

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

CÂMPUS GOIÂNIA OESTE

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EULAINÉ DE SOUZA VASCO

**ESCUTAR, VIVENCIAR, NARRAR: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA EJA
COM MULHERES IDOSAS E SUAS RELAÇÕES COM O SABER**

GOIÂNIA

2025

**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:

Matrícula:

Título do Trabalho:

Autorização - Marque uma das opções

- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

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.

Local
Goiânia, 30/09/2025.
Data

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

CÂMPUS GOIÂNIA OESTE

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EULAINÉ DE SOUZA VASCO

**ESCUTAR, VIVENCIAR, NARRAR: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA EJA
COM MULHERES IDOSAS E SUAS RELAÇÕES COM O SABER**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial
para a obtenção de 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

2025

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que nenhum caminho é trilhado sozinho.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte de toda sabedoria, força e esperança, por ter sustentado meus passos e iluminado meus caminhos em cada etapa desta jornada.

Aos meus pais, que sempre acreditaram no estudo como caminho de dignidade e liberdade, obrigada por me oferecerem o melhor que podiam, mesmo diante das limitações.

À minha família, meu alicerce de amor, que compreendeu minhas ausências, dividiu comigo os desafios e me fortaleceu nos momentos em que pensei em desistir. Em especial, ao meu filho, razão da minha coragem diária, que me ensina com seu sorriso e me lembra, a cada amanhecer, que a educação é herança e legado.

Aos meus orientadores, professor Ramon e professora Isadora, minha profunda gratidão pela paciência, dedicação e olhar atento que ajudaram a dar forma e sentido a este trabalho. Suas orientações foram bússolas seguras no mar de ideias e desafios que enfrentei.

Agradeço a todos os meus professores — não apenas aos do IFG, mas a cada educador que, em algum momento da minha trajetória escolar, semeou em mim o gosto pelo saber. De cada palavra, de cada gesto e de cada exemplo, levo um pedaço que me constituiu como pessoa e profissional.

Ao revisitar minha história, vejo que este trabalho nasce também das experiências que vivi e dos muitos papéis que já desempenhei no universo escolar: desde meu primeiro emprego, como professora na Prefeitura Municipal de Cristópolis, até as funções de assistente de professora, auxiliar de serviços gerais, merendeira e regente em uma escola multisseriada da zona rural de Limoeiro — Cristópolis (BA). Cada etapa foi mais que um ofício: foi aprendizado vivo sobre a potência transformadora da educação.

E, à minha mãe... minha inspiração maior. Mulher forte, idosa, filha da zona rural, que interrompeu seus estudos para dedicar-se à família, mas que hoje, com coragem e brilho nos olhos, retoma a escola, estuda e reafirma sua fé em uma educação libertadora. É por histórias como a sua — e por todas as mulheres que persistem, resistem e recomeçam — que este trabalho existe.

Por fim, a todos que cruzaram meu caminho e, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, minha eterna gratidão. Este TCC não é apenas um requisito acadêmico: é um testemunho de vida, de luta e de amor pela educação.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, por ser meu guia e sustento em todos os dias da minha vida.

À minha mãe, inspiração maior desta pesquisa, mulher que me ensinou a resistir, sonhar e acreditar na educação como caminho de liberdade. Este trabalho é também seu, mãe, porque carrega a sua história.

Ao meu filho, que é a razão do meu recomeço diário e a lembrança viva de que todo esforço vale a pena. Que ele cresça sabendo que a educação é herança e que os sonhos podem ser reescritos a qualquer tempo.

Aos meus pais, que me mostraram, mesmo com tantas limitações, que a esperança nasce do conhecimento.

E a todas as mulheres que persistem, resistem e recomeçam: que este trabalho seja também um sopro de coragem.

A relação com o saber é uma relação que um sujeito constrói com o mundo, com os outros e consigo mesmo, por meio de um determinado saber. (Charlot, 2000)

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Monografia intitulada **ESCUTAR, VIVENCIAR, NARRAR: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA EJA COM MULHERES IDOSAS E SUAS RELAÇÕES COM O SABER**, sob orientação de Ramon Marcelino Ribeiro Junior, apresentada pela aluna **Eulaine de Souza Vasco (20212130010230)** do Curso Licenciatura em Pedagogia (Câmpus Goiânia Oeste). Os trabalhos foram iniciados às 18:00 do dia 29/08/2025 pelo Professor presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- Ramon Marcelino Ribeiro Junior (Presidente)
- Isadora Costa Mendes (Examinadora Interna)
- Maria José do Nascimento (Examinadora Externa)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Monografia, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota : 10,0

Observação / Apreciações:

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu Ramon Marcelino Ribeiro Junior lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- Ramon Marcelino Ribeiro Junior (012.447.971-54), em 30/08/2025 09:37:51 com chave 247317e0859e11f0a1b9005056a537a4.
- Maria José do Nascimento (364.154.561-72), em 30/08/2025 17:34:38 com chave bfb3d4a085e011f0a82b005056a537a4.
- Isadora Costa Mendes (039.179.641-04), em 30/08/2025 07:30:31 com chave 5aa73510858e11f0b648005056a537a4.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 31/08/2025

Código de Autenticação: b9fd53



RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso propõe refletir sobre a relação com o saber de mulheres idosas estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de uma abordagem narrativa e afetiva. Inspirado em vivências formativas e escutas sensíveis no contexto escolar, o estudo apresenta narrativas ficcionais baseadas em experiências reais, representadas pelas personagens simbólicas Flor-de-lótus e Amarílis. O percurso metodológico se ancora na pesquisa narrativa (Bertaux 2010) e na teoria da relação com o saber (Charlot 2000,2009,2013), articulando ainda os aportes de Paulo Freire (1992,1996,2022) e bell hooks (2013) para pensar as dimensões éticas, afetivas e políticas do processo educativo. As experiências dessas mulheres revelam como as interseccionalidades entre gênero, classe e etarismo atravessam suas trajetórias escolares, ao mesmo tempo em que apontam formas de resistência e pertencimento que fortalecem sua permanência na escola. O estudo enfatiza a importância de políticas públicas comprometidas com uma educação democrática e acolhedora, bem como a necessidade de reconhecer o saber construído na e pela vida como potência formativa. Assim, o trabalho busca contribuir com um olhar crítico e sensível sobre a EJA, valorizando a escuta, a memória e a subjetividade de mulheres historicamente invisibilizadas nos espaços escolares.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Relação com o saber. Gênero. Pesquisa narrativa. Mulheres idosas.

ABSTRACT

This final project proposes a reflection on the relationship with knowledge of elderly women students in Youth and Adult Education (EJA), based on a narrative and affective approach. Inspired by formative experiences and sensitive listening in the school context, the study presents fictional narratives based on real experiences, represented by the symbolic characters Lotus Flower and Amaryllis. The methodological approach is anchored in narrative research (Bertaux 2010) and the theory of relationship with knowledge (Charlot 2000, 2009, 2013), also articulating the contributions of Paulo Freire (1992, 1996, 2022) and bell hooks (2013) to consider the ethical, affective, and political dimensions of the educational process. These women's experiences reveal how the intersections between gender, class, and ageism permeate their educational trajectories, while also pointing to forms of resistance and belonging that strengthen their continued attendance at school. The study emphasizes the importance of public policies committed to democratic and welcoming education, as well as the need to recognize knowledge constructed in and through life as a formative force. Thus, the work seeks to contribute a critical and sensitive perspective on EJA, valuing the listening, memory, and subjectivity of women historically invisible in school spaces.

Keywords: Youth and Adult Education. Relationship with knowledge. Gender. Narrative research. Elderly women.

LISTA DE SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EJA-EPT - Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE: Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. Entre histórias e saberes: a EJA como espaço de resistência e pertencimento.....	18
2. Escutar para narrar: a relação com o saber como método de investigação na EJA.....	24
3. A Teoria da Relação com o Saber: uma caixa de ferramentas para compreender experiências educacionais na EJA.....	26
3.1 – Narrar para compreender: a experiência formativa no VI Encontro Nacional EJA-EPT	28
3.2 – Experiências narradas: sentidos e desafios na trajetória educacional de mulheres da EJA	31
3.3 – Educação como reexistência: vivência e escuta no Projeto Integrador das mulheres da EJA.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

INTRODUÇÃO

Minha trajetória na educação começou em 2008, como docente no município de Cristópolis, Bahia. Durante o período de 2008 a 2010, atuei no ensino fundamental I, em uma turma multisseriada, onde diferentes séries eram atendidas em um único espaço escolar por uma única professora. Sem formação específica ou experiência na área da educação, contava apenas com recursos limitados, como livros didáticos, mimeógrafo e folhas em branco. A paixão das crianças e o desejo explícito dos pais por um futuro melhor por meio da educação, muitas vezes expresso em frases como "desejo para os meus filhos aquilo que eu não tive: estudo e conhecimento", marcaram profundamente minha visão sobre o papel da escola.

