

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Evely Cristine Pereira de Aquino

**TRAJETÓRIAS HUMANAS E SABERES DOCENTES EM NARRATIVAS DE
EGRESSAS DA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Belo Horizonte
2024

Evely Cristine Pereira de Aquino

**TRAJETÓRIAS HUMANAS E SABERES DOCENTES EM NARRATIVAS DE
EGRESSAS DA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Leôncio José Gomes Soares

Belo Horizonte
2024

A657t

T

Aquino, Evely Cristine Pereira de, -
Trajetórias humanas e saberes docentes em narrativas de egressas da EJA
no curso de Pedagogia [manuscrito] / Evely Cristine Pereira de Aquino. -- Belo
Horizonte, 2024.
134 f. : enc., il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientador: Leôncio José Gomes Soares.

Bibliografia: f. 126-130.

Apêndices: f. 131-134.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de Educação --
Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação de adultos -- Teses. 4. Professoras --
Formação -- Teses. 5. Ensino superior -- Teses. 6. Educação feminina -- Teses.
7. Autobiografia -- Teses. 8. Mulheres -- Narrativas pessoais -- Teses.
9. Sociologia educacional -- Teses.
I. Título. II. Soares, Leôncio José Gomes, 1956-. III. Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

DEFESA DE TESE DA ALUNA EVELY CRISTINE PEREIRA DE AQUINO

Realizou-se, no dia 16 de dezembro de 2024, às 14:00 horas, na sala de Teleconferências da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 980ª defesa de tese, intitulada TRAJETÓRIAS HUMANAS E SABERES DOCENTES EM NARRATIVAS DE EGRESSAS DA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA, apresentada por EVELY CRISTINE PEREIRA DE AQUINO, número de registro 2020651372, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Leôncio José Gomes Soares - Orientador (UFMG), Prof(a). Geovania Lucia dos Santos (UNIFAL), Prof(a). Carmem Lúcia Eiterer (UFMG), Prof(a). Miguel Gonzales Arroyo (UFMG), Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda (UFMG), Prof(a). José Eustáquio de Brito (UEMG).

A comissão considerou a tese: Aprovada. A tese apresenta uma contribuição relevante e original para as pesquisas em EJA, formação docente e para os debates sobre a permanência no ensino superior. A banca destaca a sensibilidade da análise sobre as trajetórias e indica explorar em publicações os achados da presença das mulheres, trabalhadoras, negras como sujeitos de saberes de vida interrogantes.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 16 de dezembro de 2024.

Prof(a). Leôncio José Gomes Soares (Doutor)
Prof(a). Geovania Lucia dos Santos (Doutora)
Prof(a). Carmem Lúcia Eiterer (Doutora)
Prof(a). Miguel Gonzales Arroyo (Doutor)
Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda (Doutora)
Prof(a). José Eustáquio de Brito (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Carmem Lucia Eiterer, Supervisor(a)**, em 08/01/2025, às 12:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geovania Lúcia dos Santos, Usuária Externa**, em 08/01/2025, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Leoncio Jose Gomes Soares, Professor do**



Magistério Superior, em 08/01/2025, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Eustáquio de Brito, Usuário Externo**, em 09/01/2025, às 21:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Shirley Aparecida de Miranda, Coordenador(a)**, em 12/01/2025, às 10:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Paulo Ribeiro, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 20/01/2025, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3868388** e o código CRC **B64AB813**.

À Helena, meu raio de Sol.

AGRADECIMENTOS

Conciliar trabalho, estudo e a maternidade fez parte da realização desta pesquisa e, para isso, contei, principalmente, com o apoio da minha família. Agradeço à minha mãe, Evanete (Beth), por ser o meu porto seguro e fonte de inspiração constante. Aos meus pais, Eder e Adelfcio, pelos afetos partilhados e por todo suporte em minha vida. Aos meus irmãos, pelo carinho. Ao meu companheiro e amado Ronderson, por acreditar em meus sonhos e fazer o possível para torná-los realidade. À Helena, por transbordar tanto amor e transformar a minha vida.

Ao meu orientador, Leôncio Soares, o querido Léo, por me acolher na UFMG, pelas interlocuções freirianas e por me apresentar aos companheiros do GRUPEJA/FAE/UFMG. O cuidado e a afetividade de vocês tornaram o meu percurso de pesquisadora mais leve.

Às professoras, professores, direção, coordenação e funcionários do curso de Pedagogia da FaE/UEMG, por se mobilizarem em vários momentos para possibilitar a realização desta pesquisa, especialmente às professoras do NEPEJA/FaE/UEMG, pelos aprendizados sobre a EJA.

Ao colegiado do curso de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, pela compreensão da minha trajetória acadêmica e pelo acolhimento das minhas demandas.

Às professoras Geovania, Carmen e Shirley, pelas contribuições teóricas para a continuidade da pesquisa, desde a banca de qualificação. Ao professor Miguel, pela honra de continuar a interlocução iniciada no mestrado. À professora Fernanda e ao professor Natalino, por aceitarem a suplência na banca.

À Adriana, Fênix, Gabriela, Laura, Lúcia, Negra Li e Paula, pela generosidade em partilhar suas trajetórias humanas na pesquisa. Vocês são uma inspiração para a minha vida e docência.

RESUMO

Pesquisas que articulam Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino superior têm ganhado evidência nos últimos anos. Mudanças nas políticas de acesso ao ensino superior no Brasil, com a ampliação de cursos e instituições e políticas de ações afirmativas têm possibilitado que outros sujeitos, historicamente alijados de direitos sociais básicos, cheguem à universidade. Desse modo, no contato com estudantes egressas da EJA, como professora do curso de pedagogia, me senti desafiada a pesquisar a seguinte questão: quem são as mulheres egressas da EJA no curso de pedagogia? Posto isto, esta pesquisa teve como objetivo analisar trajetórias de vida de mulheres egressas da EJA no curso de Pedagogia de uma universidade pública. A investigação desenvolveu-se a partir da metodologia da pesquisa (auto)biográfica, com leitura de memoriais de formação, do uso de questionário, diário de pesquisa e da realização de entrevistas narrativas com sete mulheres com idades entre 30 e 59 anos, matriculadas do segundo ao oitavo períodos do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). A partir das narrativas, percebe-se que ao longo de suas tensas trajetórias de vida e de resistências, constituíram saberes e estes se articulam à formação acadêmico-profissional. Desses saberes, foram identificados e analisados: os saberes em diálogo com a EJA; os saberes mobilizados para o ingresso no curso de Pedagogia; o saber de si; os saberes provenientes do trabalho, do estágio e das experiências familiares articulados à formação acadêmico-profissional e, por fim, o reconhecimento que as mulheres têm de seus saberes diante dos desafios enfrentados no contexto do ensino remoto emergencial. Conclui-se que as interlocutoras da pesquisa resistem às opressões de gênero, raça e classe via trabalho e estudo. Revelam que as experiências e saberes produzidos em suas trajetórias humanas precisam ser reconhecidos, valorizados e incorporados em suas trajetórias acadêmicas, de modo a provocar mudanças na forma como a universidade acolhe, estimula a permanência das estudantes no ensino superior e promova mudanças curriculares que dialoguem com os saberes produzidos por elas.

Palavras-chave: Egressas da EJA; ensino superior; pesquisa (auto)biográfica; saberes docentes.

RESUMEN

Las investigaciones que articulan Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y educación superior han ganado visibilidad en los últimos años. Los cambios en las políticas de acceso a la educación superior en Brasil, con la ampliación de cursos e instituciones y políticas de acciones afirmativas, han posibilitado que otros sujetos, históricamente excluidos de derechos sociales básicos, lleguen a la universidad. Así, en el contacto con estudiantes egresadas de la EDJA, como profesora de la carrera de Pedagogía, me vi desafiada a investigar la siguiente cuestión: ¿quiénes son las mujeres egresadas de la EDJA en el curso de Pedagogía? Dicho esto, esta investigación tuvo como objetivo analizar las trayectorias de vida de mujeres egresadas de la EDJA en el curso de Pedagogía de una universidad pública. La investigación se desarrolló a partir de la metodología de investigación (auto)biográfica, mediante la lectura de memorias de formación, aplicación de cuestionarios, registro de diario de investigación y realización de entrevistas narrativas con siete mujeres de entre 30 y 59 años, matriculadas del segundo al octavo semestre del curso de Pedagogía, de la Facultad de Educación, de la Universidad del Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). A partir de sus narrativas, se observa que, a lo largo de sus tensas trayectorias de vida y de resistencia, han construido saberes que se articulan con la formación académico-profesional. De estos saberes, se identificaron y analizaron: los saberes en diálogo con la EDJA; los saberes movilizados para ingresar al curso de Pedagogía; el saber de sí mismas; los saberes provenientes del trabajo, de las prácticas y de las experiencias familiares, articulados con la formación académico-profesional y, finalmente, el reconocimiento que las mujeres tienen de sus saberes frente a los desafíos enfrentados en el contexto de la enseñanza remota de emergencia. Se concluye que las interlocutoras de la investigación resisten las opresiones de género, raza y clase mediante el trabajo y el estudio. Revela que las experiencias y saberes producidos en sus trayectorias de vida necesitan ser reconocidos, valorados e incorporados en sus trayectorias académicas, con el fin de provocar cambios en la forma en que la universidad acoge y estimula la permanencia de las estudiantes en la educación superior y promueve cambios curriculares que dialoguen con los saberes que ellas han producido.

Palabras clave: Egresadas de la EDJA; educación superior; investigación autobiográfica; saberes docentes.

ABSTRACT

Research linking Youth and Adult Education (YAE) and higher education has gained relevance in recent years. The expansion of courses, institutions and affirmative action policies through changes in access regulations to higher education in Brazil have made it possible for other citizens, who have historically been excluded from basic social rights, to go to university. As a teacher in the Pedagogy course, I felt challenged to research the following question: who are the women graduating from the YAE in the Pedagogy course? The aim of this research was to analyze the life trajectories of women who completed basic education through the YAE modality and are currently studying Pedagogy at a public university. The research was carried out using the methodology of (auto)biographical research, by reading formation memoirs, the application of questionnaires, the keeping of a research diary and conducting narrative interviews with seven women aged between 30 and 59 who are enrolled between the second and eighth periods of the Pedagogy course at the Faculty of Education, of the State University of Minas Gerais (FaE/UEMG). From the narratives, we can infer that throughout their tense trajectories of life and resistance, they have built up knowledge which is linked to their academic and professional training. Of this knowledge, the following were identified and analyzed: knowledge in dialogue with the YAE; knowledge mobilized to enter the Pedagogy course; self-knowledge; knowledge from work, internship and family experiences combined with academic-professional training and, finally, the women's recognition of their knowledge in the face of the challenges encountered in the context of emergency remote education. The conclusion is that the participants in the research resist gender, race and class oppression through work and study. It reveals that the experiences and knowledge produced in their human trajectories need to be recognized, valued and incorporated into their academic trajectories, in order to promote changes in the way the university welcomes and encourages students like them to remain in higher education, fostering curricular changes that dialogue with the knowledge they produced.

