado para que os estudantes possam tirar suas dúvidas.

Representa muito, eu sou o orgulho do meu filho [...] ele falava: “mãe, termina de fazer esse ensino médio, vai estudar, é bom estudar [...] meus irmãos ficaram muito felizes também, porque eu era a única que não tinha terminado o ensino médio. Para minha mãe, meus irmãos, meus pais, foi motivo de orgulho. Falaram assim: “poxa, depois de tanto tempo”, meu irmão falava assim “você não vai desistir não, né?”.

Segundo Ferreira (2005), muitos são os fatores que causam a evasão escolar das mulheres da EJA, tais como: responsabilidades familiares e subordinação aos maridos. Ferreira e Santos (2009 apud CAMARGO, 2012) colaboraram apontando que 60% da evasão escolar referente às mulheres é causada pela necessidade de cuidar dos filhos ou até mesmo pela proibição do marido. Em muitos casos, as mulheres retornam aos estudos sem a aprovação dos companheiros.

A literatura aponta múltiplas dificuldades de inserção e permanência do segmento feminino na escola que são causadas, principalmente, pelas determinações de gênero (FERREIRA, 2008). Entretanto, durante a entrevista de Anastácia, encontramos uma narrativa distinta quando se refere ao companheiro, visto que menciona a força e o incentivo que recebeu dele, principalmente, porque foi ele quem fez a sua inscrição no curso. Ainda destaca que ele a busca todos os dias: “com chuva ou sem chuva ele tá comigo sempre”.

Freire (1992, p. 91) nos ensina que “não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”. A estudante, movida por sonhos, vislumbra novas alternativas e possibilidades para sua vida; persiste e acredita ser possível ir além: “eu falo para eles (familiares) que quero fazer essa Enfermagem (no caso, o curso superior de Enfermagem) eu amo esse mundo do hospital, de cuidar, eu amo esse negócio aí, acho que eu nasci para isso”. É importante sonhar e esperar para que seja capaz de superar as situações-limite impostas muitas vezes pela sociedade.

4.2 Helena: “O meu desejo era estudar sempre na área da saúde, sempre gostei de cuidar”

A segunda estudante a relatar sua narrativa de vida, a quem demos o nome de Helena, tem 27 anos e nasceu em uma cidade do interior de Goiás. Sobre sua relação com os estudos, destaca: “eu particularmente sempre gostei de estudar, né? Eu sempre gostei, não gostava muito de ler, de ler eu nunca gostava muito não, mas se tinha algo que me interessava eu gostava, mas não era tudo não”.

Ao visitar o passado em busca de suas memórias, iniciou sua narrativa trazendo a figura paterna. Lembra-se que o pai era muito preocupado com a educação dos filhos. Inclusive, manifestava o desejo de pagar uma escola privada para os filhos: “ele sempre falava que não

tinha muitas condições de pagar uma escola particular, mas ele sempre teve essa preocupação da gente estudar”. Helena diz que a escola estava entre as poucas coisas que seu pai poderia lhes oferecer.

Helena começou a frequentar a escola quando tinha quatro anos de idade, nos chamados jardins de infância: “naquela época era jardim, né? A gente estudava, era muito bom e depois a gente foi para o colégio normal, acredito que ensino fundamental.”

De acordo com Charlot (2009, p. 59), “a vida [...] não é um longo rio tranquilo: o curso normal do tempo é desorientado, e por vezes, por rupturas, felizes ou infelizes, previsíveis ou acidentais”. Nesse sentido, a trajetória escolar de Helena foi sendo costurada por algumas rupturas que estavam fora do seu controle.

A primeira ocorreu quando seus pais decidiram morar em uma fazenda. Ao chegarem lá, a situação se tornou mais complexa, mas não o suficiente para interromper o processo de escolarização dela e do irmão, mesmo com as diversas dificuldades entre o ir e vir da escola provocadas pela vida no campo.

Sobre suas memórias escolares enquanto viveu na fazenda, lembra:

Lá tinha escola, eu lembro da escola até hoje, era muito bom ir para lá estudar, que era na fazenda e assim, a gente estudou, eu estudei até a quinta série, a gente mudou de escola normalmente, porque lá não tinha mais a série e a gente tinha que ir para a cidade, tinha o escolar que levava a gente. E, assim, era bem difícil, porque era fazenda, o ônibus atolava, às vezes a gente dormia nas estradas e no outro dia que a gente ia chegar em casa, mas era uma parte muito boa, muito divertida do aprendizado.