Com o passar dos anos, migrei para Goiânia-GO, onde fiz minha graduação em Administração de Empresas e me especializei em Gerenciamento de Riscos no Transporte Rodoviário de Cargas. Contudo, a paixão pela sala de aula viva, acompanhada pelo desejo de impactar positivamente a vida daqueles que, por diversas situações, não tiveram acesso pleno à educação básica obrigatória, direito constitucional no Brasil desde 1988, na infância e adolescência.

Em 2021, em meio à pandemia da COVID-19, decidi retomar esse propósito. Ingressei no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Goiânia Oeste. Nesse contexto, encontrei o professor Dr. Ramon Marcelino, pesquisador e militante da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com quem iniciei uma série de diálogos sobre a EJA e que, posteriormente, resultou numa parceria de orientação acadêmica deste trabalho. Ele me apresentou às obras de Bernard Charlot, especialmente à Teoria da Relação com o Saber (TRS), que trouxe novas perspectivas e ressignificou minhas reflexões sobre a educação.

Ao longo desse processo, compreendi a relevância das trajetórias individuais e das múltiplas subjetividades envolvidas no processo educativo. Essa percepção transformou minha visão, antes pautada por uma perspectiva meritocrática, para uma abordagem que considera as condições sociais, culturais e históricas de cada sujeito.

Após muita reflexão, optei por investigar as experiências de sujeitos da EJA, com foco especial nas mulheres idosas. Essa escolha foi inspirada, em parte, pela trajetória educacional de minha mãe, aluna do PROEJA EMI (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos Integrado ao Ensino Médio) desde 2023. Ao observar e ouvir seus relatos, identifiquei a centralidade das relações de amizade e convivência no fortalecimento da permanência e na qualidade do

processo de ensino desses sujeitos. As narrativas coletadas em conversas informais, rodas de diálogo e corredores reforçaram nossa compreensão do papel das redes de apoio e dos vínculos estabelecidos na sala de aula como fatores incisivos para a construção do sentido do saber.

Em consonância a essas atenções, o presente estudo propõe investigar como os marcadores sociais de gênero e etarismo marcam as trajetórias educacionais de mulheres inseridas na EJA, com foco no impacto das relações de amizade no fortalecimento de sua permanência e formação. Fundamentada nas obras de Charlot (2000,2009,2013), que destaca a relação com o saber como um elemento central na construção da identidade educacional, a pesquisa busca compreender como as conexões sociais entre os sujeitos no ambiente escolar podem influenciar a resiliência e a continuidade dessas mulheres em sua trajetória educacional.

Charlot (1996, p. 54) aponta que “essas amizades nascidas na escola, em geral desde o primário, se revelam muito fortes e pesam na história escolar”, evidenciando que os vínculos afetivos podem tanto favorecer a permanência quanto representar um fator de distração. A amizade pode fortalecer a motivação dos estudantes ao criar um ambiente acolhedor e de pertencimento, mas também pode gerar uma atração que retrai com os estudos, desviando a atenção do aprendizado formal. Dessa forma, compreender a ambivalência dessas relações no contexto da EJA é essencial para analisar seus impactos na trajetória educacional das mulheres idosas.

De acordo com Bernard Charlot (2000), a relação com o saber não se restringe à simples aquisição ou transmissão de informações, mas representa a forma pela qual o sujeito se envolve ativamente com o conhecimento. Para ele, o saber não é um objeto estático a ser depositado por um sujeito em outro; antes, o conhecimento emerge do diálogo entre os sujeitos, mediado por suas experiências pessoais e pelo contexto histórico, social e cultural em que estão inseridos. Essa perspectiva ressalta que o conhecimento é construído e reconstruído continuamente, à medida que o indivíduo atribui sentido e eficácia às suas vivências, e responde às demandas das lógicas epistêmicas, normativas, da aprendizagem. Essa visão implica que o sujeito não é um receptor passivo, mas sim um agente que, a partir de suas experiências pessoais e sociais, molda o sentido do saber.

Nesse sentido, Charlot (2013) propõe que a relação com o saber pode ser compreendida como uma atitude de apropriação e de constante construção do conhecimento. Essa postura exige que o sujeito seja ativo, crítico e reflexivo, engajando-se na interpretação e ressignificação das informações de acordo com suas necessidades e experiências, ao mesmo tempo, sociais e singulares. O processo de aprendizagem, portanto, não ocorre de maneira passiva, mas se

manifesta por meio de ações como questionar, experimentar e integrar os saberes à própria realidade, promovendo uma construção significativa e personalizada do conhecimento.

Assim, a problemática da relação com o saber apresentada por Charlot (2000) enfatiza que o ensino e a aprendizagem são processos dinâmicos, marcados pela interação entre o sujeito e o saber que se pretende construir, por uma dialética entre sentido e eficácia. Essa abordagem destaca a importância de valorizar as especificidades históricas, sociais e culturais dos aprendizes, pois essas são importantes fontes para compreender o processo de atribuição de sentido, valor, que eles irão realizar. Dessa forma, o saber se torna um elemento vivo, que se transforma na medida em que o indivíduo se apropria dele, conferindo-lhe sentido e relevância para sua trajetória de vida.

A escolha por estudar mulheres da EJA se justifica pelo fato de que essas alunas enfrentam não apenas os desafios derivados de sua condição de gênero e idade, mas também a solidão e o isolamento, frequentemente decorrentes de percursos de vida marcados pela exclusão social e cultural. Nesse contexto, a amizade surge como um vínculo fundamental, que não apenas favorece a troca de experiências e saberes, mas também fortalece os laços de pertencimento e acolhimento, elementos essenciais para garantir a permanência escolar.

No contexto da EJA, sobretudo entre pessoas idosas que carregam em sua memória experiências de fracasso escolar, torna-se necessário repensar o conceito tradicional de "fracasso". Para Charlot (2000), o fracasso escolar não é um obstáculo independente, mas sim um rótulo aplicado a trajetórias escolares que terminaram de maneira insatisfatória. Assim, não se pode afirmar que o fracasso escolar exista em si mesmo, mas sim que certos alunos enfrentam situações que podem afastá-los da escola, parcial ou definitivamente, ou que os levam a fortalecer sua trajetória educacional de forma considerada "mal sucedida" pela sociedade.

Essa visão exige uma análise aprofundada da realidade social e singular – da posição e da postura - de cada sujeito, considerando que o que se chama de “fracasso escolar” resulta tanto de fatores externos – como as condições de reprodução social e os efeitos de políticas educacionais excludentes – quanto da experiência interna de cada indivíduo. Charlot (2000) apresenta duas abordagens para elaborar um saber a respeito do que o senso comum denomina "fracasso escolar": a primeira, situada nas sociologias da reprodução, fundamenta-se em estatísticas e na análise dos efeitos coletivos; a segunda investiga as características "de dentro", alcançando as histórias, condutas e discursos dos próprios alunos.

Ao aplicarmos essa perspectiva à EJA, tornamos possível compreender como as experiências de fracasso atribuídas no passado se transformam em resiliência e em novos

significados no retorno ao ambiente escolar. Para os alunos que se interpretam como tendo vivido o fracasso, essa abordagem possibilita ressignificar suas trajetórias, evidenciando que o ser e o saber não são fixos, mas sim processos contínuos de construção, permeado por fatores históricos, sociais e pessoais. Dessa forma, a análise do “fracasso escolar” revela não apenas os desafios enfrentados, mas também as potencialidades para a transformação e o empoderamento dos sujeitos em sua prática educativa.

A EJA pode ser pensada à luz da obra de Charlot (2013), que enfatiza que a educação vai além de um espaço de resgate escolar, englobando também dimensões subjetivas e sociais da relação com o saber, isto é, das relações que o sujeito trava consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Ao explorar as trajetórias dessas mulheres, o estudo pretende contribuir para a compreensão de como as amizades e a solidariedade, destacadamente entre pares, podem transformar o ambiente educacional em um espaço de resistência, empoderamento e emancipação.