Key words: YAE women graduates; higher education; (auto)biographical research; teaching knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CIPMOI - Curso Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial

EJA - Educação de Jovens e Adultos

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

FAE/FaE - Faculdade de Educação

GRUPEJA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSULDEMINAS - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEPEJA - Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROEF-2 - Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º Segmento

PROEMJA - Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UnB - Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sessões de entrevista em 2022	19
Quadro 2 - Perfil das interlocutoras da pesquisa	23
Quadro 3 - Os saberes dos professores	38

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	18
2.1 Formas de produção dos dados da pesquisa	18
2.2 As interlocutoras da pesquisa	25
2.3 A articulação dos saberes de experiência com os saberes da formação acadêmico-profissional	36
3 TRAJETÓRIAS HUMANAS MARCADAS POR EXPERIÊNCIAS DE RESISTÊNCIA	42
3.1 Trabalhadoras-estudantes	49
4 SABERES EM DIÁLOGO COM AS ESPECIFICIDADES DA EJA	60
4.1 A oferta diversificada de EJA: do sonho de voltar a estudar à possibilidade de ingresso no ensino superior	61
4.2 A diversidade dos sujeitos da EJA: o tempo de vida jovem-adulta	68
4.3 Proposta curricular: entre tensões e possibilidades	73
4.4 Formação de educadores: processos de humanização e desumanização na prática docente	79
4.5 Os estranhamentos e expectativas na transição da EJA para a universidade	83
5 SABERES PROVENIENTES DA ARTICULAÇÃO DE SUAS TRAJETÓRIAS HUMANAS COM A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA	88
5.1 As razões do ingresso no curso de Pedagogia	88
5.2 O saber de si	96
5.3 Os saberes provenientes do trabalho, do estágio e das experiências familiares articulados à formação acadêmico-profissional	109
5.4 O reconhecimento que as mulheres têm de seus saberes diante dos desafios enfrentados no contexto do ensino remoto emergencial	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	131

1 INTRODUÇÃO

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

Ao tratar das referidas questões, esta pesquisa visa contribuir com estudos sobre a relação EJA e ensino superior, uma temática importante, principalmente no que tange à garantia do direito a esse nível de educação, ainda pouco explorado (Silva, 2015; Cruz, 2016; Dias *et al*, 2016; Santos, 2019). Dentre as pesquisas desenvolvidas, destaco as teses de Neilton C. Cruz (2016) e Geovania L. Santos (2019). A pesquisa de Cruz (2016) teve como objetivo descrever e analisar a inserção e permanência dos egressos da EJA no ensino superior em uma universidade pública localizada no interior da Bahia. É interessante quando o pesquisador chama a atenção para o olhar que se tem sobre os sujeitos da EJA sempre relacionados à alfabetização e ao ensino fundamental. De acordo com o autor, no senso comum, os sujeitos da EJA não são vistos alcançando o ensino superior, principalmente em uma instituição pública, pois ainda existe uma representação negativa sobre esses estudantes, como pessoas incapazes e inferiores.

Já a pesquisa de Santos (2019) teve como objeto compreender os sentidos da vivência da formação superior para pessoas egressas da EJA e os significados da experiência da diplomação tardia para esses sujeitos. A partir das contribuições da sociologia da adultez, a autora argumenta que, embora haja um número significativo

de pessoas maiores de 25 anos no ensino superior, elas são invisibilizadas nesse nível de ensino. Isso advém do que foi idealizado sobre o ensino superior “[...] como tempo-espço de formação *do e para o jovem*” (Santos, 2019, p. 111). A autora salienta que a categoria estudante adulto ainda é pouco explorada nas pesquisas sobre EJA, bem como nos estudos sobre o ensino superior, revelando a importância de relacionar esses dois campos de pesquisa para contribuir com a compreensão da efetivação do direito à educação. Para tanto, faz-se necessário reconhecer as especificidades dos estudantes adultos, bem como suas demandas e formas de ser estudante do ensino superior. Desse modo, Santos (2019) anuncia questões pertinentes para serem investigadas:

Quem são esses sujeitos?; como chegaram ao ensino superior?; quantos são?; onde estão?; o que fazem?; como fazem?; que experiências vivenciam em seu percursos formativos?; qual o impacto do antecedente escolar na EJA na vivência do ensino superior?: estas e outras tantas questões referidas às condições de acesso e permanência deste segmento tão específico no ensino superior podem (e devem) ser respondidas, por meio de estudos que ajudem a compreender este fenômeno, ampliando, por extensão, a compreensão sobre a temática do adulto nesse nível [...] (Santos, 2019, p. 120).

Face ao exposto, a minha pesquisa teve como objetivo investigar trajetórias socioeducacionais de mulheres egressas da EJA que cursam pedagogia em uma universidade pública. Nesse percurso, me referenciei nas reflexões de Miguel G. Arroyo (2006; 2011; 2017), para a compreensão das trajetórias humanas¹ das mulheres egressas da EJA, para abranger as diferentes dimensões que constituem suas trajetórias e romper com a lógica que enxerga os sujeitos da EJA apenas sob a ótica da escolarização.

Arroyo (2011) argumenta que é preciso considerar a concretude dos sujeitos. Nessa direção, estudos no campo da EJA têm apontado para a diversidade dos educandos, para as diferenças geracionais, para as relações com o mundo do trabalho, dentre outras dimensões que constituem as suas especificidades (Soares e Soares, 2014; Soares, 2019). Esses sujeitos partilham das mesmas origens socioeconômicas e

¹ Essa reflexão também orientou a minha pesquisa no mestrado em educação, que resultou na dissertação intitulada: “Trajetórias humanas de homens e mulheres da Educação de Jovens e Adultos em um assentamento de reforma agrária e a tensa luta pela leitura da palavra”, concluída em 2014, no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e Formação Humana, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG).

étnico-raciais e têm como marca suas trajetórias humanas de negação de direitos sociais básicos, conforme adverte Arroyo (2011):

Desde que a EJA é EJA, esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnico, culturais. O nome genérico 'Educação de Jovens e Adultos' oculta essas identidades coletivas (Arroyo, 2011, p. 103).

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

O aumento do número desse perfil de estudante retrata a diversificação do público no ensino superior que cada vez mais recebe estudantes das classes populares e de escolas públicas, fato que retrata o processo de democratização da universidade no Brasil. Sobre esse cenário, Cruz (2016) afirma que

No caso brasileiro, a decisão política de realizar a reforma universitária, implementada nas duas primeiras décadas do século XXI, inicialmente no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010) e, posteriormente, no mandato da Presidenta Dilma Vana Rousseff (2011/2016), promoveu a ampliação da oferta de vagas no Ensino Superior, tanto no setor privado como no público, o que contribuiu de forma significativa para que as trajetórias longevas ocorressem. De forma específica, permitiu a pessoas oriundas de camadas populares disputar as vagas das instituições em condições mais favoráveis do que foi na década de 1990 (Cruz, 2016, p. 51).

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

Perante o exposto, conduzi meu estudo a partir da referência teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica (Passeggi; Vicentini; Souza, 2013), por considerar o seu potencial para investigar trajetórias de vida e sua articulação com a formação docente. Foram convidadas sete estudantes egressas da EJA, com idades entre 30 e 59 anos de idade, que no ano de 2022 estavam matriculadas do segundo ao oitavo períodos do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), na cidade de Belo Horizonte. Desse grupo de mulheres, cinco se autodeclararam pretas, uma parda e uma branca, segundo as categorias de raça/cor utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir da leitura de memoriais de formação, de entrevistas narrativas² (Teixeira e Pádua, 2018), no ano de 2022, com as sete estudantes egressas da EJA, e dos meus registros em diário de pesquisa.

Diante desses dados, conheci as trajetórias humanas das mulheres interlocutoras da pesquisa e me senti desafiada, visto que das narrativas emergiram saberes e experiências que eu não havia considerado no início do estudo. Os dados me mobilizaram a refletir sobre as seguintes questões: quais experiências as mulheres egressas da EJA trazem de suas trajetórias de vida para a formação acadêmico-profissional? Como as experiências anteriores ao ingresso no curso de Pedagogia as constitui como professoras que vão fundamentar o seu saber-fazer? Ao buscar responder a essas questões, produzi esta tese.

A mudança de foco para análise dos dados exigiu novas leituras e perspectivas. E, nesse movimento, abordei a articulação entre saber, experiência e saberes docentes a partir das reflexões de Paulo Freire (1996; 2021), Jorge L. Bondía (2002) e Maurice Tardif (2014). Tendo como pressuposto que os saberes docentes das egressas da EJA são constituídos em trajetórias humanas marcadas por experiências de opressões e de resistências, me apoiei em Freire (1996, 2021) para interpretar, nas narrativas, os processos de opressão, humanização e desumanização. Ao considerar como dimensão das opressões a relação entre raça, classe e gênero, mobilizei

² Devido à pandemia de Covid-19, as entrevistas foram realizadas seguindo os protocolos sanitários previstos pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

referências do feminismo negro, com Sueli Carneiro (2023), Lélia Gonzalez (2020) e bell hooks (2017).