A segunda ruptura ocorreu com a separação dos pais. O divórcio não abalou Helena que disse: “eu não senti tanto, porque era criança ainda, meu irmão sentiu mais”. O divórcio e as mudanças de casas provocaram reações diferentes em Helena e no irmão. De acordo com Charlot (2009, p. 137), “tudo depende do significado que o acontecimento assume para o aluno e a configuração mais global na qual ele se produz”.

A separação dos pais motivou o irmão de Helena a se mudar para a cidade de Goiânia (GO). Após três anos, Helena contou que o irmão pediu à mãe para que a deixasse morar com ele, “para ajudar, né? ajudar a cuidar dele”. Quando chegou em Goiânia, afirmou que continuou indo para a escola.

4.3 Saída, retorno, motivos e sentidos para permanecer

Quando estava cursando o primeiro ano do ensino médio, Helena conheceu João⁶, com quem futuramente se casou. O casamento, em um primeiro momento, não se caracterizou como um impedimento para a continuação dos estudos, pelo contrário, em seu discurso ressalta diversas vezes que seu companheiro sempre a incentivou a estudar, mesmo após o casamento.

Apesar disso, devido a uma doença no familiar, Helena interrompeu os estudos. O avô do seu esposo sofreu um acidente vascular cerebral. Devido às sequelas, necessitou de atenção e cuidados redobrados. Assim, relata:

[...] não tinha ninguém para cuidar dele, só tinha nós dois e a gente decidiu cuidar do avô, né? E eu tive que parar de estudar. Aí eu parei de estudar e a gente foi cuidar do avô, então eu cuidei do vô por dois anos e aí um belo dia eu falei: “gente eu preciso voltar... fazer alguma coisa, né?” E o vô veio a falecer depois desse tempo, depois desses dois anos, ele veio a óbito.

Após o falecimento do avô do marido, Helena viu a possibilidade de retornar para a escola. Salienta que recebeu todo apoio e incentivo do seu companheiro que dizia: “Helena você tem que voltar a estudar”. Ela destaca que o companheiro ajuda bastante: “o João faz a comida dele, se necessário lava as roupas, sempre a gente divide bastante as tarefas”. Percebemos uma aproximação com a trajetória de Anastácia que também recebeu apoio do seu companheiro ao regressar para a escola.

No entanto, conforme Marinho e Ferreira (2011), não podemos negligenciar a existência de uma ordem patriarcal que naturaliza o marido como responsável por direcionar o destino da esposa, pois esse imaginário, construído socialmente, encontra-se ainda presente na nossa realidade. Embora as narrativas das estudantes desta pesquisa sejam diferentes, Barbosa (2013) afirma que diversas pesquisas acadêmicas apontam que os maridos obstaculizam o acesso e permanência das mulheres na escola.

Historicamente, as mulheres foram responsabilizadas pelas atividades de cuidados. Badinter (1985) aponta que esses discursos são representados tanto na dimensão biológica como dos instintos naturais que colocam a mulher em uma posição de submissão social e de cuidadora. Percebemos essa dimensão do cuidado quando Helena cita: “o meu desejo era estudar sempre na área da saúde, sempre gostei de cuidar [...] não tinha ninguém para cuidar dele (avô), só tinha nós dois e a gente decidiu cuidar do avô, né? E eu tive que parar de estudar”.

⁶ Nome fictício devido as questões éticas

De acordo com Zanello (2016, p. 14), “ainda que uma mulher não tenha seus próprios filhos, ela é vista como naturalmente cuidadora (capaz de ‘maternar’), podendo e devendo empregar esse ‘dom’ no cuidado de outras pessoas: dos pais, irmãos, sobrinhos, doentes da família, etc.” A autora pontua que esse cuidado se estende para as atividades domésticas porque grande parte dos cuidados fica sob responsabilidade da mulher.

Ao encontro de Badinter (1985) e Zanello (2016), a professora Maria Margarida Machado, durante uma palestra virtual⁷ sobre a EJA em 2021, relatou sobre as barreiras escolares enfrentadas por mulheres brasileiras durante os anos 1950 e 1960. Destaca que, naquela realidade, “a educação não estava posta para as mulheres [...] as mulheres eram relegadas à condição de procriar e criar a família.” (IFG, 2021).

Na década de 1980, durante seu trabalho nos círculos de cultura de alfabetização, presenciou relatos de alunas que não estudaram na infância porque os pais as proibiam. Segundo Maria Margarida, os pais diziam: “estudar para quê? para escrever bilhetes aos namorados?”. Depois de casadas, os maridos repetiam o mesmo processo e as impediam de estudar. Maria Margarida ressalta que esses impedimentos se caracterizam como negação do conhecimento (IFG, 2021).