Paulo Freire (1996) argumenta que a educação deve partir do conhecimento prévio dos sujeitos, valorizando suas experiências e saberes acumulados ao longo da vida para a construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, as relações de amizade e boa convivência no ambiente escolar desempenham um papel crucial, pois podem promover um espaço de apoio mútuo e troca de saberes, essencial para o fortalecimento da permanência e do bom desenvolvimento acadêmico, entretanto Charlot (1996, p. 55), destaca que a mobilização do aluno em relação à escola é essencial para sua participação ativa dentro dela. Ele argumenta que, se o estudante não percebe sentido claro na escola, ele tende a não se envolver nas atividades e pode acabar sendo influenciado de forma negativa pelos colegas. No entanto, esse sentido não é algo fixo ou apenas externo à escola, mas algo construído também no próprio ambiente escolar, por meio das interações e das atividades envolvidas.

A perspectiva freiriana reforça a ideia de que aprender é um ato que se faz com suporte do coletivo, em que os pares se apoiam e aprendem juntos, tornando o processo educativo mais significativo e emancipador. Como Paulo Freire (1996, p.) afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa visão enfatiza a importância da troca e do diálogo entre educadores e educandos, onde todos têm algo a ensinar e aprender. No contexto da EJA, isso significa que o aprendizado se dá de forma colaborativa, com os alunos e professores envolvidos mutuamente na construção do saber. A escola, portanto, se torna um espaço de aprendizagem coletiva, onde as experiências e

saberes de cada um são compartilhados e analisados criticamente, fortalecendo a comunidade e promovendo a transformação social.

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (1996) discute a essência do ato de ensinar, ressaltando que esse processo vai além da mera transmissão de conhecimento, envolvendo a criação de condições que favorecem a construção do saber. No segundo capítulo, intitulado "Ensinar não é transferência de conhecimento", o autor enfatiza:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entrar em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto diante da tarefa que tenho – de ensinar e não de transferir conhecimento. (Freire, 1996, p. 22)

Justificamos essa abordagem pela necessidade de ampliar o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas e humanizadas na EJA, capazes de reconhecer e valorizar as interseções entre as dimensões afetivas e educativas na formação dos sujeitos. Compreender essas dinâmicas pode fornecer subsídios para a formulação de políticas educacionais e práticas pedagógicas que considerem as especificidades das mulheres na EJA, promovendo um ambiente mais acolhedor e motivador.

1. Entre histórias e saberes: a EJA como espaço de resistência e pertencimento

Este capítulo apresenta um panorama histórico e conceitual da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, articulando-o à teoria da relação com o saber desenvolvida por Bernard Charlot (2000,2009,2013) e ao pensamento crítico de Paulo Freire (2000,2009,2013), bell hooks (2013) e Guacira Lopes Louro (1997). Partindo das origens históricas da EJA e das desigualdades que marcaram seu percurso, discute-se como gênero, classe e etarismo influenciam as trajetórias escolares de mulheres idosas, afetando seu acesso, permanência e construção de sentido para o saber. A reflexão se concentra nas três dimensões propostas por Charlot (2000) — relação consigo, com o outro e com o mundo —, evidenciando que, para essas mulheres, o retorno à escola representa não apenas a retomada de conteúdos formais, mas também a busca por reconhecimento, pertencimento e autonomia. Ao integrar os aportes de Freire sobre os saberes da experiência e de hooks (2013) sobre o papel das redes de apoio e do afeto na aprendizagem, o capítulo defende a EJA como um espaço de resistência e transformação, capaz de acolher e valorizar histórias de vida historicamente invisibilizadas.

A EJA no Brasil tem suas origens na época colonial, quando os jesuítas ministravam o ensino básico para a catequização. Ao longo do tempo, essa educação foi moldada por diferentes contextos históricos e passou a ser considerada uma estratégia de desenvolvimento nacional, especialmente no século XX, com campanhas de alfabetização e políticas públicas que visavam à escolarização tardia. A Constituição Brasileira de 1824, fortemente influenciada pelas ideias europeias, formalizou a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, princípio que foi se ampliando nas constituições subsequentes e refletiu a busca pela inclusão educacional, mas, ainda assim, a trajetória da EJA sempre foi marcada por desigualdades sociais, descontinuidades e a exclusão de grupos historicamente marginalizados, como mulheres idosas que, por diversas razões, não tiveram acesso à educação na juventude. Nesse contexto, compreender a relação dessas mulheres com o saber exige uma abordagem que vá além do déficit escolar e que considere as condições sociais e subjetivas que moldam suas experiências educacionais. Bernard Charlot (2000) aponta que a relação com o saber não é um processo isolado de assimilação de conteúdos, mas uma construção social que envolve sentido, identidade e contexto. O saber não é apenas um objeto externo a ser adquirido, mas algo que se constrói na relação do sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Charlot (2000) destaca que a relação com o saber possui três dimensões fundamentais: a relação consigo mesmo, a relação com o outro e a relação com o mundo. A relação consigo mesmo diz respeito à construção da identidade do sujeito em relação ao aprendizado, envolvendo as motivações pessoais, a percepção de si como aprendiz e o sentido que atribui ao conhecimento. Essa dimensão está diretamente ligada à trajetória individual e à forma como cada pessoa mobiliza exercícios para aprender, superando desafios e ressignificando sua relação com a escola.

A relação com o outro refere-se às interações sociais condicionais no processo educativo, sejam elas com professores, colegas ou familiares. O aprendizado não acontece de maneira isolada, mas sim em um contexto de trocas, no qual o sujeito recebe estímulos, compartilha experiências e é influenciado pelo olhar e pelo reconhecimento daqueles que o cercam. Na EJA, essa dimensão ganha um papel central, pois as relações sociais entre os sujeitos podem atuar tanto como um fator de incentivo à permanência escolar quanto como um desafio, quando a convivência traz conflitos ou distrações.

Por fim, a relação com o mundo envolve a maneira como o sujeito se apropria do saber e o conecta com sua realidade social e histórica. O conhecimento não existe de forma abstrata, mas se vincula às práticas e aos sentidos que fazem parte do cotidiano do estudante. No caso das mulheres idosas na EJA, essa dimensão se manifesta na busca por autonomia, reconhecimento e transformação de suas condições de vida por meio da educação. Dessa forma, o saber não é apenas um acúmulo de informações, mas uma experiência que dialoga com as demandas e os desafios do mundo em que essas mulheres estão inseridas.

No caso das mulheres idosas na EJA, essas dimensões se entrelaçam, pois o retorno à escola não se limita à busca por conhecimento formal, mas também pela valorização pessoal e pelo desejo de pertencimento.

O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito "engajado" no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo. Não esqueçamos, entretanto, que essa dinâmica se desenvolve no tempo: O valor do que aprendemos (seja esse valor positivo, negativo ou nulo) não é nunca, adquirido de uma vez por todas. (Charlot, 2000, p. 84)

De acordo com Charlot (2013), aprender não se resume apenas a apresentar sentido ao que se aprende, embora o sentido seja um componente central. O processo de aprendizagem, conforme a equação pedagógica a ser resolvida, é composto pela atividade, pelo sentido e pelo

prazer. Nesse contexto, entender o sentido ao aprender é uma tarefa fundamental, mas é preciso considerar que essa atribuição de sentido está intimamente ligada à trajetória do sujeito e às suas condições materiais e simbólicas. Para muitas mulheres idosas, especialmente aquelas que têm um histórico de exclusão escolar e são atravessadas por desigualdades de gênero e etarismo, o processo de aprendizagem pode ser afetado pela sensação de 'perderam o tempo' da escola. Isso pode gerar insegurança e afetar sua autoestima, interferindo na experiência de prazer e na atividade envolvida no aprender é, portanto, essencial para criar práticas pedagógicas que equilibrem esses três elementos — atividade, sentido e prazer — e que, assim, favoreçam uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz.

No contexto da EJA, a idade pode se tornar um elemento que influencia essa relação, especialmente quando associado a discursos etaristas que desvalorizam a aprendizagem na fase adulta. Compreender esse aspecto é fundamental para construir políticas e práticas pedagógicas mais inclusivas e às especificidades das mulheres que retornam à escola.

Diante disso, em nossa revisão da literatura buscamos construir um diálogo crítico com a obra de Charlot, refletindo sobre as barreiras históricas e sociais que afetam as experiências educacionais de mulheres da EJA e a importância da amizade como fator de apoio e fortalecimento para enfrentar esses desafios.

À luz da teoria de Charlot (2005), é possível compreender que a escola transcende a mera transmissão de saberes, configurando-se como um espaço de construção de sentido – e, portanto, de identidade – para a vida dos sujeitos. Como o autor destaca:

A escola vai para além de ensinar, pois ela também tem que fazer sentido na vida dos sujeitos. [...] levar a sério a ambição democrática da escola, que é feita para permitir que os jovens adquiram saberes e competências cognitivas e intelectuais que não poderão adquirir em outro lugar, além de desenvolver sentido em suas vidas. (Charlot, 2005, p. 120).