A partir desse contexto, organizei a tese em quatro capítulos. No primeiro, abordo a referência teórico-metodológica com a apresentação das interlocutoras da pesquisa. No segundo, reflito sobre as experiências de opressão e de resistência nas trajetórias das mulheres, a partir da articulação entre raça, classe e gênero, de modo a expressar como isso aparece em suas narrativas do trabalho. No terceiro capítulo, analiso, nas narrativas, a EJA como tempo-espço para a constituição dos saberes docentes. Em seguida, no quarto capítulo, identifico e analiso os saberes provenientes da articulação das trajetórias humanas das mulheres com a formação acadêmico-profissional. Por fim, apresento as descobertas da pesquisa com a indicação de suas contribuições para a EJA e para a pedagogia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta investigação tem como referência teórico-metodológica a pesquisa (auto)biográfica (Passeggi; Vicentini; Souza, 2013), que quando utilizada nas pesquisas em educação, pressupõe a importância das trajetórias e histórias de vida em estudos sobre o processo de formação e profissionalização docente. Considero que essa metodologia vai ao encontro do reconhecimento do lugar das histórias de vida dos professores para a constituição do seu saber profissional, uma vez que esse saber “[...] *está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc*” (Tardif e Raymond, 2000, p. 215).

Existem procedimentos variados utilizados para mobilizar e acessar histórias de vida na pesquisa auto(biográfica), que vão desde técnicas que exploram a oralidade até a produção escrita. À vista disso, os dados desta pesquisa foram produzidos a partir da leitura de memoriais de formação, da realização de entrevista narrativa, do uso de questionário e dos meus registros no diário de pesquisa. Na sequência, apresento cada forma de produção dos dados, seguido da apresentação das interlocutoras deste trabalho e, por fim, retomo a discussão sobre a constituição dos saberes docentes em trajetórias de mulheres egressas da EJA.

2.1 Formas de produção dos dados da pesquisa

Foi a partir do contato com as estudantes egressas da EJA na sala de aula que me aproximei de suas trajetórias de vida. No curso de Pedagogia em que essas mulheres estudam, especificamente no segundo período, elas são orientadas nas aulas de Pesquisa em Educação a escrever um memorial. No processo de orientação, as estudantes são mobilizadas a rememorar suas trajetórias escolares e refletir sobre o seu lugar na universidade. Compreendo que a instituição, ao solicitar o memorial, considera a escrita de si como parte da formação da pedagoga e, como registrado na ementa, na “formação do acadêmico-pesquisador” (Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG, 2019).

É adotada nesta pesquisa a nomenclatura “memorial de formação” de acordo com a definição de Passeggi (2010). A autora faz a distinção de dois tipos de memoriais. Um, é o memorial acadêmico, produzido por professores e pesquisadores para a progressão na carreira universitária. O outro é o memorial de formação, produzido nos cursos de formação inicial ou continuada. Posto isto, o memorial de formação ganha um lugar de destaque na pesquisa, porque, como uma produção acadêmica autobiográfica reflexiva (Passeggi, 2010), possibilita aos sujeitos o conhecimento de suas histórias, de expressão de suas singularidades, de reflexão sobre suas trajetórias de vida e de escolarização e de dizer sobre experiências que, em alguns momentos, não são ditas em sala de aula. Câmara e Passeggi (2013), ao destacarem as potencialidades do memorial como fonte de pesquisa, concluem que esse material se configura também como “dispositivo de formação e de (auto)avaliação” (p. 31).

A leitura dos memoriais foi o ponto de partida para identificar estudantes egressas da EJA e, a partir disso, convidá-las a participar da pesquisa. Dessas, sete se mostraram disponíveis. Como forma de explorar a dimensão formativa do memorial e de dar continuidade ao processo de reflexão sobre si, foram realizadas entrevistas narrativas³. Na ocasião, as estudantes foram consultadas para escolher o local e data para a realização das entrevistas, conforme explicitado no quadro 1.

Para resguardar suas identidades, conforme prevê no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴, os seus nomes foram substituídos por nomes fictícios escolhidos por elas. Foi mantido, também, o sigilo do nome de familiares, de outras pessoas e de instituições que são mencionadas nas narrativas.

Quadro 1 - Sessões de entrevista em 2022

Estudante	Data da entrevista	Local da entrevista	Tempo de duração da entrevista
Fênix	31/03/2022	Parque Ecológico e Cultural Professor Marcos Mazzoni, em Belo Horizonte-MG.	1h35
Negra Li	11/04/2022	Casa da estudante, em Belo Horizonte-MG	1h05
Lúcia	20/04/2022	FaE/UEMG, em Belo Horizonte-MG.	1h

³ As questões norteadoras das entrevistas estão no apêndice B.

⁴ Documento disponível no apêndice A.

Laura	30/05/2022	FaE/UEMG, em Belo Horizonte-MG.	45min.
Gabriela	24/07/2022	Casa da estudante, em Itabirito-MG.	1h
Paula	01/09/2022	Mercado Novo, em Belo Horizonte-MG	50min.
Adriana	06/09/2022	Jardim Mandala, FAE/UFMG, em Belo Horizonte-MG.	35min.

Fonte: elaboração da autora.

Ao narrarem suas experiências, as pessoas evocam lembranças e selecionam fatos que consideram importantes para serem expostos. Isso me instiga a pensar nas seguintes questões: quais fatos de suas trajetórias as estudantes escolhem para tornar público? Como se estabelece a relação com a pesquisadora para a condução da narrativa? Inês Teixeira e Karla Pádua (2018) oferecem elementos para refletir acerca dessas indagações ao salientarem que, a narrativa é produzida a partir de um encontro intersubjetivo entre uma pessoa disposta a narrar e a pessoa disposta a ouvir de forma atenta e cuidadosa. Sendo assim, é importante considerar o lugar de quem narra e o de quem escuta.

Uma das primeiras preocupações que surgem quando falamos do trabalho com narrativas em pesquisa é o entendimento de que é preciso saber quem narra e de onde narra, os ditos lugares de fala, como também é preciso saber para quem o narrador está falando. Em outros termos, é preciso situar e conhecer para quem está dirigindo o relato de quem narra. Quem acolhe a narrativa o faz, também, de um certo lugar, a partir de um sistema de compreensão do mundo, dos acontecimentos, dos sujeitos. A escuta, tanto quanto a fala, dependem dos interesses e sensibilidade dos interlocutores, visto que ambos são igualmente sujeitos que dão sentido e interpretam seus viveres e os acontecimentos à sua volta. No trabalho com narrativas na pesquisa, está em pauta uma interlocução situada em contextos e lugares de fala e de escuta, está em pauta o que a situação discursiva representa ou significa para quem narra e para quem escuta. Trata-se, aqui, de um encontro intersubjetivo (Teixeira e Pádua, 2018, p. 257-258).

A ponderação das autoras sobre o trabalho com narrativas interessa porque revela uma concepção de conhecimento científico, em que o dado não está disponível *a priori*, mas sim, é produzido a partir do encontro, da relação pesquisadora/pesquisadas. Na pesquisa com narrativas considera-se o lugar da pesquisadora e as implicações desse lugar na interlocução. As autoras complementam que as narrativas possibilitam-nos acessar as singularidades dos sujeitos e o social dentro dessas singularidades. Nessa perspectiva, vale destacar que os dados apresentam as marcas da relação professora-estudante, visto que, em

alguns momentos, as estudantes que tiveram aulas comigo se dirigiam a mim como professora.

Ser professora do curso frequentado pelas estudantes facilitou o meu acesso a elas e a produção dos dados desta pesquisa. Outro ponto importante é que isso me possibilitou estar presente em algumas das situações lembradas durante a entrevista. O que parecia algo corriqueiro para mim, foi observado por elas de outra forma. Desse modo, elas provocavam uma desnaturalização das situações que acontecem cotidianamente na universidade. Em contrapartida, o fato de ser professora traz implicações para a produção dos dados, porque eu estava em uma relação assimétrica do espaço ocupado por elas. Isso, em certa medida, pode refletir em desconforto para algumas delas.

Ao trabalhar com a entrevista narrativa na perspectiva de um encontro intersubjetivo, chamo a atenção para os seus diferentes tempos de duração. Cada entrevista foi realizada no local escolhido pelas estudantes. A recepção de cada uma, as interações e conversas informais na ausência do gravador revelam a riqueza de um encontro, que não se restringe ao tempo da entrevista formal. Pensando nisso, optei por levar lanche em todos os encontros, porque eu acreditava que essa atitude poderia estreitar o meu vínculo com as estudantes e criar um motivo para permanecermos juntas por mais tempo. Desse modo, eu obtive informações que complementavam o que era dito nas entrevistas.

Após as entrevistas, convidei as mulheres para um encontro, que ocorreu na FaE/UEMG, no dia 08 de setembro de 2022⁵, que durou cerca de 1h30min. Durante esse tempo, todas se apresentaram, relataram o quanto a EJA foi importante em suas trajetórias e mencionaram a emoção sentida ao ingressar no curso de Pedagogia. Ali, elas perceberam que não estavam sós.

Concomitantemente, trabalhei todo o material resultante das entrevistas a partir de três fases, seguindo sugestões de José C. S. B. Meihy e Fabíola Holanda (2011), que

⁵ A princípio, planejei realizar três encontros organizados a partir do método do grupo reflexivo de mediação biográfica (Passeggi e Gaspar, 2013). Contudo, com o decorrer do tempo, percebi que seria inviável realizá-los por causa da escassez de tempo tanto meu quanto das mulheres entrevistadas.

consistem na transcrição das entrevistas, na transcrição e na devolução da entrevista para as interlocutoras da pesquisa.

Na primeira fase, as narrativas foram transcritas de forma literal. Mantiveram-se os ruídos do ambiente, os erros gramaticais, as palavras sem peso semântico e as perguntas feitas durante a entrevista. Na segunda, o material foi transcrito com o objetivo de tornar o texto mais fluido, de modo a suprimir intervenções e as expressões repetidas, que só fazem sentido em uma comunicação oral. A respeito dessa forma de tratamento dos dados, Meihy e Holanda (2011) argumentam que

O conceito de transcrição é uma mutação, 'ação transformada, ação recriada' de uma coisa em outra, de algo que, sendo de um estado de natureza, se torna outro. A beleza da palavra composta por 'trans' e 'criação' sugere uma sabedoria que ativa o sentido íntimo do ato de transcriar. Fala-se de geração, mas não de cópia ou reprodução. Nem de paródia ou imitação (p. 133).

Os autores, por considerarem as pessoas entrevistadas como colaboradoras da pesquisa, ressaltam a importância de devolver, a elas, as narrativas para a conferência e aprovação. Nesse momento, as mulheres foram solicitadas a editar as próprias narrativas para a melhor compreensão do texto, complementação de informações e supressão de passagens que não desejam tornar públicas.