Helena decidiu retornar aos estudos, “mas eu não tinha condição de pagar a mensalidade, naquela época era cara para mim”. Entretanto, como nos diz o cantor Emicida, em sua canção: Quem tem um amigo (tem tudo). No caminho de Helena tinha uma amiga que já estudava no IFG e a informou que as inscrições para diversos cursos estavam abertas em alguns câmpus do IFG. Como o desejo dela era “estudar na área da saúde”, dentre os cursos disponíveis, entusiasmou-se com o curso Técnico em Enfermagem ofertado pelo IFG - Goiânia Oeste.

Por se considerar “analfabeta em informática”, fala para a amiga:

[...] me inscreve aí Morgana, porque vai que dê certo... e aí ela me inscreveu e assim, fiquei super ansiosa, “aí meu Deus tomara que dê certo” e aí a gente veio para a entrevista, né? O João⁸ me acompanhou nesse dia, a gente assistiu a palestra, fiz a entrevista e passei, fui aprovada e comecei a estudar, foi isso.

Ao retornar para a escola, o mundo para Helena foi se revelando em sua complexidade e nos limites do conhecimento. “Nunca imaginei que tinha tanto...como se diz, tantos detalhes”. Detalhes esses que não podem ser percebidos por aqueles que somente usam o sistema de saúde,

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=2ESmBLa6ZDg>

⁸ Nomes fictício devido as questões éticas

mas, sim, por estudantes que se apropriam de determinados conhecimentos da área, e por isso têm uma outra visão dos fatos: “você abre os olhos que realmente tem o porquê de certas coisas”. Helena foi ampliando “sua percepção a respeito dos elementos que configuram o processo de aprender e produzindo um novo olhar sobre uma infinidade de aspectos” (RIBEIRO JR., 2022, p. 237-238).

Em relação ao início do curso, Helena relata suas primeiras sensações: “era novo, algo muito novo e assim, dava um nervosismo porque fazia muito tempo que eu não estudava [...] quatro anos que eu não ia na sala de aula”. Quanto ao primeiro dia de aula, ela guarda boas memórias, cita que foram trollados e “foi uma coisa muito engraçada”.

Sobre esse assunto, coloca:

A professora fez um trote com a gente, como ela era da área da saúde, ela chegou com várias coisas lá na mesa, seringa, garrote. Cada aluno ia pulsionar a veia de alguém. Nossa! E aí foi um paranauê...aí depois que ela foi falar que nós tínhamos sido trollados e tal, foi muito legal, gostei e foi uma coisa que ficou marcada.

Conforme sinaliza Charlot (2000), a mobilização de um sujeito ocorre quando a situação apresenta um significado. A atividade do primeiro dia de aula teve um sentido valioso para Helena, visto que aquele momento representava o início de um sonho, pois “o meu desejo era estudar sempre na área da saúde, sempre gostei de cuidar”.

Assim como Anastácia, Helena lembra com carinho de alguns professores que marcaram sua vida escolar. Inicia destacando as professoras que a ensinaram durante a infância, quando ainda morava na fazenda:

Eu lembro até hoje de duas professoras minhas a Joana e a Rita elas foram... e a professora Margarida foi três professoras que ficou na minha memória, que eram as professoras que se destacavam, que queria mesmo que o aluno aprendesse, que desenvolvesse, elas estavam preocupadas com o seu aprendizado. A professora Margarida⁹ foi na segunda série que ela deu aula para mim, então assim, foram momentos que ficou marcado, ela era muito educada, te abraçava, perguntava se estava tudo bem, se dormiu bem, essas coisas, humanizada. Ela era uma pessoa, elas três eram bem humanizadas então era algo que ficou marcado na minha infância.

Lembra das dificuldades que passou durante a infância, inclusive fome. Muitas e muitas vezes foi para a escola sem se alimentar. Sobre isso, menciona que as professoras desempenharam ações primordiais que contribuíram para a sua permanência na escola:

Porque quando a gente morava na fazenda, muitas vezes o escolar passava mais cedo ou passava mais tarde, então você não tinha essa noção de horário e muitas vezes a gente saía sem se alimentar e às vezes meu pai e minha mãe não tinha dinheiro para dar para a gente lanche na escola. [...] e a gente vinha com fome, então a gente

⁹ Os nomes são fictícios devido as questões éticas

chegava na sala de aula, a professora percebia que a gente não tinha se alimentado e tal, ela ia lá na cantina conversava com a dona Raimunda¹⁰ (merendeira) para disponibilizar um lanche para a gente até na hora do recreio para a gente comer. Então isso aconteceu várias e várias vezes.