Outro fator relevante na permanência dessas mulheres na escola é a construção de redes de apoio e pertencimento. Bell hooks (2017) enfatiza a importância das relações construídas histórica e socialmente, e do afeto na aprendizagem, destacando que o ambiente escolar pode ser um espaço de resistência e fortalecimento quando promove vínculos afetivos. Para muitas mulheres da EJA, a escola não é apenas um lugar de aprendizado, mas também de socialização, troca de experiências e fortalecimento da autoestima. A amizade e as redes de apoio surgem

como elementos decisivos para a permanência, funcionando como suporte emocional e cognitivo na ressignificação de suas trajetórias educacionais.

A exclusão das mulheres dos espaços de aprendizagem e produção do conhecimento não é um recente, mas sim um processo histórico que se configurou na sociedade, negando-lhes o papel de sujeitos do saber. Guacira Lopes Louro (2003) ressalta que:

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência. (Louro, 2003, p. 3).

Podemos observar que na EJA, essa invisibilidade se manifesta na trajetória das mulheres idosas que, por diversas razões, foram afastadas da escolarização formal. Ao retornarem à escola, não apenas reivindicam o direito ao saber, mas também desafiam estruturas que historicamente as marginalizaram.

Inspirada na perspectiva freiriana, esta pesquisa confirma a importância dos saberes construídos pelos educandos ao longo de suas vivências, especialmente aqueles oriundos das práticas comunitárias. Para Freire (1996), a escola não deve apenas acolher esses conhecimentos, mas também dialogar com eles, articulando-os ao ensino formal de maneira significativa.

Freire (1996) nos provoca com questionamentos que fomentam esse diálogo, como o de discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar o conteúdo escolar, confirmando que as vivências cotidianas dos educandos, longe de ser algo externo ao saber acadêmico, são parte essencial para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, Freire nos provoca com questionamentos cruciais para esse diálogo:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (Freire, 1996, p. 15)

A reflexão de Charlot (2000) reforça essa ideia, ao enfatizar que a relação com o saber é um processo que envolve a subjetividade do aluno, em que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas é algo com o qual o educando interage, atribuindo-lhe o sentido

a partir de sua própria experiência. Assim, ao estabelecer conexões entre os conteúdos escolares e a realidade das participantes, busca-se um aprendizado mais contextualizado, no qual as experiências individuais se tornam parte fundamental do processo educativo.

Assim, ao alinhar Freire (1996) com Charlot (2000), enfatizamos a importância de uma educação que não seja apenas transmissora de conteúdos, mas que construa uma relação ativa e significativa com o saber, respeitando e valorizando a experiência e as vivências dos alunos, sujeitos ético-políticos, com dignidade, além de, didático-metodologicamente, como elementos locais no processo de aprendizagem.

Charlot (2013) nos lembra que, embora o conceito de *habitus*¹ ofereça uma explicação valiosa para entender comportamentos e práticas sociais, há momentos e contextos em que ele não consegue abarcar as complexidades da experiência humana. A história, tanto social quanto individual, deve ser considerada ao se analisar o que ocorre em cada sala de aula e, especificamente, a trajetória de cada aluno. Cada sujeito carrega consigo uma história singular, moldada por suas experiências subjetivas, que se entrelaçam com a história social e coletiva. Ignorar essas particularidades seria perder a oportunidade de compreender o processo educacional real, pois o que ocorre com cada aluno não pode ser limitado a uma explicação universal ou generalizada. Assim, é essencial considerar a singularidade de cada estudante, considerando as influências históricas que configuram sua jornada e o impacto que isso tem na construção de seu saber e sua identidade.

O trabalho de Jerry Adriani da Silva (2010), em sua dissertação *Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: tudo junto e misturado*, aponta que entre as especificidades do público da EJA figura com destaque a **diversidade etária e geracional**. Essa diversidade se manifesta não apenas na presença de jovens, adultos e idosos numa mesma sala de aula, mas nos sentidos com que cada faixa etária se reconhece (ou não) nas propostas curriculares, nas estratégias pedagógicas e no convívio cotidiano. Silva observa que, embora existam propostas que afirmam acolher essa diversidade, há uma tensão entre o que os documentos preveem e o que efetivamente se pratica, de modo que certas idades acabam sendo invisibilizadas ou percebidas como menos compatíveis com o ambiente escolar formal.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o etarismo pode ser pensado como uma dimensão implícita desse campo: não necessariamente manifestada como rótulo explícito de

¹ Segundo Charlot (2009) O conceito de *habitus* de Bourdieu esclarece a diferença entre ator e agente. O *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas, duráveis e transponíveis, que foram estruturadas socialmente e funcionam como princípios de estruturação das práticas e das representações (Bourdieu, 1989).

“idade avançada”, mas como práticas, discursos e expectativas que limitam o pertencimento, a autoestima e a continuidade dos estudantes idosos na EJA. Ao interseccionar esse olhar com gênero, classe e etarismo — entendendo a idade como elemento social, simbólico e político — ganha-se uma ferramenta teórica potente para analisar as trajetórias de mulheres idosas como Lótus e Amarílis, que retornam à escola enfrentando preconceitos sutis, desconfianças e invisibilidade, mas também encontrando sentido, força e pertencimento.

Diante desse cenário, por meio desta revisão de literatura buscamos construir um diálogo crítico com a obra de Charlot (2000,2009,2013), analisando como a relação com o saber pode ser influenciada por fatores sociais, históricos e subjetivos. Além disso, incorporamos as contribuições de bell hooks (2017) para compreender a importância das relações que se constroem e se solidificam no reconhecimento das histórias de resistência que essas sujeitas compartilham, na luta pela permanência na escola. A perspectiva de Freire (1996), com seu enfoque na educação como um processo de libertação e diálogo, também é central, pois nos provoca a repensar a função da escola na vida dos educandos, destacando a importância quanto a valorização dos saberes pré-existentes dos alunos, especialmente as provenientes de suas experiências de vida, da necessidade de uma leitura crítica da palavra e do mundo e da ontologia do ser mais. Ao aprofundar essas questões, espero contribuir para a construção de práticas educacionais mais sensíveis às especificidades das mulheres idosas da EJA, reconhecendo a escola não apenas como um espaço de ensino, mas também de ressignificação e fortalecimento pessoal. Assim, a proposta é integrar as visões de Freire, Charlot e hooks, criando uma abordagem pedagógica que valoriza a construção do saber como um processo coletivo, transformador e fundamentado nas relações de afeto e respeito.

2. Escutar para narrar: a relação com o saber como método de investigação na EJA

O desenvolvimento desta pesquisa é orientado pela abordagem qualitativa, que articula contribuições da tradição de pesquisa narrativa, abrangendo as especificidades sociais e subjetivas em contextos concretos, especialmente no que se refere à EJA, com ênfase nas experiências de mulheres idosas. Assim como o problema de pesquisa foi formulado e seus objetivos demandam uma rede conceitual que abrace a complexidade das relações ocasionais por esses contextos educacionais. A pesquisa adota, assim, o método de narrativa, baseada no sociólogo Daniel Bertaux, que permite acessar as trajetórias de vida das participantes, partindo do pressuposto de que as narrativas individuais são essenciais para compreender as experiências educacionais e sociais, oferecendo uma visão mais rica e contextualizada dos significados e das experiências que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

A escolha por relatar essa experiência no TCC está ancorada na compreensão de que, como afirma Daniel Bertaux (2010), narrar é uma forma legítima de produzir conhecimento sobre a vida social. O autor enfatiza que as histórias de vida permitem acessar os sentidos subjetivos e sociais atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, especialmente em contextos de desigualdade. Ao tomar minha trajetória como campo de análise, assumo a narrativa como método e, também, como ética da escuta e da implicação.

Como referencial teórico-metodológico central, mantenho como base crítica e reflexiva a teoria da relação com o saber, desenvolvido por Bernard Charlot. A partir desse marco teórico, como já mencionado, a investigação problematiza os processos pelos quais as mulheres da EJA demonstraram sentido para o saber e as atividades da e na escola, compreendendo os efeitos dessa relação em suas identidades e nas formas de pertencimento escolar. Além disso, consideramos a eficácia- dessa relação para a continuidade dos estudos e as demandas epistemológicas que emergem dessa trajetória.

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo se inscreve na tradição narrativo-biográfica, com foco em relatos e entrevistas narrativas das histórias de vida dessas mulheres, compreendendo que a análise dessas narrativas permite acessar tanto as dimensões subjetivas quanto os contextos sociais em que as histórias de vida se desenvolvem.