No processo de análise das entrevistas, trabalhei com o entendimento de Graham Gibbs (2009) acerca do que ele denomina de "codificação e categorização temáticas" e "análise de biografias e narrativas". Essa referência possibilita identificar quais temas são mencionados nas entrevistas; como as narrativas se estruturam; quais eventos, personagens e espaços os sujeitos mencionam; quais metáforas são utilizadas; quais histórias autônomas e subtramas atravessavam as narrativas.

O mesmo autor me inspirou na produção do meu diário de pesquisa que se constituiu como recurso para organizar dados, dúvidas, desenvolvimento da investigação e minhas reflexões. Por considerar a entrevista como um encontro, senti necessidade de produzir registros escritos para além da transcrição das entrevistas. Dessa forma, escrevi em meu diário o contexto do encontro, as minhas percepções e conversas informais que não aparecem na entrevista gravada.

Além das técnicas mencionadas, utilizei um questionário⁶ para acessar dados objetivos que nem sempre aparecem nas narrativas. Ele foi preenchido por cada estudante após a entrevista e permitiu a organização das informações do Quadro 2.

Quadro 2 - Perfil das interlocutoras da pesquisa

Estudante	Idade	Autodeclaração de raça/cor	Nº de filhos	Período que estudou na EJA	Ano de ingresso na FaE/UEMG	Local de moradia
Fênix	46 anos	Preta	3	Ensino Fundamental (7ª e 8ª série) e Ensino Médio	2º/2018	Belo Horizonte-MG
Negra Li	46 anos	Preta	2	Ensino Fundamental (6ª a 8ª série) e Ensino Médio	2º/2019	Belo Horizonte-MG
Lúcia	30 anos	Preta	1	Ensino Médio	1º/2020	Belo Horizonte-MG
Laura	31 anos	Preta	0	Ensino Médio (2º e 3º ano)	2º/2021	Belo Horizonte-MG
Gabriela	59 anos	Parda	9	Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e Ensino Médio	1º/2022	Itabirito-MG
Paula	45 anos	Preta	1	Ensino Médio (2º e 3º ano)	1º/2022	Contagem-MG
Adriana	59 anos	Branca	3	Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio	2º/2021	Belo Horizonte-MG

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Destaco, a seguir, dois pontos do Quadro 2 para a compreensão dos grupos etários e da autodeclaração de raça/cor.

O estudo da categoria adultez foi a referência utilizada por Santos (2019) para a indicação das faixas etárias e ciclos de vida dos sujeitos da sua pesquisa, como observa:

Tomando o lapso etário entre 25 e 64 anos, como delimitadores das fronteiras da adultez, Filomena Souza (2010, p. 31) afirmou que a democratização do aumento da esperança de vida, em curso, torna possível a divisão – mesmo que hipotética – dessa longa fase em diferentes idades [...] (p.39).

Assim, é proposta a seguinte configuração das faixas etárias e ciclo de vida: 25 a 34 anos - jovem-adulto; 35 a 44 anos- adulto jovem; 45 a 54 anos - adultos de meia

⁶ Disponível no apêndice C.

idade; 55 a 64 - adulto maduro; a partir de 65 anos - idoso. É possível afirmar que o público que pesquisei é composto por três grupos: 1. jovem-adulta: Lúcia (30 anos) e Laura (31 anos); 2. adulta de meia idade: Paula (45 anos), Fênix (46 anos) e Negra Li (46 anos); 3. adulto maduro: Adriana (59 anos) e Gabriela (59 anos).

Em relação à autodeclaração de raça/cor das interlocutoras da pesquisa, baseadas nas categorias utilizadas pelo IBGE, cinco se declaram pretas, uma parda e uma branca. Trata-se de um grupo composto majoritariamente por mulheres negras, sendo o negro compreendido enquanto categoria analítica, como contextualizado por Carneiro (2023):

Nos anos 1970, iniciaram-se os estudos sobre as desigualdades raciais a partir das quais se redefinem os conceitos de raça e racismo e o peso que essas variáveis têm na estratificação social. É nesse contexto que aparece o agrupamento de pretos e pardos na categoria negros, justificado pela similitude dos indicadores sociais encontrados para ambos nos levantamentos censitários oficiais e significativamente diferentes aos dos autodeclarados brancos (Carneiro, 2023, p. 19-20).

No quadro mantive as opções marcadas pelas estudantes. A afirmação de suas identidades raciais como mulheres negras é expressa em algumas apresentações e em outras ao longo das narrativas. Há uma situação que presenciei no momento em que Gabriela preenchia o questionário. Ao ler as opções de autodeclaração, perguntou à filha o que deveria marcar e a resposta foi: “A senhora é parda, mãe”. A dúvida expressa pela estudante seguida pela resposta da filha sugere um dilema presente na construção da identidade racial das pessoas negras no Brasil.

A presença expressiva de mulheres negras na pesquisa demandou uma reflexão sobre as relações entre raça, classe e gênero, como será abordado no capítulo 2.

Feita a apresentação do referencial teórico-metodológico, apresento, na sequência, cada interlocutora da pesquisa e retomo a discussão sobre a relação das experiências e saberes na constituição dos saberes docentes.

2.2 As interlocutoras da pesquisa

FÊNIX

Conheci a Fênix (46 anos) no curso de Pedagogia no início de 2019. Naquele momento, eu orientava a escrita do memorial de formação e foi a leitura do seu memorial que me mobilizou a escrever o projeto de pesquisa para o doutorado. Com o desenvolvimento da pesquisa, retomei o contato com a estudante e, a seu pedido, realizamos a entrevista no Parque Ecológico e Cultural Professor Marcos Mazzoni, localizado no bairro Cidade Nova, em Belo Horizonte. Além de justificar a escolha do local como um lugar agradável, ela disse que ficava próximo à sua residência. Na época, Fênix residia com as três filhas e com o pai delas.

Fênix nasceu em 1975 na periferia de Belo Horizonte. Se declara preta. Relata que seu pai era negro e a mãe é branca. O pai aprendeu a ler e escrever sozinho e a mãe concluiu o ensino primário. Fênix frequentou a escola pela primeira vez aos sete anos de idade. Os pais não tinham condições de comprar os materiais escolares. Ao perceber as dificuldades enfrentadas pela família, como filha mais velha em uma casa com mais quatro irmãos, começou a trabalhar aos 12 anos de idade cuidando de crianças. Aos 15 anos, iniciou o seu primeiro trabalho com carteira assinada como ascensorista. Nesse período, transferiu a sua matrícula na escola para o noturno. Depois de dias exaustivos de trabalho, percebeu que estava cada vez mais distante da escola e com isso interrompeu os estudos.

Aos 18 anos foi morar em São Paulo, onde trabalhou como copeira. Sentia solidão e falta de estar com a família e com o namorado, que moravam em Belo Horizonte. Mantinha contato com todos através de ligações e visitas quando estava de folga. Ficou grávida e a filha nasceu em Belo Horizonte, quando ela tinha 22 anos. Nessa época, ela continuava com o vínculo de trabalho em São Paulo. Na referida cidade, morou somente com a filha por cerca de dois anos e depois resolveu retornar à Belo Horizonte, para morar com o namorado.

Na cidade natal, trabalhava com o que era possível naquele momento: faxina, cuidadora de idosos, babá. Ela se inquietava com o fato de ter interrompido os estudos. Seu sonho era voltar a estudar para conseguir outras formas de trabalho e tirar carteira de motorista. Reflete também que era preciso retomar os estudos, porque, como mãe, teria que dar um bom exemplo para as filhas.

Aos 30 anos de idade, Fênix se matriculou na EJA em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, onde fez a 7ª e a 8ª séries. Na sequência, ingressou em uma turma de EJA do Ensino Médio em uma escola municipal da cidade de Sabará-MG e lá concluiu essa etapa da escolarização no ano de 2007.

Formou-se como técnica em Meio Ambiente, em 2009, e ao perceber a dificuldade de trabalhar na área, ingressou no curso de técnico em Enfermagem. Durante o curso, descobriu que estava grávida de gêmeas. Após o nascimento das meninas, deu uma pausa no curso e retomou quando elas ainda eram bebês. Formou-se em 2011.

Falava sempre para si que quando voltasse a estudar, não iria mais parar. O sonho de cursar o ensino superior é mencionado no diálogo que ela teve com a filha mais velha, quando esta era criança: “Quando eu ia para a escola na EJA, deixava a minha filha sozinha. Eu falava para ela: a mamãe um dia vai fazer faculdade junto com você.” (Memorial da Fênix, 2019). Fênix conheceu a UEMG a partir de uma conversa com a diretora da escola em que as suas filhas gêmeas estudavam. Decidiu fazer o Vestibular junto com a filha mais velha e ambas ingressaram no curso de pedagogia no ano de 2018, no turno da manhã. Fênix tinha 43 anos quando iniciou a graduação. Durante todo o curso conciliou os estudos com o trabalho, como técnica de enfermagem, e as demandas das filhas e da casa. Concluiu o curso de Pedagogia em 2022. Já a filha interrompeu a graduação em 2019. Fênix foi a primeira da família a fazer o ensino superior.

NEGRA LI

A trajetória de vida de Negra Li (46 anos) descrita no memorial de formação chamou a atenção do professor que a orientou nessa atividade. Logo ele me comunicou que a estudante tinha o perfil para participar da minha pesquisa. O agendamento do nosso primeiro encontro não foi algo fácil, porque a estudante tinha o seu tempo preenchido

com inúmeras tarefas ao longo do dia. De manhã, estava no estágio, na Educação Infantil, à tarde, trabalhava como diarista e, à noite, cursava pedagogia. Quando surgiu uma oportunidade, realizei a entrevista em sua casa, na cidade de Belo Horizonte, como ela havia sugerido. Naquele momento, a estudante morava com as suas duas filhas, uma com 23 anos e a outra com 13 anos de idade.

Negra Li nasceu em 1975, em Belo Horizonte. Morou toda infância e parte da juventude no bairro Primeiro de Maio. Se declara preta. Na primeira infância, frequentou uma escola particular, onde sua vaga era garantida em troca de faxinas na instituição realizada por sua mãe. Iniciou o Ensino de 1º Grau em uma escola municipal. Aos 13 anos, já estava no trabalho doméstico remunerado para contribuir com o sustento da família, composta pela mãe e pelos quatro irmãos. A mãe pediu ao filho mais velho para interromper os estudos para cuidar dos irmãos, para que ela pudesse trabalhar. Todavia, o filho se recusou e continuou estudando. Assim, a mãe exigiu a Negra Li parar de trabalhar e estudar para cuidar dos três irmãos mais novos.