Sobre os professores do IFG Câmpus Goiânia Oeste, Anastácia e Helena possuem uma fala semelhante em relação à maneira como foram recebidas e acolhidas pelos docentes. Helena menciona o seguinte:

Eu me senti bem acolhida, elas falaram para a gente dá importância, da gente ter ficado tanto tempo fora de sala de aula, que elas estavam lá para ajudar a gente, se a gente precisasse, tivesse alguma dúvida. Então, eu nesse momento me senti bem acolhida pelo tanto de tempo de não ter ido na sala de aula, então foi muito legal.

De acordo com Charlot (2000, p. 78), a relação com o saber é entendida como a “relação singular de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros”. Foi identificado, na fala de Helena, que a relação com os professores foi essencial em sua trajetória escolar, não somente em referência à formação acadêmica, mas em sua formação como sujeito social, histórico e cultural.

Charlot (2009, p. 48) enfatiza que os alunos “esperam que o professor ‘fale com eles’, de pessoa para pessoa”. Talvez isso possa explicar os laços criados por Helena com os professores ao longo da sua trajetória escolar. Em sua narrativa, ainda identificamos que os professores citados por ela utilizam elementos da filosofia freiriana quando buscam uma convivência amorosa com seus alunos, incentivando-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer (FREIRE, 2011).

Sobre as práticas administrativas e pedagógicas do IFG - Câmpus Goiânia Oeste, menciona a importância das políticas de assistência estudantil, tais como: assistência social, psicólogos, suporte acadêmico. Nesse sentido, não basta somente a universalização e a democratização do ensino, mas garantir políticas públicas que possam permitir a permanência dos estudantes da EJA na escola.

No início de sua narrativa, Helena conta que sempre gostou de estudar, mas que não gostava muito de ler. Questionada sobre sua relação com a leitura, diz que melhorou bastante porque “na área da saúde você escreve e tem que ler, prestar bastante atenção, tanto nos medicamentos como nos relatórios, então assim, querendo ou não querendo você tem que ler, não tem para onde escapar”.

¹⁰ Nome fictício devido as questões éticas

Destaca um episódio ocorrido na sala de aula em que a professora passou alguns artigos que abordavam assuntos relacionados ao consumo de álcool e drogas para a turma ler: “eu achei muito interessante... essas coisas me chamam a atenção para ler, mas tem outras coisas que eu não gosto muito de ler não, mas eu quero mudar”.

Percebemos que Helena se dedica mais àquelas leituras que produziram um sentido valioso para sua vida, uma vez que “[...] o sujeito só entra em atividade se considerar que vale a pena, se lhe atribui um determinado sentido, se atribui valor à atividade” (CHARLOT, 2000, p. 63). A leitura, para Helena, tem sido um grande desafio, mas reconhece que precisa evoluir nesse aspecto.

Helena descreve algumas mudanças ocasionadas após sua entrada no IFG. Antes não tinha conhecimentos necessários que a possibilitassem dialogar sobre determinados assuntos que eram considerados tabus para seus pais, como, por exemplo, sexo e drogas. Ela diz que sobre essas temáticas falará abertamente quando tiver seus filhos, porque aprendeu na escola que, por sua vez, é o lugar onde se fazem amigos, como nos diz Paulo Freire, mas também um espaço para ampliar os conhecimentos.

A fala de Helena vai ao encontro com o pensamento do autor da teoria da relação com saber quando afirma que “adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (CHARLOT, 2000, p. 60).

As mulheres trabalhadoras-estudantes da EJA estão envolvidas em uma rotina sobrecarregada de atividades diárias que demandam muito tempo, o que pode ocasionar situações de concorrência entre aprender na escola e aprender na vida, como já dito por Charlot (2005), no relato de Anastácia. Helena, tal como Anastácia, também está entrelaçada por uma jornada tripla de trabalho fora de casa, trabalho doméstico e estudos.

Perguntada sobre sua rotina diária, Helena esclarece o seguinte:

Hoje eu vou para o meu trabalho, do trabalho eu já corro para cá (IFG) [...] faço as anotações em sala e quando chego em casa dou um relida em tudo que ela falou, tento compreender. Eu não sou dessas de ficar estudando muito tempo, eu gosto de entender e compreender o que ela falou. Eu acho que sou a que mais pergunta dentro da sala, meu Deus do céu, mas eu gosto de perguntar porque eu não vou com dúvida [...] então assim, muitas vezes alguns colegas não gostam, mas eu pergunto assim mesmo.