Esta pesquisa adota a narrativa autobiográfica como abordagem metodológica, partindo das experiências que vivenciei como estudante e educadora em formação no contexto da EJA. Ao longo do percurso acadêmico e formativo, especialmente em atividades

desenvolvidas no IFG – Câmpus Goiânia Oeste, estabeleci interações significativas com mulheres idosas estudantes da EJA, cujas trajetórias inspiraram reflexões sobre permanência escolar, vínculos afetivos e relação com o saber.

A escolha pela narrativa autobiográfica se fundamenta em Bertaux (2010), para quem as histórias de vida permitem compreender como os sujeitos atribuem sentido às suas experiências. Contudo, neste estudo, as histórias das mulheres não são apresentadas por meio de entrevistas formais, mas a partir do olhar e da escuta construídos em espaços de convivência, observação e partilha, preservando o caráter ético e evitando a exposição direta de dados coletados formalmente.

Assim, as personagens Flor-de-lótus e Amarílis são construções narrativas inspiradas nas mulheres com quem convivi, respeitando suas identidades e preservando sua privacidade. Suas trajetórias são reconstruídas com base nas interações vividas, nas memórias compartilhadas em espaços formativos e nas impressões registradas ao longo da minha experiência. Essa escolha permite compreender suas relações com o saber sem recorrer a procedimentos que exijam submissão ao Comitê de Ética, pois se trata de uma elaboração autoral e interpretativa.

A análise dessas narrativas se apoia nos conceitos de Charlot (2000, 2013) sobre a relação com o saber — relação consigo, com o outro e com o mundo —, nas reflexões de bell hooks (2017) sobre afeto e redes de apoio na educação, e na perspectiva de Louro (2003) sobre gênero e invisibilidade social. Esses referenciais possibilitam ler as trajetórias de Flor-de-lótus e Amarílis como experiências atravessadas por gênero, classe e etarismo, e compreender como, no entrelaçamento de suas histórias, constroem resistência e pertencimento no espaço escolar.

3. A Teoria da Relação com o Saber: uma caixa de ferramentas para compreender experiências educacionais na EJA

O encontro com a teoria da Relação com o Saber, desenvolvida por Bernard Charlot, se deu para mim num momento em que minha trajetória acadêmica e afetiva começava a se entrelaçar com mais clareza. A leitura dessa obra não apenas me proporcionou compreensão teórica sobre os processos de aprendizagem, mas também me permitiu reler minha própria experiência como educadora, filha e estudante — especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde tantas histórias, como a de minha mãe, se desenrolam silenciosamente.

Charlot (2000) compreende que a relação com o saber não é algo dado ou universal, mas uma construção singular e social, que envolve o sujeito em sua totalidade: seu corpo, sua história, seu lugar no mundo e sua forma de se relacionar consigo mesmo e com os outros. Aprender, portanto, não é apenas adquirir conteúdos escolares, mas dar sentido ao saber, perceber seu valor, sua eficácia e a maneira como ele pode ou não transformar a vida do sujeito.

Para o autor, a relação com o saber se estrutura em três dimensões fundamentais: A relação consigo mesmo, que envolve a identidade do sujeito, seu desejo de aprender, sua autoestima, sua percepção de ser capaz; A relação com o outro, onde se situam as interações sociais — com colegas, professores, familiares — e os vínculos que podem motivar ou inibir o processo de aprendizagem; A relação com o mundo, que diz respeito à relevância do saber na vida prática do sujeito, no trabalho, na vida comunitária, nas transformações que deseja para si e para o meio em que vive.

Com base nessas três dimensões propostas por Charlot (2000), é possível perceber que as mulheres idosas da EJA produzem sentidos para o saber em um movimento que ultrapassa o campo do conteúdo escolar. Para muitas, como demonstrado nas experiências narradas ao longo deste trabalho, o retorno à escola representa uma reaproximação com a própria história, um resgate da autoestima e a reconstrução de vínculos sociais e afetivos. A escola se torna um espaço onde podem afirmar sua identidade, renovar seus projetos de vida e se reconhecer como sujeitas de direitos e de saberes.

Essa teoria rompe com modelos tradicionais que veem o fracasso escolar como uma falta de mérito ou esforço individual. Pelo contrário, Charlot (2000) nos convida a entender que não existe o fracasso escolar em si, mas sim alunos que vivem situações de fracasso. E

compreender isso exige um olhar que vá além dos números e estatísticas, e que se debruce sobre as histórias, condutas, discursos e vivências dos próprios sujeitos.

Ao escutar essas trajetórias, compreendo que o saber adquire diferentes significados: para algumas, é reparação; para outras, é recomeço; e para todas, é uma forma de resistir ao apagamento social, de afirmar sua existência diante de um mundo que muitas vezes desconsidera sua presença. O sentido, portanto, não é dado: ele é construído na intersecção entre o desejo de aprender, o contexto histórico-social e o reconhecimento que essas mulheres encontram na escola.

Nesse sentido, a relação com o saber se apresenta como uma “caixa de ferramentas” para pensar a educação, como afirma o próprio autor. Essa perspectiva nos convida a olhar para os instrumentos teóricos não como respostas fixas, mas como apoios para compreender os diferentes modos como os sujeitos produzem sentido e se engajam — ou não — com o aprendizado escolar.

No caso das mulheres idosas da EJA, esse olhar é ainda mais necessário. Muitas delas carregam uma história marcada por interrupções, silenciamentos e exclusões. Reconhecer que sua relação com o saber está atravessada por gênero, tempo, desigualdades sociais, afetos e memórias é essencial para construir práticas educativas mais sensíveis e justas.

Ademais, a teoria da relação com o saber permite compreender que nem sempre o saber escolar é percebido como desejável ou acessível. Muitas vezes, como Charlot (1996, p. 54) afirma, “as amigas nascidas na escola se revelam muito fortes e pesam na história escolar”. Essas relações podem representar apoio e pertencimento, mas também podem gerar distrações, inseguranças e conflitos. Portanto, a escola é também um espaço onde o saber se constrói nas relações sociais.

Assim, à luz da Teoria da Relação com o Saber, é possível compreender que as mulheres idosas da EJA constroem sentidos para a experiência escolar por meio do entrelaçamento entre suas trajetórias individuais, suas condições materiais e simbólicas, e os vínculos que estabelecem com os outros e com o mundo. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser espaço de produção de sentido, pertencimento e potência de vida.

A partir dessa compreensão, este trabalho se propõe a escutar, refletir e narrar experiências que não se pretendem universais, mas que nos dizem muito sobre o que significa voltar à escola, desejar aprender e reconstruir trajetórias que antes pareciam encerradas. Com

apoio da teoria de Charlot, entendemos que aprender é, acima de tudo, um ato de sentido, de desejo e de engajamento com a vida.

3.1 – Narrar para compreender: a experiência formativa no VI Encontro Nacional EJA-EPT

Em outubro de 2023, participei do VI Encontro Nacional da EJA-EPT, realizado no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O evento, com o tema “Esperançar é verbo na EJA-EPT: ampliar e consolidar”, reuniu professores, estudantes e pesquisadores da Rede Federal comprometidos com a defesa da EJA articulada à Educação Profissional e Tecnológica. Mais do que um evento acadêmico, foi um espaço de escuta, troca e fortalecimento político e afetivo entre sujeitos que constroem cotidianamente a EJA em seus territórios.

Apresentei, junto ao professor Ramon Marcelino, um resumo sobre o ingresso e a permanência de mulheres idosas na EJA. O processo de escrita, preparação e apresentação foi, para mim, mais do que acadêmico: tornou-se um dispositivo de formação docente e humana. Narrar a trajetória de uma mulher que eu conhecia intimamente — minha mãe — e, ao mesmo tempo, reconhecê-la como sujeito de saber e como estudante da EJA, foi um exercício profundo de elaboração e deslocamento. Mesmo familiarizada com sua história de vida, ao colocá-la em diálogo com a teoria e com o campo da educação, pude enxergá-la sob outra perspectiva: como alguém que ressignifica sua trajetória ao retornar à escola, enfrentando desafios com coragem e desejo de aprender. Essa experiência me permitiu compreender que narrar não é apenas contar, mas reconstruir sentidos junto ao outro e sobre si mesma.

Inspirada na Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000), compreendo que o saber não é algo dado, mas um movimento de sentido, construído na relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Participar de um encontro como esse, em que pude dialogar com outras experiências, escutar histórias semelhantes à minha e compartilhar inquietações, intensificou minha própria relação com o saber. Como afirma Charlot, o saber é atravessado por desejos, afetos e conflitos; e é precisamente nesse emaranhado de sentidos que a escola pode ou não fazer sentido para o sujeito.