Por volta dos 16 ou 17 anos, a mãe lhe disse que ela poderia retomar os estudos. Contudo, Negra Li sentia-se desanimada. Algum tempo depois, entrou na EJA em uma escola estadual de Belo Horizonte para cursar a 5ª e 6ª séries, mas disse que não conseguia se concentrar por causa das brincadeiras dos adolescentes que haviam na turma.

Trabalhou no setor de serviços gerais da Receita Federal e, depois de um curso interno, foi promovida a telefonista. Nesse período, conheceu um funcionário, que era auditor fiscal da Receita Federal, e iniciaram o namoro. Se casaram em Belo Horizonte. Logo depois, o marido foi transferido para Vitória, no Espírito Santo. Lá, tiveram suas duas filhas. Após o casamento, Negra Li parou de trabalhar fora para se dedicar aos cuidados com a família. Depois do nascimento das filhas, Negra Li retomou os estudos na EJA, no Espírito Santo, onde cursou a 7ª série, no turno noturno. O marido cuidava das filhas enquanto a estudante estava na escola. Ele sentia ciúmes dela e, com isso, as brigas se tornaram constantes. Decidiram se separar e ela voltou com as filhas pequenas para Belo Horizonte. A mais nova tinha apenas três anos de idade.

Ao retornar para a cidade natal, morou com sua mãe no bairro Primeiro de Maio. Nesse período, voltou a trabalhar como cuidadora de idosos e, logo que a pensão alimentícia foi formalizada, conseguiu alugar uma casa próximo à residência da mãe. Depois, trabalhou como faxineira em uma construtora. Nessa época, iniciou o curso de eletricista no Curso Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial (CIPMOI), da Escola de Engenharia da UFMG, para trabalhar nas obras da construtora. Por não se identificar com o curso, decidiu mudar para o curso de Mestre de Obras, na mesma instituição. Ao perceber o seu investimento na formação, o seu chefe a mudou para o trabalho de mestre de obras, permanecendo nessa profissão por dez anos.

O sonho de voltar a estudar permanecia. Ao passar em frente a uma escola particular que ofertava EJA, viu uma faixa com a divulgação da modalidade. Logo procurou informações e se matriculou. Retomou o Ensino Fundamental e concluiu o Ensino Médio no ano de 2018, aos 43 anos. Nesta instituição, era estimulada pela professora de História a ingressar no ensino superior. Fez a prova do Enem e atingiu a nota para ingressar no curso de Letras, na UFMG. Contudo, perdeu o prazo de matrícula. Se inscreveu no Vestibular da UEMG para incentivar a filha mais velha a fazer a prova. A filha não atingiu nota suficiente para ingressar na instituição desejada e iniciou o curso de Enfermagem em uma instituição particular. Negra Li foi aprovada para o curso de Pedagogia na UEMG.

Ingressou no curso aos 44 anos, no período noturno, em 2019, e concluiu em 2023. É a primeira da família a fazer o ensino superior. Durante o início da graduação, conciliou o trabalho como mestre de obras com os estudos. Contudo, para investir em sua formação profissional na área da Educação, resolveu desligar-se da construtora e trabalhar no turno da manhã em uma escola particular, como estagiária. Para complementar a renda, trabalhava como diarista, no turno da tarde, revelando, em sua narrativa, uma rotina exaustiva de trabalho e estudo.

LÚCIA

Na época da entrevista, Lúcia (30 anos) estava matriculada no 5º período do curso de Pedagogia, no turno da noite. Ela me foi indicada por um professor. A estudante pediu para que a entrevista ocorresse nas novas instalações da FaE/UEMG, porque sentiu vontade de conhecer o prédio onde retomaria os estudos de forma presencial.

Naquele momento, Lúcia residia com o filho e o marido no Morro do Papagaio, em Belo Horizonte.

Lúcia nasceu em 1991, em Belo Horizonte. Durante a infância e parte da juventude morou em um barracão de um cômodo, no lote dos avós, no Morro do Papagaio, com os seus pais e dois irmãos. Se declara preta. Relata que a sua mãe é uma mulher negra, que estudou até a 4ª série e o pai, branco, estudou até a 5ª série. Os pais de Lúcia sempre cobravam a frequência e boas notas dos filhos na escola.

Lúcia iniciou sua trajetória escolar na creche onde sua tia trabalhava, no Morro do Papagaio. Quando ingressou no Ensino Fundamental, em uma escola estadual, já sabia ler e escrever. Durante essa etapa de ensino, sentia-se retraída e envergonhada ao falar em público na sala de aula. Acredita que isso impactou em sua trajetória escolar e culminou em sua repetência na 5ª série.

Ainda na infância, Lúcia e o irmão mais velho cuidavam da casa e da irmã caçula para os pais trabalharem. O trabalho remunerado se fez presente em sua vida aos 12 anos de idade, como cuidadora de animais de estimação. Aos 13 anos, começou a trabalhar com faxina, com a mãe, em apartamentos de um bairro da região Centro-Sul de Belo Horizonte. Aos 15 anos trabalhou como jovem aprendiz em uma lanchonete e, dos 16 aos 18 anos, fazia tudo que aparecia, até ter a carteira assinada como secretária no Centro de Formação Profissional da Igreja Nossa Senhora do Carmo.

Ela avalia que teve uma infância conturbada por conta das brigas constantes dos pais. O vício do pai em álcool foi um dos motivos dos conflitos em casa e da separação dos seus pais quando ela tinha cerca de 17 anos. Na época em que Lúcia estudava no 1º ano do Ensino Médio, o barracão onde morava desabou devido a um deslizamento de terra. Ela relata que houve perdas materiais, mas felizmente sua família conseguiu evacuar o imóvel antes do desabamento. Durante esse período, a família foi abrigada em um centro comunitário. Sentia-se envergonhada por estar naquela situação. Por conta disso, às vezes, faltava às aulas ou, então, chegava atrasada e saía mais cedo da escola para os demais alunos não verem onde ela morava. Esse fato, associado ao processo de separação dos pais, foi indicado pela estudante como motivos que

interferiram no seu desempenho escolar e a levou a repetir o 1º ano do Ensino Médio, na mesma escola em que havia concluído o Ensino Fundamental.

Aconselhada por uma amiga, se matriculou em uma escola municipal exclusiva de EJA, em Belo Horizonte, no turno da manhã. No decorrer do primeiro ano, aos 18 anos de idade, descobriu uma gravidez não planejada. Contou para a coordenadora da escola e a mesma ficou responsável por comunicar o fato aos professores. Um dia, na sala de aula, ouviu do professor de História que ao final do ano alguns alunos iriam carregar o diploma enquanto outros iriam balançar, fazendo o gesto de ninar um bebê. Lúcia sentiu-se constrangida, retirou-se da sala e depois desse dia decidiu não voltar para a escola. O retorno à EJA na mesma escola ocorreu quando o filho estava com dois anos de idade. Concluiu o Ensino Médio em 2013. Na sequência, fez um curso de Auxiliar Administrativo. Logo depois, cursou o técnico em administração e um curso profissionalizante de massagem corporal.

No curso técnico foi incentivada pelos professores a fazer o ensino superior, além disso, foi apoiada pelo irmão, pelo namorado e pela chefe. No trabalho realizado como secretária no curso de formação profissional passou a admirar a formação da chefe em psicopedagogia. Fez o Enem para cursar Psicologia. Contudo, não obteve nota suficiente para entrar no curso desejado. Após conversar com o irmão mais velho, que era estudante de Pedagogia, na FaE/UEMG, decidiu usar a nota do Enem para ingressar na referida instituição. Iniciou o curso de Pedagogia em 2020, aos 28 anos de idade, e finalizou em 2023. Durante a entrevista, Lúcia expressou o desejo de fazer um curso de pós-graduação em psicopedagogia e um concurso público na área da educação.

LAURA

Laura (31 anos), iniciou os seus estudos na UEMG no segundo semestre de 2021. Na ocasião, devido à pandemia, estávamos no formato do ensino remoto emergencial. Nesse período, fui sua professora e, ao ler o seu memorial, percebi algumas semelhanças com a trajetória de Lúcia e a convidei para participar da pesquisa. A estudante aceitou e a entrevista ocorreu no início de 2022, quando cursava o 3º período. Naquele momento, ela trabalhava em uma escola durante o dia e estudava à noite. No decorrer do ano, a estudante trancou a matrícula e mudou-se

para Portugal. Posteriormente, realizei contato com Laura e ela alegou que deseja dar continuidade à graduação em Coimbra, cidade em que reside atualmente.

Laura nasceu em 1991, em Belo Horizonte. É proveniente de uma família numerosa, constituída por nove irmãos, filhos dos mesmos pais, e mais quatro irmãos filhos apenas do pai. Morou durante toda a infância e juventude no bairro Cachoeirinha, em sua cidade natal. Se declara preta. Relata que seu pai é um homem branco e a mãe uma mulher negra. Não precisou se o pai frequentou escola na infância, afirmou apenas que ele escreve o próprio nome. Já a mãe estudou até a 5ª série.

A estudante concluiu o Ensino Fundamental aos 13 anos de idade em uma escola municipal e, na sequência, ingressou no Ensino Médio, em uma escola estadual. Durante o 2º ano do Ensino Médio, conciliou os estudos com o trabalho como jovem aprendiz e, nesse percurso, interrompeu os estudos. Após três anos, retomou os estudos na EJA, porém interrompeu novamente.

Ingressou em uma comunidade católica em missão pelo Brasil e teve que se mudar para São Paulo. Incentivada pela comunidade, voltou a estudar na EJA e concluiu o Ensino Médio em 2014, aos 23 anos de idade. Algum tempo depois, na cidade natal, decidiu estudar e fez a prova do Enem. A sua nota não foi suficiente para entrar em uma universidade pública. Por isso, iniciou o curso de Pedagogia em uma instituição privada de Belo Horizonte, em 2020. Durante a graduação, conciliava os estudos com o trabalho no comércio e ouvia constantemente que seria impossível trabalhar e estudar.