Final de semana às vezes não saio, geralmente, procuro não sair para fazer relatório, final de semestre também a gente vai para o estágio, aí só domingo que sobra, que é para você fazer relatório, trabalho, estudar para a prova, colocar as atividades em dias e cuidar da casa, porque durante a semana você só vai dando uma organizada aqui e outra acolá.

Embora essa rotina a deixe fadigada, Helena afirma que nunca pensou em desistir do curso: “nunca, jamais. Dificuldades sempre tem no nosso caminho, não deixa de ter, mas desistir jamais, nunca pensei em desistir”. Gonçalves (2014, p. 11) salienta que “os alunos têm objetivos diferentes para entrar, permanecer e concluir ou não a escola”. Dessa forma, nem sempre os motivos principais estão relacionados às razões profissionais ou à busca pelo diploma. Sobre isso, Helena cita que “o aprendizado sempre foi um estímulo para se aprender mais, querer estudar mais” e que, dessa forma, possa idealizar novos projetos de vida. Charlot (2000) dialoga com Helena, afirmando que o aprendizado é importante para que o sujeito se sinta mais forte, mais inteligente, mais capaz e seguro de si.

Segundo Charlot (2000, p. 81), “[...] o conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito desejante. Helena, movida pelo desejo de querer ser mais, de tornar-se melhor, busca, por meio dos estudos, ampliar seus horizontes. Diz que pretende, se “Deus quiser, terminar esse curso” para, posteriormente, fazer um curso específico em instrumentação cirúrgica e depois ingressar em um curso superior em uma universidade federal.

Sobre os conteúdos estudados durante o curso, Helena destaca os conhecimentos matemáticos, considera-os muito importantes para a sua formação “porque quando você vai ministrar uma medicação em alguém você tem que saber a dosagem, o horário”. Contudo, informa: “eu sou péssima em matemática, meu Deus do céu... então, assim, eu pesquiso bastante a questão da matemática, a questão dos cálculos de medicação ...então assim, eu tento me preparar.”

Helena se mobiliza rumo ao saber, buscando dar o melhor de si para aprender os conhecimentos necessários para ser uma boa técnica de enfermagem. Segundo Charlot (2000, p. 55), “mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso”. Além das aulas e dos atendimentos individualizados ofertados pelos professores do IFG, pesquisa informações na internet, principalmente, assistindo videoaulas.

Quando perguntada por que se considera “péssima em matemática”, responde fazendo uma relação com o tempo e com as pessoas:

Desde quando a gente é pequeno, eu acredito que...não os pais da gente, mas alguns professores, pelo fato de preparação, não sei, de estudo e tal, te coloca esse medo da matemática ...como se fosse difícil. Aqui (IFG) a gente quebrou mais esse paradigma de que a matemática é difícil, impossível de ser decifrada, então aqui eu aprendi isso, que não é um bicho de 7 cabeças, que matemática é muito gostoso de se estudar dependendo do professor, é claro. Então assim, não é um trauma, mas é algo que eu sempre falei: nossa matemática, pelo amor de Deus! Hoje não tem mais isso.

A relação com a matemática que Helena tinha antes de entrar no IFG passou por transformações significativas. Ela sabe que a disciplina é importante para que seja uma boa profissional, que não somente entenda os conceitos teóricos, mas que saiba aplicá-los na prática. Tais mudanças podem estar relacionadas com a forma que o professor de matemática aborda os conteúdos em sala. Sobre isso, destaca:

O professor Lucas¹¹, ele é muito calmo, de boa. Então assim, ele trouxe e... como assim, questão cotidiana nossa, fazer um troco. Você tem tanto no banco, quanto você tiraria e tal, essas coisas, então deu para dar uma esclarecida, não era algo tão assim, nossa fora da minha realidade, não é. Então ele foi trabalhando primeiro assim com a gente, depois não teve tanta dificuldade, a questão da interpretação mesmo.

O discurso de Helena nos faz lembrar da importância de valorizar o que chamamos de saberes do senso comum, conhecimentos empíricos ou “saber da experiência feito”. Este último foi apontado por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001). O autor chama atenção para a necessidade de o professor, em sua prática pedagógica, considerar as experiências, os saberes imediatos dos estudantes que são constituídos por meio das vivências cotidianas e, uma vez levados para a sala de aula, devem ser respeitados.

Entretanto, Freire (2005) não menospreza os conhecimentos científicos e os saberes curriculares necessários para a formação dos sujeitos. Segundo Freire (2011), os professores e a escola precisam pensar em uma docência que respeite os saberes dos educandos, mas, também, discuta com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. O autor defende uma dialética entre conhecimentos epistêmicos e experiências sociais.