Nesse processo, percebi que a escola — quando habitada por relações dialógicas, como propõe Paulo Freire (1996) — se torna espaço de pertencimento e reconstrução do sujeito. Freire nos ensina que a aprendizagem não se dá sem vínculo, sem amorosidade e sem a

valorização dos saberes trazidos por cada educando. O encontro no Colégio Pedro II foi, nesse sentido, também um reencontro comigo mesma enquanto estudante e educadora em formação.

A presença de mulheres da EJA no evento, sua escuta ativa, suas perguntas e comentários após as mesas e apresentações, reforçaram a importância de se pensar a permanência a partir de um olhar integral e sensível. Falar sobre suas experiências não foi apenas dar visibilidade, mas reconhecer seus saberes como legítimos e formadores.

Ao escutar essas vozes, reconheci também minha responsabilidade política enquanto educadora: compreender, respeitar e atuar na construção de práticas pedagógicas que partam da experiência vivida, do Ao viver a experiência de participar do VI Encontro Nacional da EJA-EPT e relatar a trajetória da minha mãe como aluna do PROEJA, fui atravessada por um duplo movimento: enquanto narradora e narrada, observei como as histórias de vida ganham força quando reconhecidas como produtoras de conhecimento. Segundo Bertaux (2010), ao narrar uma experiência, o sujeito reorganiza o vivido, atualiza memórias e constrói sentidos. Esse processo não se resume à fala: ele mobiliza afetos, reposiciona identidades e insere o indivíduo no mundo como produtor de saber.

Essa dimensão da narrativa, que carrega em si potência formativa e epistemológica, foi essencial para que eu compreendesse que minha própria trajetória também é campo de investigação. Ao me ver implicada nas histórias da EJA, especialmente das mulheres idosas que retornam à escola com marcas de exclusão e silenciamento, percebi que meu percurso como filha, estudante e futura educadora também precisava ser contado. Nesse sentido, minha inserção na pesquisa narrativa não é apenas metodológica, mas existencial.

Bernard Charlot (2000) afirma que a relação com o saber envolve sentido, identidade e contexto social. O saber não é neutro, e tampouco acessado igualmente por todos. Ele se apresenta como possibilidade para uns, obstáculo para outros, e raramente é indiferente. A escuta das mulheres da EJA — seja nos corredores da escola, nas rodas de conversa, ou nas falas do evento — me revelou que o desejo de aprender não nasce apenas da necessidade de qualificação profissional, mas da busca por reconhecimento, pertencimento e reexistência.

Ao mesmo tempo, a participação no Encontro me permitiu visualizar que a educação de jovens e adultos, quando articulada à formação profissional (como no PROEJA), pode ampliar os horizontes de sentido sobre o saber. Uma das mesas redondas discutia exatamente isso: como articular currículo e trajetória de vida de forma a valorizar os saberes prévios, sem desconsiderar as exigências da formação técnica. Esse debate ecoou dentro de mim como uma provocação: será que nossas práticas escolares estão abertas à escuta das histórias de vida das alunas? Será

que conseguimos reconhecer nas costureiras, bordadeiras e cuidadoras que voltam à sala de aula sujeitas de conhecimento e de criação?

Bell hooks (2019) aponta que, ao longo da história, o conhecimento legitimado foi aquele produzido por um sujeito universal — branco, masculino e acadêmico —, o que gerou a desvalorização sistemática dos saberes construídos por mulheres, especialmente as pobres e racializadas. A autora propõe uma educação democrática que rompa com a hierarquia dos saberes e reconheça que o aprendizado pode acontecer em múltiplos espaços, formas e linguagens, incluindo os saberes do cotidiano, os conhecimentos vernaculares e as memórias coletivas. Ao defender que "a sala de aula, com afeto e escuta, pode ser espaço de cura e transformação", hooks nos convida a repensar o que, quem e como se aprende — abrindo espaço para que as vozes de mulheres como Flor-de-lótus e Amarílis² sejam não apenas ouvidas, mas reconhecidas como epistemologicamente legítimas.

Assim como Paulo Freire (1996) nos convida a dialogar com os saberes da experiência, também me senti convocada a escutar com mais cuidado o que essas mulheres dizem — não apenas com palavras, mas com gestos, silêncios, olhares e presenças. A convivência no evento, mesmo breve, me ensinou que a formação docente passa também pela escuta do outro como sujeito da história. Aprender a escutar, a reconhecer e a narrar são atos inseparáveis no fazer pedagógico comprometido com a transformação social.

É necessário compreender que o afastamento dessas mulheres da escola não foi resultado de uma escolha individual ou de desinteresse pelos estudos, mas consequência direta de um sistema social que lhes atribuiu, desde o nascimento, papéis fixos e desvalorizados. A construção social do feminino, historicamente vinculada à esfera do cuidado, da maternidade e do serviço doméstico, impôs às mulheres — sobretudo as pobres, negras e trabalhadoras — a exclusão dos espaços de formação e produção de saber. Como afirma bell hooks (2019), “a divisão sexual do trabalho e a ideologia do patriarcado relegaram as mulheres a um lugar de silêncio e obediência”, tornando-as invisíveis nos espaços acadêmicos e intelectuais. A intersecção entre gênero e classe opera, portanto, como um eixo de opressão que impede o acesso pleno à educação e dificulta a permanência dessas mulheres na escola, mesmo quando

² A *Flor-de-lótus* é tradicionalmente associada à pureza, à superação e ao renascimento, pois nasce em águas turvas e, mesmo assim, floresce limpa e luminosa. Representa resiliência, força interior e a capacidade de se manter íntegra diante das adversidades. Escolhi-a para representar a trajetória desta estudante, cuja história é marcada pela persistência e pela capacidade de transformar desafios em oportunidades de crescimento.

A *Amarílis*, por sua vez, simboliza orgulho, determinação e beleza que resiste ao tempo. É uma flor que floresce mesmo nos períodos mais frios e desafiadores, evocando coragem e vitalidade. Sua escolha se relaciona à história desta estudante, que, apesar das dificuldades impostas pela vida e pelas estruturas sociais, segue de cabeça erguida, afirmando seu lugar e sua identidade no espaço escolar.

decidem retornar. Reconhecer essa estrutura é essencial para que a escuta se transforme em um ato político de reconhecimento e valorização dessas trajetórias interrompidas, e para que possamos tensionar as normas que ainda regem quem pode, ou não, ser considerado sujeito do saber.

3.2 – Experiências narradas: sentidos e desafios na trajetória educacional de mulheres da EJA

O segundo movimento formativo desta pesquisa ocorreu na disciplina Projeto de Curso Curricular VI (PCC VI), ministrada pela professora Isadora Costa Mendes, no curso de Pedagogia do IFG – Câmpus Goiânia Oeste. A proposta pedagógica da disciplina foi marcada por uma perspectiva crítica, sensível e comprometida com a formação de educadores atentos às dimensões de gênero, etarismo, subjetividades e desigualdades estruturais presentes na EJA. Com escuta atenta, afetividade e intencionalidade política, a professora Isadora promoveu práticas de reflexão e escrivência — como propõe Conceição Evaristo — que articularam teoria, prática e experiência, elementos essenciais à formação docente.

Nesse contexto, a proposta de pesquisa nos convocou a investigar as trajetórias de mulheres estudantes da EJA por meio de entrevistas narrativas, com enfoque na Teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot (2000). Mais do que compreender apenas os motivos que as levaram a retornar à escola, buscou-se evidenciar os efeitos das relações intersubjetivas — os vínculos afetivos estabelecidos entre colegas, professores e familiares — e das redes de apoio na permanência escolar dessas mulheres, bem como em sua autoestima e sentido de pertencimento.

Ainda que a orientação inicial da disciplina previsse a escolha de participantes do curso Técnico em Enfermagem, optei por entrevistar mulheres da área de Modelagem do Vestuário. A escolha foi acolhida pela docente, pois as experiências dessas alunas evidenciavam com força as redes de suporte e o papel dos vínculos na continuidade dos estudos. As perguntas orientadoras visaram captar, além da trajetória escolar e das relações com o saber, as formas como essas mulheres se sentem acolhidas, incentivadas ou, por vezes, desestimuladas no ambiente escolar — e como essas vivências impactam sua permanência e autoestima. Nesse sentido, é importante destacar que a EJA é reconhecida como uma política pública essencial no Brasil, voltada à reparação de desigualdades históricas no acesso à educação. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 1988).

Já a LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 37, consolida a EJA como modalidade específica, com metodologias próprias, adaptadas às características dos sujeitos jovens, adultos e idosos que retornam à escola.