Por incentivo de uma amiga, participou do processo de transferência para o curso de pedagogia da FaE/UEMG e, assim, aos 30 anos de idade, iniciou os estudos na referida instituição em 2021, no noturno. Durante a entrevista, expressou a vontade de fazer mestrado e doutorado. Até aquele momento, Laura era a primeira da família a ingressar no ensino superior. Sentia-se orgulhosa por isso e disse que queria ser exemplo para os seus sobrinhos.

PAULA

Ao iniciar as minhas aulas, eu me apresento e falo das minhas pesquisas sobre EJA. Ao fazer isso na turma do segundo período do turno da tarde, no ano de 2022, Paula (45 anos) e Adriana (59 anos) se apresentaram como egressas da EJA. A postura ativa de tais estudantes durante as aulas, que, em nenhum momento demonstraram timidez ou vergonha, despertaram a minha atenção. Por isso, as convidei para participar da pesquisa. Apresentarei Paula e, na sequência, Adriana.

Paula nasceu em Belo Horizonte, no ano de 1976. Desde a infância reside com a mãe na cidade de Contagem-MG. Se declara preta. Relata que o seu pai é negro e a mãe morena. Ele, policial militar, concluiu o Ensino Primário, e a mãe concluiu o Ginásial. A estudante e os seus cinco irmãos sempre foram incentivados pelos pais a estudar. O seu irmão mais velho graduou-se em Letras, uma irmã estuda História em um curso EaD, outra irmã fez magistério e os dois irmãos mais novos, embora tenham recebido apoio dos pais, concluíram o 6º ano do Ensino Fundamental.

Toda a trajetória escolar de Paula foi em escolas públicas na cidade de Contagem. Estudou no período diurno até a 6ª série, quando foi reprovada. Após a reprovação, estudou no turno da noite até a conclusão do ensino de 1º Grau. Aos 18 anos, quando se preparava para ingressar no ensino de 2º Grau, descobriu que estava grávida. Assim, interrompeu os estudos e, um ano após o nascimento da filha, iniciou a 1ª série no turno da noite, em um colégio militar. A mãe, que era o seu principal apoio no cuidado com a filha, pediu que ela estudasse no turno da manhã. Dessa forma, começou a 2ª série. Diante das dificuldades enfrentadas para conciliar os estudos com os cuidados com a filha, interrompeu novamente os estudos.

Deu prosseguimento aos estudos na EJA em uma escola estadual que fica próxima de sua residência. No ano 2000, aos 24 anos de idade, concluiu o Ensino Médio e na sequência, fez um curso pós-médio de Técnico em Patologia Clínica. Embora tenha gostado da formação, não conseguiu uma inserção profissional na área. O seu primeiro emprego formal foi em uma indústria alimentícia, quando tinha cerca de 28 anos de idade. Depois trabalhou aproximadamente quatorze anos como operadora de Telemarketing e quatro anos nos serviços gerais na mesma escola em que ela e a filha haviam estudado. O trabalho na escola e o incentivo recebido pela prima, pela

diretora e professoras, despertaram nela a vontade de ingressar no curso de Pedagogia.

A prima a inscreveu no processo seletivo para o IFSULDEMINAS. Lá, ela fez dois períodos do curso de Pedagogia EaD no ano de 2021. O retorno aos encontros presenciais após cada módulo do curso seria retomado no início de 2022, na cidade de Muzambinho-MG. Paula não tinha condições de pagar pelo deslocamento para participar dos encontros. Com isso, a estudante, mais uma vez inscrita pela prima, participou do processo de transferência para a FaE/UEMG. Ingressou no curso de Pedagogia, aos 45 anos de idade, na referida instituição em 2022, no turno da tarde. A conclusão do curso está prevista para o primeiro semestre de 2025.

Durante o curso no formato EaD, Paula conciliava o trabalho nos serviços gerais com os estudos. Ao ingressar no curso presencial na UEMG, decidiu romper o vínculo de trabalho formal para se dedicar ao ensino superior, contando com a bolsa de auxílio-alimentação do Programa Estadual de Assistência Estudantil (PEAES) da UEMG, bolsas em projetos de extensão da universidade e auxílios do Governo Federal. Sua perspectiva é concluir a graduação e prestar concurso público para alcançar estabilidade financeira.

Orgulha-se por dizer que quer investir em sua formação profissional na área da Educação e que antes fez o que foi possível para garantir os estudos da filha, de 27 anos, formada em Engenharia de Produção.

ADRIANA

Adriana (59 anos) expressava alegria por dizer que estudou em turmas de EJA na UFMG. Ao consultá-la sobre o local mais acessível para realizar a entrevista, logo indicou o campus da UFMG, por lhe trazer boas recordações e pela proximidade com sua residência, no bairro Ouro Preto, onde mora com o marido e duas filhas.

Adriana nasceu em 1963, em Belo Horizonte. Se declara branca. Filha de policial militar, diz que foi criada em um ambiente rígido com os seus cinco irmãos. Iniciou a sua trajetória escolar no jardim de infância. Ao longo do Ensino de 1º Grau teve reprovações. Alega que aos 9 anos foi diagnosticada com epilepsia e que as dores

de cabeça e desmaios frequentes interferiram em sua frequência e desempenho escolar. Estudou os 5º e 6º anos em um colégio militar. Com mais uma reprovação nessa trajetória aliada à discriminação por parte das colegas, sentia-se desmotivada a continuar estudando. Diz que as colegas a chamavam de doida e a tratavam de forma diferente por serem filhas de policiais com patentes mais altas que a do seu pai, que era cabo. A situação financeira em casa não estava favorável. Os pais não tinham condições de arcar com todos os tratamentos médicos dos irmãos e com as despesas com os deslocamentos de Adriana até o colégio. Diante disso, interrompeu os estudos ao concluir o 6º ano, com 15 anos de idade.

Aos 16 anos, começou a trabalhar como brochurista em uma editora, para complementar a renda da família. Começou a frequentar uma igreja evangélica e lá integrou a escola bíblica. As atividades com as crianças na igreja despertaram o seu interesse em ser professora.

Aos 20, casou-se. Teve três filhas. Abriu um armarinho e, lá, trabalhava e cuidava das filhas. Com o tempo, fechou o armarinho e se dedicou integralmente às tarefas maternas e domésticas. Começou a ter dificuldade para ensinar as atividades escolares às filhas. Relata que a mais velha ficava responsável por auxiliar as mais novas nos trabalhos da escola. Essa situação lhe causava incômodo e despertava nela o desejo de voltar a estudar.

O retorno aos estudos ocorreu por incentivo das filhas, que ingressam no ensino superior na UFMG. Ao saberem da existência do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º Segmento (PROEF-2), na referida instituição, logo conversaram com Adriana e a matricularam no projeto. Assim, a estudante concluiu o Ensino Fundamental em 2013 e o Ensino Médio em 2017, no Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA). Na sequência, realizou o Enem, mas a nota, abaixo do esperado, não possibilitou ingressar em uma universidade pública. Em 2020, a filha a inscreveu no Enem novamente e fez a prova no mesmo dia para incentivá-la. Adriana iniciou a graduação em Pedagogia em 2021, aos 58 anos de idade, no formato de ensino remoto emergencial. Ao retornar ao ensino presencial, em 2022, resolveu estudar no turno da tarde para conseguir conciliar os estudos com as tarefas

que realiza em casa de manhã. Alega que quer ser professora de crianças, fazer um concurso público e um dia fazer o mestrado na UFMG.

GABRIELA

Gabriela (59 anos), ingressou no curso de Pedagogia da FaE/UEMG em 2021, ainda no formato de ensino remoto emergencial. Em 2022, eu a conheci nas aulas presenciais. Durante a orientação de escrita do memorial, Gabriela fazia menção às suas experiências na EJA.

Gabriela nasceu em 1963, no distrito de Fidelândia, na cidade de Ataléia-MG, localizada na região do Vale do Mucuri. Se declara parda. Tem três irmãos. A mãe sempre a incentivou a estudar. Frequentou a escola pela primeira vez aos 8 anos de idade. A escola era distante de sua casa. Por isso, a mãe a levava e buscava nas aulas. Desde a infância conciliava o estudo com o trabalho na roça, como capina, plantio e colheita de alimentos para a subsistência da família.

Concluiu a 1ª série do ensino de 1º Grau aos 14 anos de idade, em uma escola municipal em sua cidade natal. Interrompeu os estudos aos 18 anos, quando completou a 4ª série em uma escola estadual no mesmo município. Relata que na época não tinha escola pública em seu município. Por isso, não pôde dar continuidade aos estudos.

Casou-se aos 20 anos. Na sequência, mudou-se para Belo Horizonte, em busca de trabalho, bem como para outras cidades, tais como Belo Horizonte, Lagoa Santa e Nova Lima. Voltou para Ataléia, morou em Lagoa Santa e, por fim, fixou-se em Itabirito, Minas Gerais, onde reside atualmente em casa própria com o marido e cinco dos nove filhos.

Ela relata que sempre incentivou os filhos a estudar. A filha mais velha é formada em Pedagogia pela FaE/UEMG, outra filha em educação física. Ambas são professoras. Dois filhos são formados em engenharia mecânica, um em direito e dois têm curso técnico em mecânica. Os dois filhos mais novos estão estudando. Um filho cursa engenharia elétrica e uma filha cursa odontologia.

O sonho de voltar a estudar foi adiado por conta das demandas com o trabalho e o cuidado com os filhos. Retomou os estudos na EJA, em Itabirito. Fez o Ensino Fundamental em uma escola municipal e, em seguida, concluiu o Ensino Médio em uma escola estadual, em 2019, aos 56 anos de idade. Incentivada e inscrita pelos filhos, fez o Enem duas vezes. A nota do primeiro Enem foi abaixo do esperado. Na segunda vez que fez a prova, a filha mais velha a orientou a utilizar a nota obtida para ingressar na FaE/UEMG. E assim, Gabriela iniciou a graduação em 2021, aos 58 anos. A previsão é que o curso seja finalizado em 2025. Ela relata que estuda para o seu desenvolvimento pessoal, para dar aulas de reforço e trabalhar em escola.

Na época da entrevista Gabriela conciliava as tarefas domésticas e o cuidado dos dois netos, durante o dia, com os estudos, no turno da noite. O transporte de Itabirito até a faculdade é realizado por uma van escolar disponibilizada pela prefeitura da cidade.