Sobre isso, Charlot (2005, p. 43-44) evidencia:

[...] o eu epistêmico (isto é, o sujeito como puro sujeito de saber, distinto do eu empírico) não é dado; ele é construído e conquistado. [...] considerar o eu epistêmico como já adquirido (como a didática tenta, às vezes, fazer...) é produzir conhecimentos que, evidentemente, são pertinentes do ponto de vista didático, mas que apresentam pouco proveito nas situações “concretas” (contextualizadas) de aula, onde a questão central é, precisamente, levar o aluno a adotar a postura do eu epistêmico.

Em se tratando de estudantes da EJA que chegam na escola com várias experiências e saberes adquiridos ao longo do tempo por meio das diversas relações e percursos sociais, essa dialogicidade se mostra primordial, pois a escola, como instituição formadora, deve entender as especificidades do seu alunado e ofertar conhecimentos que dialoguem com as suas experiências para que a aprendizagem tenha um sentido valioso para os estudantes.

¹¹ Nome fictício devido as questões éticas

Helena cita com carinho e de certa forma agradecida pelo apoio recebido das pessoas do seu trabalho. Segundo ela, “são pessoas muito boas, não me atrapalha na questão acadêmica”, pelo contrário, recebe até auxílio em determinadas atividades escolares e ainda incentivam-na a ingressar em um curso superior, posteriormente. Sobre isso, diz: “quando eu terminar, eu quero fazer, se Deus quiser eu quero estudar mais.”

O ensino superior, para Helena, era apenas um sonho distante, pois nunca imaginou ingressar na faculdade, contentava-se em apenas terminar o ensino médio e permanecer no seu emprego. Todavia, a escola estimulou Helena a obter novas aspirações, bem como o desejo de ir além:

Você pode ganhar um salário muito melhor do que você está ganhando agora [...] não se acomodar com aquilo que você tem, não é querer ser melhor que ninguém, mas querer sempre melhorar, dar o seu melhor sempre. Então fazer uma faculdade foi algo despertado em mim porque eu sempre gostei de estudar, sempre gostei.

Os estudantes da EJA, ao retornarem para a escola, visam não somente ao diploma ou melhor inserção no mundo do trabalho, vislumbram adquirir novos saberes, ampliar os horizontes, ter novos projetos e sonhos. Desejam e buscam instrumentos para viver no mundo da informação e dos conhecimentos para que possam elaborar pensamentos e agir de modo construtivo, resgatando a autoestima e criando possibilidades de melhor viver em sociedade. Poderemos considerar esses aspectos e outros fatores mobilizadores para que retornem à escola (VALIM, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou as narrativas de vida das mulheres trabalhadoras-estudantes, oriundas da EJA-EPT do IFG - Câmpus Goiânia Oeste, com a intencionalidade de compreender a relação com o saber e com a escola dessas estudantes e identificar as razões pelas quais saíram, retornaram e permaneceram na escola.

Ao evidenciarmos as narrativas das mulheres, identificamos de forma clara os atravessamentos de gênero. No entanto, embora as questões de gênero tenham sido sinalizadas fortemente no projeto inicial desta pesquisa e se fazerem presentes em grande parte desta escrita, optamos por não nos aprofundarmos teoricamente sobre a categoria gênero devido às condições materiais que esta investigação foi construída e, portanto, ficará para um outro momento.

As condições materiais para o acesso e permanência encontradas nos estudantes da EJA também são visualizadas nas rotinas de outros estudantes, principalmente naqueles que estudam no período noturno. Mas, quando pensamos nas mulheres, os abismos e as dificuldades são maiores. Nesse sentido, a preferência por realizar este estudo com mulheres-trabalhadoras-estudantes da EJA-EPT fortaleceu meu vínculo com a pesquisa pela semelhança de nossos contextos sociais.

Em muitos momentos durante a escrita, pensei em desistir e deixar para finalizar no próximo semestre, em virtude do pouco tempo disponível que tenho para me dedicar à escrita e às leituras. Todavia, cada vez que relia as entrevistas, era como se ouvisse a voz de Anastácia e Helena dizendo “não pode desistir, não pode”. Isso me fortalecia e me encorajava a continuar.

No intuito de alcançar os objetivos pospostos, pedimos para que Anastácia e Helena contassem suas primeiras lembranças relacionadas à escola, aos estudos, até os dias atuais. Ao narrar suas trajetórias, trouxeram à tona muitos elementos que as constituíram, tais como: a vida escolar durante a infância, as dificuldades da vida no campo, os motivos para as descontinuidades, os obstáculos para retornarem e permanecerem na escola, as expectativas e sentimentos ao retornarem para a escola pela segunda vez, a relação com os professores e os sentidos atribuídos ao saber e ao aprender.