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (2014–2024), regulamentado pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas robustas para a educação básica, incluindo avanços importantes para a EJA. Entre essas, destacam-se a Meta 9, que busca elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, erradicando o analfabetismo absoluto e reduzindo em 50% o analfabetismo funcional até o final do período do plano, bem como a Meta 10, que visa universalizar o ensino fundamental e médio para jovens e adultos, promovendo ainda a integração dessa modalidade com a educação profissional e tecnológica.

No Projeto de Lei nº 2.614/2024, algumas dessas metas foram revisadas e atualizadas, refletindo a necessidade de continuidade e aprimoramento das políticas públicas voltadas para a EJA. Entre elas, estão a ampliação da taxa de alfabetização e da escolarização média, com foco especial em populações historicamente vulnerabilizadas, como moradores do campo, grupos socioeconomicamente desfavorecidos e negros, além da ampliação das matrículas em EJA articuladas com a educação profissional. Apesar dessas conquistas legais, a EJA ainda enfrenta desafios significativos, como a descontinuidade das políticas educacionais, a invisibilidade institucional dessa modalidade e a insuficiente valorização da formação docente específica. Dessa forma, torna-se urgente a realização de estudos que deem voz às mulheres que vivenciam essa realidade, possibilitando uma compreensão aprofundada das barreiras enfrentadas e contribuindo para a formulação de políticas mais efetivas e inclusivas.

Foi a partir dessa vivência formativa que entrei em contato com as histórias de Flor-de-lótus e Amarílis, mulheres cujas narrativas me impactaram profundamente e reforçaram o compromisso com a escuta atenta, afetiva e politicamente situada. Foi neste espaço que pude aprofundar reflexões fundamentais para a construção do meu TCC, especialmente ao centrar meu olhar nas mulheres idosas da EJA. O incentivo da professora Isadora em explorar as interseccionalidades presentes na trajetória educacional dessas mulheres me motivou a articular vivência, teoria e pesquisa em uma narrativa crítica e afetiva. Assim, a disciplina PCC VI não foi apenas um componente curricular, mas um território de amadurecimento da escuta, da

sensibilidade e da elaboração do olhar investigativo com foco na relação com o saber e nos atravessamentos do gênero e da idade.

A escuta atenta das trajetórias de Flor-de-lótus e Amarilis, mulheres idosas matriculadas na EJA, possibilita compreender como suas experiências educativas foram moldadas por fatores sociais, econômicos e afetivos, bem como por sua condição de gênero e idade. Ambas compartilham histórias marcadas pela interrupção da escolarização na juventude, imposta por contextos de trabalho precoce, responsabilidade doméstica e ausência de políticas públicas efetivas de permanência escolar. Retornar aos estudos na idade adulta, portanto, não representa apenas um desejo de retomar conteúdos formais, mas uma ação que expressa resistência, pertencimento e reconstrução de identidade. Como afirma bell hooks (2017), a educação é um ato profundamente político, capaz de romper com sistemas opressivos e permitir que sujeitos historicamente marginalizados se reconectem com sua própria dignidade. Da mesma forma, Paulo Freire (1996) compreende a educação como prática de liberdade, em que o aprendizado se articula à tomada de consciência crítica e à transformação de si e do mundo.

A partir da Teoria da Relação com o Saber, proposta por Charlot (2000), é possível perceber que a mobilização dessas mulheres em torno do saber está atravessada por significados que envolvem não apenas o conteúdo em si, mas o que ele representa em suas trajetórias de vida. Para ambas, o retorno à escola carrega o desejo de “não parar no tempo”, de se sentir viva, útil e incluída no mundo contemporâneo. Como lembra Charlot (2000), a aprendizagem exige que o sujeito atribua sentido ao que aprende, e esse sentido emerge da interseção entre sua história pessoal, suas necessidades sociais e seus desejos individuais. No caso de Flor-de-lótus e Amarilis, estudar tornou-se uma forma de enfrentamento ao etarismo e às marcas da exclusão que atravessaram boa parte de suas vidas.

Ao narrar suas experiências, as participantes revelam que a escola não é apenas o espaço do ensino, mas também do reencontro com a dignidade. Suas falas, coletadas em entrevistas narrativas, evidenciam que a permanência na EJA se sustenta, em grande parte, pelos vínculos afetivos e de luta, construídos pelo ato de resistência em acessarem e permanecerem neste espaço, subvertendo as lógicas de opressão. Essas relações se constroem como símbolos de enfrentamento, ao se firmarem como relações afetivas, respeitadas, políticas e estimuladoras entre os colegas e professores. Aqui, o pensamento de bell hooks (2017) se mostra potente ao afirmar que “a sala de aula, com afeto e escuta, pode ser espaço de cura e transformação”. Para essas mulheres, o ambiente escolar torna-se o local onde suas vivências são reconhecidas, onde seus saberes são valorizados, e onde é possível construir novas narrativas sobre si.

Do ponto de vista metodológico, essas escutas nos colocam diante de uma pedagogia que reconhece a história dos sujeitos como ponto de partida. Bertaux (2010) reforça a importância da pesquisa narrativa como ferramenta de acesso às experiências significativas da vida social. O que aprendemos com Flor-de-lótus e Amarilis não está apenas no “que” elas estudam, mas no “como” e no “por que” estudam. A construção de sentido é coletiva, situada e profundamente subjetiva, o que reforça a importância de políticas educacionais que considerem essas dimensões para garantir a permanência e a valorização de sujeitos historicamente invisibilizados.

Ao considerar as experiências dessas mulheres, é fundamental observar como as categorias sociais de gênero, classe e idade (etarismo) atravessam suas trajetórias escolares e de vida. Gênero, enquanto construção social que designa papéis e funções historicamente atribuídas às mulheres, impõe a elas o cuidado com o lar, os filhos e os outros, relegando a educação a um lugar secundário ou, muitas vezes, inatingível. Como aponta Louro (2003), esses papéis não são naturais, mas historicamente construídos, legitimando desigualdades e delimitando os espaços considerados “adequados” para homens e mulheres. A classe social define os acessos — ou a falta deles — a direitos básicos, como a escolarização, e condiciona as escolhas, muitas vezes reduzidas à sobrevivência. O etarismo, por sua vez, reforça a ideia de que há um “tempo certo” para aprender, excluindo os sujeitos que não se enquadram nesse ideal juvenil da escola.

Nesse sentido, Flor-de-lótus e Amarilis, como mulheres, pobres e trabalhadoras, encontraram na identificação e entrelaçamento de suas histórias motivos para permanecerem e resistirem na escola, mesmo quando o mundo lhes dizia que aquele não era seu lugar. Elas construíram esse fortalecimento no reconhecimento mútuo de vivências que, embora singulares, se esbarram na construção de identidades marcadas por múltiplas opressões. Essas categorias sociais, longe de serem apenas marcadores teóricos, determinam suas condições de existência — mas também suas formas de resistência e de reexistência, que se manifestam na valorização do saber, no afeto compartilhado e na construção de um novo pertencimento escolar.

3.3 – Educação como reexistência: vivência e escuta no Projeto Integrador das mulheres da EJA

O terceiro movimento formativo desta pesquisa ocorreu fora da sala de aula universitária, mas dentro de um espaço profundamente educativo: o auditório do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Aparecida de Goiânia, durante a apresentação dos Projetos Integradores IV do curso Técnico em Modelagem do Vestuário, na modalidade EJA. Ali, como filha, professora em formação e pesquisadora sensível à experiência de mulheres idosas com o saber, vivi uma escuta afetiva e politicamente comprometida. Assistir à apresentação da minha mãe, Flor-de-lótus, que desenvolveu com uma colega, um projeto sobre “A Influência Africana na Moda e Cultura Brasileira”, foi mais do que presenciar um momento acadêmico — foi testemunha a potência da educação em dar voz, visibilidade e dignidade a mulheres que, por tantos anos, foram silenciadas ou afastadas da escola.

Em sua fala, Flor-de-lótus não apenas apresentou um trabalho técnico bem fundamentado, mas expressou, com brilho nos olhos e firmeza na voz, a importância de estar ali, ocupando um espaço de formação, produção cultural e reconhecimento. A pesquisa realizada por ela abordou as raízes africanas da capoeira e sua estética no vestuário, revelando uma apropriação crítica e criativa do conteúdo aprendido ao longo do curso. Para além do objeto de estudo, sua apresentação foi um gesto de afirmação identitária e de pertencimento a uma trajetória escolar antes interrompida. Como destaca bell hooks (2017), é na escuta e no afeto que construímos espaços de transformação, e naquele dia, o auditório tornou-se um território de luta, orgulho e reexistência.