2.3 A articulação dos saberes de experiência com os saberes da formação acadêmico-profissional

A apresentação das interlocutoras da pesquisa evidencia os percalços e superações ao longo de suas trajetórias de vida. Por considerar que o contexto em que estão inseridas tem implicações na constituição dos seus saberes docentes, situo dois conceitos a serem considerados na análise das suas narrativas: *saber* e *experiência*. Nesse sentido, abordo a categoria *saber* em contraponto ao “mito da absolutização da ignorância” em Freire (1996; 2021), bem como saber de experiência e reflexões sobre os diferentes tipos de saberes dos professores e das fontes de aquisição desses saberes.

Brandão, Leal e Borges (2009) consideram que o *saber* é uma construção própria, que parte tanto da dimensão individual do sujeito quanto de suas interações com os outros. Ele só existe no diálogo, na troca e na interação. Numa perspectiva ampla de *saber*, os autores reconhecem que:

Cada pessoa, quem quer que seja, qualquer que seja o seu ‘grau escolar’ e o seu ‘nível cultural’, é uma fonte única, irrepetível e original de saberes, de sentimentos, de sentidos de vida. No entanto, todo o saber é uma experiência

de partilha. Algo semelhante acontece com a morfologia e a dinâmica de nosso próprio corpo. De uma forma muito pessoal, íntima mesmo, ele aprende a adaptar-se ao seu *meio-ambiente natural*. Aprendemos tudo. Aprendemos a saber pouco a pouco como deitar e sentar, como andar e parar, como manter-se em equilíbrio, como reagir ao frio, ao calor, ao perigo e à fome. Assim também outras esferas de nossa mente aprendem a lidar com a cultura de que são 'elas' e nós somos parte. Aprendem a adaptar-se; aprendem a conviver e, mais do que tudo, aprendem criativamente a equilibrar-se no/com os seus *sócio-ambientes culturais* (Brandão; Leal e Borges, 2009, p.108).

O saber é próprio das relações humanas. Todos possuímos saberes, que não devem ser hierarquizados, seja pelo nível de escolaridade ou pela forma com a qual lidamos com a cultura. Tratar esses saberes como inferior ou superior incorre no que Freire (2021) conceituou como "mito da absolutização da ignorância", que serve aos opressores como estratégia de dominação, de desqualificar os oprimidos como aqueles que nada sabem. Ao contrário desse mito, Freire reconhece o valor dos saberes das classes populares e estes como ponto de partida para o trabalho pedagógico. Ao analisarem a categoria *saber* nas obras de Freire, Nilton B. Fischer e Vinícius L. Lousada (2008), afirmam que a "concepção bancária" de educação consiste na prática de transmissão e doação do saber do educador ao educando:

Contudo, na concepção dialógica da educação, existem diferentes tipos de saber, não hierarquizados, não merecendo ser classificados mecanicamente como válidos ou inválidos. Dessa forma, são considerados relevantes os saberes dos educandos inseridos no espaço escolar ou noutras alternativas em educação, elaboradas na vida cotidiana, ou seja, trata-se dos saberes de experiência feitos que são elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática de vida comunitária em que estão inseridos, no circuito dialógico 'homens-mulheres-mundo' (Fischer; Lousada, 2008, p. 377).

O saber do oprimido traduz-se em suas leituras de mundo. Trata-se de um saber que não deve ser idealizado como o único certo. Na perspectiva freiriana, os saberes que o educando traz consigo devem ser superados pela "curiosidade epistemológica", própria da reflexão que fazem sobre suas realidades para, numa postura crítica, superar as situações de opressão. O *saber* não é uma doação das elites dominantes às massas ignorantes, mas uma criação humana. De acordo com o autor: "Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também" (Freire, 2021, p.81).

Ao discutir os saberes necessários à prática educativa, Freire (1996) reconhece os professores em formação como produtores de saber. Esse é um dos pressupostos das minhas reflexões sobre os saberes constituídos ao longo das trajetórias de vida de mulheres egressas da EJA, bem como compreender como elas mobilizam esses saberes na formação no curso de pedagogia. Tal pressuposto vai ao encontro da elaboração teórica de Tardif (2014) sobre a constituição dos saberes dos professores. O autor define os saberes docentes como um saber profundamente social e “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

A fim de expressar a pluralidade do saber dos professores, o autor organiza um quadro em que identifica e classifica os saberes agrupando-os em cinco categorias, conforme explicitado a seguir.

Quadro 3 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2014, p. 63.

O autor realiza a seguinte análise do quadro:

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo 'exteriores' ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. *Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.* Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento (Tardif, 2014, p. 64).

Na perspectiva de Tardif (2014), é importante considerar as “trajetórias pré-profissionais” das mulheres pesquisadas, devido ao valor que o autor atribui às histórias de vida dos professores, entendidas como fundamentais para a formação dos saberes docentes, os quais são também “existenciais”.

São *existenciais*, no sentido de que um professor 'não pensa somente com a cabeça', mas 'com a vida', com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (Tardif, 2014, p. 103).

Essa leitura permite situar a experiência e os saberes que dela derivam como constitutivos dos saberes docentes. A categoria *saber de experiência*, de Jorge L. Bondía (2002), se apresenta como uma chave de leitura importante. O autor considera que: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e aos nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Bondía, 2002, p. 25-26). Se, diariamente, muitas coisas nos passam, como, então, afirmar que disso há a constituição de uma experiência e, a partir dela, a aquisição de um saber? De acordo com o autor, o saber de experiência é “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (Bondía, 2002, p. 27).

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber de experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (Bondía, 2002, p. 27).

A partir das contribuições dos autores, entendo, no contexto desta pesquisa, por saber de experiência aquele elaborado a partir da experiência existencial das mulheres. São saberes que emergem da reflexão das mulheres sobre si, sobre as situações de opressão e lutas pela sua superação, sobre sua formação e agir no mundo. Um saber elaborado na vida cotidiana, nas relações que estabelecem com a família, com o trabalho, com os processos de escolarização e formação universitária e em outros espaços sociais.

Ao me orientar por essa elaboração do saber de experiência, considero que as estudantes egressas da EJA apresentam fontes de aquisição do saber docente que predominam frente à formação escolar. As interlocutoras da pesquisa apresentam trajetórias escolares interrompidas por diversos fatores, como revelado na apresentação de cada estudante. Sendo assim, no que Tardif (2014) indica no quadro como “saberes provenientes da formação escolar anterior”, acrescento nesse momento, diante das interdições nas trajetórias escolares das estudantes, os saberes provenientes das experiências do mundo do trabalho, bem como as formações profissionais anteriores ao ingresso no ensino superior.

Diferentemente de estudantes com trajetórias lineares de escolarização, as mulheres com antecedente na EJA, que ingressam no curso de formação de professores na vida adulta, têm no trabalho a principal fonte de constituição de seus saberes docentes. Como destaca Arroyo (2017), isso se deve ao fato de o trabalho estar presente em suas vidas desde a infância, como uma necessidade para a sobrevivência:

Suas experiências, desde a infância, têm o trabalho, o sem-trabalho, o ganhar a vida, o sobreviver como uma constante. Como uma condição de classe, de raça. Ganhar a vida, fugir da morte. Bem cedo, na infância, aprendem-se membros da classe trabalhadora empobrecida (Arroyo, 2017, p.44).

É no mundo do trabalho e na busca incessante pela escolarização, que se articulam as opressões de raça, gênero e classe. No enfrentamento a essas opressões, essas mulheres resistem e chegam à universidade. No capítulo seguinte, situo as contribuições de Freire e do feminismo negro para a compreensão das opressões e resistências que marcam as trajetórias das mulheres egressas da EJA.

3 TRAJETÓRIAS HUMANAS MARCADAS POR EXPERIÊNCIAS DE RESISTÊNCIA

Esta pesquisa foi realizada ao longo dos anos de 2020 e 2024, um período marcado por transformações políticas no Brasil, com um presidente de extrema-direita que permaneceu no cargo até o ano de 2022. Há de se considerar que foi nesse período que enfrentamos umas das maiores crises sanitárias do mundo, com a pandemia do Coronavírus 2019 (Covid-19). Considero que “a política da morte”, baseada, dentre outras situações, no negacionismo da ciência e na morosidade para a vacinação da população, culminou no triste marco de mais de 700 mil⁷ óbitos pela doença no Brasil.

A luta pela sobrevivência já é parte das trajetórias de Fênix, Negra Li, Lúcia, Laura, Gabriela, Paula e Adriana desde a infância, como suas apresentações revelam. Ao pesquisar suas trajetórias de vida, busquei responder à seguinte questão: quem são as mulheres egressas da EJA no curso de Pedagogia? Essa indagação parte da premissa da centralidade dos sujeitos da EJA na compreensão de suas trajetórias humanas, como salienta Arroyo (2011).

A partir da análise das trajetórias humanas das mulheres interlocutoras da pesquisa, identifiquei pontos que conectam uma trajetória à outra. Os dados produzidos revelam que todas as mulheres têm origem popular e vivenciam lutas diárias por trabalho, moradia, alimentação e o direito à educação. Desde a infância e adolescência buscaram conciliar trabalho e estudo, seja em atividades remuneradas, seja no trabalho doméstico e de cuidados não remunerados.

Há, em suas trajetórias humanas, processos de desumanização provocados por opressões sexistas e racistas. A essas opressões, as mulheres resistem via trabalho e estudo para melhorar suas condições de vida de forma material e simbólica. Os dados da pesquisa corroboram com a perspectiva discutida por Arroyo (2006) sobre os sujeitos da EJA: “São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à

⁷Informação disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>.

sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação” (Arroyo, 2006, p. 23).

As experiências que constituem as trajetórias humanas das mulheres exigiram, na pesquisa, uma base teórica para o refinamento do meu olhar ao analisar o que era revelado em suas narrativas. Se, por um lado, Paulo Freire me forneceu uma linguagem para compreender as formas de desumanização das classes oprimidas pelas opressoras, nas relações entre dominadores e dominados, além da busca por “ser mais”, por outro, as narrativas demandaram conceitos que permitissem analisar outras dimensões das experiências de opressão e resistência presentes nas trajetórias das mulheres negras. Mobilizo o conceito de dispositivo de racialidade de Carneiro (2023) para compreender como ele opera para demarcar a construção do Eu hegemônico, como superior, e o Outro como inferior. Nessa construção antagônica, são atribuídos papéis e lugares estereotipados ao homem e à mulher negra, incidindo de forma diferente sobre os sexos e colocando a mulher negra brasileira “[...] no nível mais alto de opressão” (Gonzalez, 2020, p. 58). Por essa razão, estabeleço também um diálogo com hooks (2017) para a compreensão do papel da educação como prática da liberdade no enfrentamento às opressões racistas e sexistas.