Observamos que tanto Anastácia como Helena deixaram a escola quando estavam cursando o ensino médio, ambas após o casamento. Durante a narrativa de Anastácia, identificamos que os motivos pelos quais interrompeu seu processo de escolarização não ficaram evidentes, porém, a literatura já citada no referencial teórico deste texto apontou que

muitas estudantes da EJA deixaram de estudar para trabalhar, cuidar dos filhos e do marido. Já Helena parou de estudar para cuidar do avô do seu companheiro, confirmando que o cuidado com o outro está relacionado ao feminino.

A Educação de Jovens e Adultos se apresenta como uma alternativa para aqueles que foram excluídos da e/ou pela escola. Esses sujeitos buscam na EJA uma reparação do tempo que ficaram longe da escola. Anastácia e Helena retornaram para a escola porque enxergaram na modalidade uma possibilidade de realizar seus objetivos, que eram terminar o ensino médio integrado ao curso técnico na área da saúde e futuramente ingressar em uma faculdade pública.

Constatamos que, em diversas outras pesquisas e contextos, as relações patriarcais, especificamente as matrimoniais, têm se configurado como fatores de impedimentos para que as mulheres continuem na escola. Todavia, as estudantes desta pesquisa tiveram apoio dos seus companheiros, fator que contribuiu para que permanecessem na escola. Ainda foi possível constatar nas narrativas outras figuras incentivadoras, tais como: familiares, amigos, professores e coordenadores do curso.

Durante esta pesquisa, identificamos, no arcabouço teórico e nas entrevistas, que o retorno para a escola nem sempre se dá sob as melhores condições. Quando pensamos na rotina das mulheres, essa situação se agrava em virtude da tripla jornada de atividades que são submetidas diariamente. O trabalho fora e dentro de casa, os estudos e as demandas relacionadas ao cuidado com o outro deixaram Anastácia e Helena fadigadas, porém, mesmo cansadas, insistiram em permanecer na escola.

A permanência, sob essas condições, dificulta e pode interromper novamente o processo de escolarização, como o que aconteceu com os colegas da turma de Anastácia em que muitos desistiram. Anastácia e Helena, movidas pelo desejo de obterem melhores condições de trabalho, melhorar a qualidade de vida por meio de um emprego que proporcione maior remuneração, mantiveram-se firme na escola.

Fica evidente também que os motivos de permanência ainda estão relacionados com as transformações epistêmicas, identitárias e sociais que as estudantes adquiriram no decorrer do curso. O retorno para a escola proporcionou o início de um processo de emancipação, empoderamento e desejo de aprender mais para serem mais.

Esta pesquisa me proporcionou a reconstrução de aspectos da minha relação com o saber e com a escola como estudante e professora em formação. Estudar a relação com o saber possibilitou-me desmitificar que somente a posição social não determina as situações de fracasso ou sucesso na escola. Se fôssemos considerar somente esta premissa, não conseguiríamos explicar casos de estudantes, inclusive eu, estarem na escola, finalizando o

ensino superior. Existem outros motivos para além daqueles ditos pela sociologia da reprodução.

Durante a travessia das narrativas, vislumbrei que o desejo, o prazer e o sentido atribuído à escola por cada estudante transformaram suas relações com o saber e com o aprender. Esses também são elementos que mudaram a minha relação com o saber e que me mobilizam a ser uma professora amorosa, buscando olhar para o aluno a partir das suas histórias, e não somente para suas carências, ou seja, aquilo que falta ao estudante. Finalizo esta pesquisa com a certeza de que preciso retomá-la em outro momento da minha trajetória acadêmica para estudar questões que foram citadas, mas que não puderam ser aprofundadas.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTO, M. J.; MARASCHIN, M. S.; FERREIRA, L. S. Políticas de EJA EPT no Brasil: ascensão, estagnação e silenciamento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2179-2198, 2021. DOI: 10.21723/riaee. v16i3.13544.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAQUEIRO, R.V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, abr. 2012.

BARBOSA, A. R. **As repercussões da Educação de Jovens e Adultos - EJA - na vida de mulheres no município de Barra de Santana-PB**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.

BERTAUX, Daniel. A vingança do curso de ação contra a ilusão cientificista. **Civitas**, Porto Alegre. v. 14, n. 2, p. 250-271, 2014.