Conforme apontam Silva e Silva (2018), o letramento de reexistência:

"[...] manifesta-se como um ato de resistência e de afirmação cultural, no qual o sujeito não apenas resiste às práticas hegemônicas de exclusão, mas também recria sua identidade por meio da apropriação crítica do saber e da cultura" (p. 15).

Esse entendimento ilumina a experiência dessas estudantes, que ao se apropriar das raízes africanas da capoeira e seu vestuário, reafirmou sua identidade e protagonismo dentro do espaço escolar.

Durante sua apresentação, Flor-de-lótus revelou, com emoção e orgulho, que sua relação com o corte e a costura vem desde a infância. Contou que seu pai, homem simples e visionário, fazia questão de investir na formação prática das filhas, contratando uma professora de costura que ensinava bordado, modelagem e técnicas de aperfeiçoamento dentro da própria casa. Esses saberes, transmitidos em um ambiente familiar e marcado pelo afeto, nunca deixaram de acompanhá-la. Agora, na EJA, essa memória se ressignifica. Como nos ensina Paulo Freire (1996), a educação precisa partir da escuta e da valorização dos saberes já existentes nos

sujeitos, pois “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. O percurso de Flor-de-lótus comprova essa premissa: ao retornar à escola, ela não começa do zero, mas conecta seu conhecimento ancestral ao saber científico e técnico, revelando que a aprendizagem, para ser significativa, precisa dialogar com a história de vida de quem aprende.

A escuta atenta da narrativa de Flor-de-lótus durante a apresentação do projeto integrador revelou mais do que uma trajetória técnica no campo da costura: desvelou um processo profundo de construção de identidade e pertencimento. Ao rememorar a figura do pai como incentivador da formação das filhas, ela não apenas revisitou sua memória afetiva, mas também reivindicou sua história como lugar legítimo de saber. Nessa dimensão, Freire (1996) nos ensina que educar é também reconhecer os sujeitos como portadores de uma bagagem cultural e histórica que deve ser considerada como ponto de partida para todo processo pedagógico. Para Charlot (2000), aprender é mobilizar sentidos em torno do saber; é uma relação marcada por desejos, condições sociais e histórias de vida. Assim, Lótus, ao expor suas lembranças e as conectar à sua formação atual, evidencia que a memória é elemento formador — ela orienta, inspira e ancora o processo de aprendizagem em um território subjetivo e coletivo. Sua fala não apenas ensinou técnicas ou apresentou um projeto estético: ela convocou todos os presentes a refletirem sobre o quanto nossas raízes, nossas práticas e nossos afetos constituem dimensões legítimas da formação humana.

Concluir esse terceiro movimento formativo acompanhando a apresentação do projeto integrador das estudantes da EJA, em especial da minha mãe, foi mais do que um exercício de escuta: foi um reencontro com a potência política, afetiva e transformadora da educação. Estar naquele espaço, como filha, professora em formação e pesquisadora, me permitiu vivenciar na prática o que Freire (1996) defende como central na formação humana: a educação como ato de amor, escuta e reconhecimento da dignidade dos sujeitos.

As histórias costuradas entre tecidos, agulhas e lembranças revelaram que o saber não está apenas nos conteúdos formais, mas também nas experiências, nas memórias e nos vínculos que se estabelecem ao longo da vida. Como aponta Charlot (2000), o saber é construído na relação que o sujeito estabelece com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Nesse contexto, ouvir Flor-de-lótus foi compreender que educar-se também é revisitar a própria história com um olhar de pertencimento, de reexistência e de reconstrução.

Esse momento confirmou que minha escolha por pesquisar a EJA e as mulheres idosas não é apenas um recorte acadêmico, mas um compromisso ético, político e existencial com a valorização desse momento confirmou que minha escolha por pesquisar a EJA e as mulheres

idosas não é apenas um recorte acadêmico, mas um compromisso ético, político e existencial com a valorização das trajetórias que historicamente foram silenciadas. Ao problematizar as múltiplas categorias sociais que atravessam a construção da identidade dessas mulheres — como gênero, idade, classe e etnia — reafirmo a complexidade e a riqueza dessas experiências singulares.

Finalizo esse movimento reafirmando que a escuta, o afeto e a memória são dispositivos pedagógicos fundamentais na construção de uma educação verdadeiramente libertadora e inclusiva. Como bell hooks (2003) enfatiza, o amor e o cuidado nas relações educacionais potencializam processos de resistência e emancipação. Da mesma forma, Paulo Freire (1996) nos lembra que a educação deve ser um ato de liberdade, que promove a conscientização crítica e o protagonismo dos sujeitos.

Assim, a pedagogia que emerge desse estudo é marcada por estratégias que entrelaçam afetividade e crítica social, reconhecendo o saber das mulheres idosas como potência transformadora para a educação de jovens, adultos e idosos. das trajetórias que historicamente foram silenciadas. Finalizo esse movimento reafirmando que a escuta, o afeto e a memória são dispositivos pedagógicos fundamentais na construção de uma educação verdadeiramente libertadora e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasce do encontro entre vivência e teoria, entre afeto e crítica, entre escuta e escrita. Ao longo dos três movimentos formativos narrados neste trabalho, foi possível compreender que a EJA, mais do que uma política educacional, é um espaço de resistência simbólica e política sobre quem tem o direito de aprender, pertencer e narrar sua própria história.

A partir da Teoria da Relação com o Saber, proposta por Bernard Charlot (2000), e da escuta sensível a experiências como as vividas pelas flores do saber — Flor-de-lótus e Amarílis —, mulheres idosas e estudantes da EJA, compreendemos que aprender não é apenas um processo de aquisição de conteúdos, mas uma ação atravessada por sentidos existenciais, sociais e afetivos. Suas histórias nos ensinaram que o retorno à escola é um gesto político de resistência, que desafia o etarismo, o sexismo e a lógica produtivista da sociedade, e que reivindica um lugar de pertencimento e reconhecimento.

Ao narrar minha própria trajetória como filha, estudante e futura educadora, pude perceber que a formação docente se fortalece na escuta atenta e na disposição para aprender com os sujeitos da EJA, especialmente as mulheres que, historicamente, foram empurradas para a margem do sistema escolar. Escutar essas histórias foi também escutar a mim mesma e reafirmar a potência do ato educativo como processo de emancipação.

As relações intersubjetivas que se estabelecem no interior da EJA, seja por meio da amizade, da solidariedade ou do reconhecimento mútuo, mostram-se fundamentais para a permanência das mulheres na escola. Como afirmam bell hooks (2017) e Paulo Freire (1996), é por meio da escuta amorosa, do vínculo e do diálogo horizontal que se constrói uma educação verdadeiramente democrática, capaz de transformar vidas e contextos.

Este trabalho não se encerra em si. Pelo contrário, deixa sementes de inquietações e desejo de continuidade. Acredito que pesquisas como esta contribuem para que a EJA seja pensada não apenas como política compensatória, mas como campo legítimo de produção de saberes, trajetórias e resistências. Que mais flores possam desabrochar nesse chão fértil da educação libertadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTAUX, Daniel. **Histórias de Vida e Práticas Culturais**. Oeiras: Celta Editora, 2010.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, v. 10, p. 89-96, 2009.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.15.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GOMES, Ana Valeska Amaral et al. **Plano Nacional de Educação: subsídios para análise do Projeto de lei nº 2.614/2024**. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2013.

Louro, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista** Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36.

Silva, Ana Lúcia Gomes da; SANTOS, Osvalneide Cerqueira dos. Escuta, escrita e o ethos da confiança entre pares: um mergulho na experiência formativa. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (Org.). **Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica**. Volume 1. Local: Editora, 2022. p. 81.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; DA SILVA, Ione Jovino; DA SILVA MUNIZ, Kassandra. Letramento de Reexistência-um conceito em movimentos negros. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, p. 01-11, 2018.

VASCO, Eulaine de Souza; MARCELINO, Ramon. ESTUDANTE DO IFG, QUEM EU? UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DA MINHA MÃE EM UM CURSO DE EJA-EPT NO IFG.. In: **Anais do VI Encontro Nacional da EJA - EPT**

(PROEJA) da Rede Federal. Anais...Rio de Janeiro (RJ) Colégio Pedro II, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vi-encontro-nacional-da-eja-ept-proeja-da-rede-federal-347215/707468-ESTUDANTE-DO-IFG-QUEM-EU-UM-OLHAR-SOBRE-A-EXPERIENCIA-DE-FORMACAO-DA-MINHA-MAE-EM-UM-CURSO-DE-EJA-EPT-NO-IFG>. Acesso em: 19/06/2025