BRASIL. **Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

CAIXETA, Schneider Pereira. **O discurso sobre a mulher nas produções textuais de alunas da EJA**. 2021. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

CAMARGO, Janira S. A mulher nos documentos da Educação de Jovens e Adultos e Adultas. **Revista Ártemis**, João Pessoa, Edição v. 14, p. 155-163, ago./dez. 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o saber nos meios populares:** uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Cidade do Porto, Portugal: Legis Editora, 2009.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 103-126.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, São Cristóvão, SE, v. 2, n. 1, p. 1-18, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47764>.

CHARLOT, B.; ZANETTE, C. R. S.; STECANELA, N. N. A relação do docente com o saber e com o ensinar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 64, 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n63ID29415.

COURA, Isamara G. M. **Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar:** a terceira idade na educação de jovens e adultos. GT-18: Educação de Jovens e Adultos. Prefeitura Municipal de Contagem. ANPED, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-4504-int.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos (EJA). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/244-1.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

FERREIRA, A. T. B. Ler e escrever também é uma questão de gênero. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. D. **Desafios da educação de jovens e adultos:** construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88.

FERREIRA, M. J. D. R. Por que é tão difícil frequentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET. In: REUNIÃO DA ANPED, 31., Caxambu, 2008. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: RBE, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-4408-int.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2023.

FERREIRA, R. B. C.; DANTAS, V. X. Aluna da EJA: quem é essa mulher? In: SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS: CULTURAS, LEITURAS E REPRESENTAÇÕES, 2., 2009, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/Universidade Estadual da Paraíba, 2009. p. 1-13. Disponível em: <http://www.itaporanga.net/genero/gt1/38.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

FORUNS EJA BRASIL. **À Equipe de transição do Presidente Eleito, Luiz Inácio Lula da Silva.** Brasília, DF, 9 de novembro de 2022. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/documento-lula.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

GONÇALVES, R. C. P. **Processos pedagógicos para permanência e êxito**. Florianópolis: IFSC, 2014.

HADDAD, S.; DEL PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

HOLANDA, Stefani Tamires Alves Ribeiro; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Estudantes da EJA e o Protagonismo Escolar: vozes e marcas da exclusão em busca de vida e cidadania. 2018. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 4, p. 849-867, set./dez. 2021.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estatísticas de Gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro, 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: 15 dez. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. Câmpus Goiânia Oeste. Departamento de Áreas Acadêmicas. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Goiânia, 2017a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. Câmpus Goiânia Oeste. Departamento de Áreas Acadêmicas. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Goiânia, 2017b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Educação de Jovens e Adultos**: do Supletivo à Modalidade de Ensino. Goiânia: EaD IFG, 14 out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2ESmBLa6ZDg>. Acesso em: 2 jan. 2023.

KAMPFF, A. J. C.; RAMIREZ, R. E.; AMORIM, L. R. de. A universidade enquanto (não)lugar: reflexões sobre fatores de engajamento e lugarização de estudantes. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 347-360, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.33128>

LEONCY, C. E. T. **Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

LOPES, Paula Cristina. **Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas**. Porto, Portugal: Biblioteca online de Ciências da Comunicação, 2010. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.); BUSSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 443-481.

MARINHO, I. B.; FERREIRA, M. J. R. Os sujeitos do PROEJA: a participação da Mulher no Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho no IFES – Campus Vitória. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vilha Velha, v. 1, n. 01, p. 76-84, 2011. DOI: <https://doi.org/10.36524/dect.v1i01.15>

MOURA, D. H. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos– PROEJA: entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 5-26, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36524/ept.v1i1.355>

NARVAZ, M.; KOLLER, S. H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, Recife, 18, 1, p. 49-55, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000100007>.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. **“Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA**. Belo Horizonte: CEFET MG, 2012. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos...pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, ES, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i1.575.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

RIBEIRO JUNIOR, Ramon Marcelino. **Narrativas inspiradoras e utopias nebulosas: um estudo da relação com o saber de sujeitos da EJA-EPT do Instituto Federal de Goiás**. 2022. 388 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SOUZA, Andressa Oliveira de. **A mulher aluna da EJA: caminhos e perspectivas no retorno à escola**. 2019. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Vilhena, RO, 2019.

VALIM, Rosangela Alves. **Construção do perfil do Supervisor Escolar na Educação de Jovens e Adultos** – Um novo olhar. Monografia (Especialização) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2007.

VALLE, M. C. A. **A leitura literária de mulheres na EJA**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. Niterói: UFF, 2011. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

ZANELLO, Valeska. Dispositivo materno e processos de subjetivação: desafios para a psicologia. In: ZANELLO, Valeska; PORTO, Madge (org.). **Aborto e (não) desejo de maternidade(s): questões para a psicologia**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p. 103-122.