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (2021) escreve às massas, ao povo, aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, aos “condenados da terra”. Assim, coloca-se ao lado das classes dominadas. Ele reflete que as situações de opressão roubam a humanidade dos sujeitos, negando-lhes de sua vocação ontológica e histórica de “ser mais”.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (Freire, 2021, p. 40-41).

Já a humanização é uma vocação dos homens e mulheres, que, de acordo com Freire (2021, p.40), é “[...] negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”. Nessa luta, “está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores” (Freire, 2021, p. 41). Desse modo, a pedagogia do oprimido não pode ser do opressor, pois este não se interessa pela libertação dos oprimidos. Para o autor, a contradição opressor-oprimido chegará ao fim apenas com a luta pela transformação social, a luta revolucionária, pois apenas a revolução mudará a realidade.

A desumanização ocorre na relação de dominação e violência do opressor com o oprimido. Nessa relação, a ideologia da opressão é sustentada por mitos que provocam no oprimido um conhecimento falso de si e de sua realidade e um deles é “O mito da inferioridade ‘ontológica’ destes e o da superioridade daqueles” (Freire, 2021, p.189). Desse modo, o opressor afirma-se humano, na negação da humanidade do outro.

É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são ‘coisas’. Para eles, há um só direito - o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que existam e sejam ‘generosos’... (Freire, 2021, p. 62).

Há pontos convergentes na discussão de Freire (2021) sobre a humanização-desumanização, da relação opressor-oprimido, “ser mais - ser menos”, com as reflexões de Sueli Carneiro (2023) acerca do dispositivo de racialidade.

A partir do conceito de dispositivo de Michel Foucault, Carneiro (2023) elabora o conceito de dispositivo de racialidade como forma de analisar as relações raciais no Brasil. De acordo com a autora, o dispositivo de racialidade opera na diferenciação entre o Eu e o Outro, sendo o primeiro julgado como superior e o segundo como inferior. Numa lógica de oposição, o Eu, branco, é considerado humano e o Outro, negro, não humano.

A minha proposta é complementar a visão de Foucault, afirmando que esse Eu, no seu encontro com a racialidade ou etnicidade, adquiriu superioridade

pela produção do inferior, pelo agenciamento que esta superioridade produz sobre a razoabilidade, a normalidade e a vitalidade. O dispositivo de racialidade também produz uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, e a brançura será a sua representação. Constitui-se assim uma ontologia do ser e uma ontologia da diferença (Carneiro, 2023, p. 31).

O dispositivo de racialidade sustenta-se na ideologia do branqueamento, assim quanto mais próximo dos traços e estética branca, maior a possibilidade de aceitação social do Outro. Relaciono as contribuições de Freire, que destaca como os processos de desumanização roubam dos oprimidos sua vocação ontológica de "ser mais", ao que Carneiro define como a constituição de uma ontologia do ser. Nessa perspectiva, o racismo é uma forma de desumanização, pois

O dispositivo de racialidade, ao demarcar a humanidade como sinônimo de brançura, irá redefinir as demais dimensões humanas e hierarquizar-las de acordo com a proximidade ou o distanciamento desse padrão. Desse modo, branco torna-se ideal de Ser para os Outros, e a mulher branca, uma mística para os não brancos. Essa forma de afirmação da burguesia instituiu para todos o padrão estético desejável, a forma de amor e de sexualidade, a moral correspondente, sendo o corpo a expressão da autoafirmação [...] (Carneiro, 2023, p.31-32).

Para Carneiro (2023), o dispositivo de racialidade se constitui a partir dos seguintes elementos: biopoder, epistemicídio e interdições. Quando operado com o biopoder,⁸ o dispositivo de racialidade, define quem deve viver e quem deve morrer. A autora evidencia como o Estado e outras instâncias exercem o biopoder em relação ao dispositivo de racialidade, perpetuando práticas como a violência e o extermínio da juventude negra, o elevado índice de mortalidade materna entre mulheres negras, o controle reprodutivo dessas mulheres e o descaso das políticas públicas para com a saúde da população negra. Nesse contexto, a ideia de que uma raça considerada superior deve viver em detrimento das raças inferiores reforça a negação de condições mínimas de sobrevivência às populações racializadas.

Quando sobrevivem, de acordo com Carneiro (2023) "o dispositivo de racialidade reserva outras estratégias de assujeitamento" (p. 13) às pessoas negras e uma delas é por meio do assassinato intelectual. A autora, portanto, utiliza o conceito de epistemicídio, cunhado por Boaventura de Sousa Santos,

⁸ O biopoder também é um conceito de Foucault.

[...] para evidenciar o papel da educação na reprodução e permanência de poderes, saberes e subjetividades que o próprio dispositivo produz. Através do epistemicídio — que é uma forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão — as pessoas negras são anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizadas intelectualmente (Carneiro, 2023, p. 13-14).

O epistemicídio pode ser relacionado com a discussão que Freire (2021) faz entre *saber e ignorância* ao abordar o “mito da absolutização da ignorância das massas” (p. 181). De acordo com o autor, o opressor se serve desse mito para dominar reforçando uma descrença no oprimido, considerando-o selvagem, ignorante e incapaz de pensar. Ao introjetar essa falsa inferioridade sustentada pelo opressor, o oprimido tem uma percepção de autodesvalia, acreditando que é incapaz de saber.

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’. Falam de si como os que não sabem e do ‘doutor’ como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (Freire, 2021, p. 69).

Por fim, Carneiro (2023) destaca as múltiplas interdições como outro elemento que constitui o dispositivo de racialidade, que reforça a exclusão do negro justificada por sua suposta inferioridade.

O negro é interdito enquanto ser humano, enquanto sujeito, enquanto sujeito de direito, enquanto sujeito moral, político e cognoscente. A interdição é um operador de procedimentos de exclusão, presentes tanto na produção discursiva como nas práticas sociais derivadas da inscrição de indivíduos e grupos no âmbito da anormalidade, na esfera do não ser, da natureza e da desrazão. As interdições são aliadas, enfim, da formação de um certo imaginário social que naturaliza a inferioridade dos negros (Carneiro, 2023, p.121).

As contribuições de Carneiro (2023) são fundamentais para compreender o processo de desumanização da mulher negra no Brasil, visto que as opressões ocorrem de maneiras distintas para mulheres negras e mulheres brancas.

Como forma de interrogar os estudos de gênero sobre a situação da mulher negra na América Latina, Carneiro (2019) propõe “enegrecer o feminismo”, uma vez que, por ter uma “origem branca e ocidental” (p. 318), o movimento feminista clássico não

incorporou a opressão racial no debate sobre as relações de gênero. É a partir dessa reflexão que a autora expressa a importância do feminismo negro para a articulação das categorias raça, classe e gênero.

O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimentos negro e de mulheres do país, enegrecendo, de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro (Carneiro, 2019, p. 315).

Nessa direção, em seus estudos e militância política, Lélia Gonzalez torna-se uma referência na discussão sobre feminismo negro brasileiro. A intelectual denunciou o eurocentrismo e o apagamento da presença negra na formação histórico-cultural brasileira e o racismo como uma das marcas do processo da dominação colonial no Brasil.

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de 'limpar o sangue', como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (Gonzalez, 2020, p. 131-132).

Assim como Carneiro, Gonzalez (2020) critica o movimento feminista por não considerar a dimensão racial para o enfrentamento ao racismo e do sexismo. Por esse motivo, ambas argumentam que, no Brasil, os movimentos de mulheres negras nasceram nos movimentos negros e não nos movimentos feministas. A autora denuncia a opressão da mulher negra brasileira a partir da interseção entre raça, classe e gênero.

Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão. Enquanto seu homem é objeto da perseguição, repressão e violência policiais (para o *cidadão* negro brasileiro, desemprego é sinônimo de vadiagem; é assim que pensa e age a polícia brasileira), ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta da formação social brasileira. Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da 'inferioridade' que lhes

seriam peculiares. Tudo isso acrescido pelo problema da dupla jornada que ela, mais do que ninguém, tem de enfrentar (Gonzalez, 2020, p. 58).

Gonzalez (2020) sinaliza que uma das formas de manifestação do racismo ocorre por meio dos estereótipos racistas atribuídos à mulher negra, considerando como seu “lugar natural” o da mucama, mãe preta, empregada doméstica e mulata. No que diz respeito ao trabalho doméstico, a autora o considera de forma abrangente para abarcar as atividades da “empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc.” (Gonzalez, 2020, p.44).

Tanto Carneiro (2023) quanto Gonzalez (2020) atribuem à dominação colonial, a qual se estrutura o racismo no Brasil, a forma de sustentação dos privilégios do branco em detrimento da exclusão da população negra.

O projeto de dominação que se explicita de maneira extrema sobre os afrodescendentes é filho natural do projeto de dominação do Brasil, um sistema complexo de estruturação de diferentes níveis de poder e privilégios. Coube aos africanos e seus descendentes escravizados o ônus permanente da exclusão e da punição (Carneiro, 2023, p.98).

Dentre as formas de exclusão, destaca-se a desigualdade no acesso à educação básica e à educação superior, visto que, ao produzir a diferenciação entre negros e brancos, o racismo tem implicações na estratificação social. O projeto “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça,” do IPEA (2024), revela que, em 2022, dentre as mulheres com 25 anos de idade ou mais, 15% das mulheres negras tinham o ensino superior completo, enquanto 29% das mulheres brancas alcançaram o mesmo nível de ensino.

Esse dado é preocupante porque, de acordo com Carneiro (2023), as classes subalternizadas ainda veem na educação uma possibilidade de ascensão social. A interdição à população negra do direito à educação articula-se ao dispositivo de racialidade, uma vez que

Quando o que está em jogo é assegurar privilégios e uma estrutura social hierarquizada segundo parâmetros raciais e de classe, o controle do acesso à educação é importantíssimo, uma vez que ela é parte do conjunto de oportunidades sociais que podem levar à equidade e à justiça social. É porque se pretendeu hierarquizar que não há como afirmar que a educação esteja baseada na equidade e na justiça social (Carneiro, 2023, p.106).

As trajetórias humanas das interlocutoras da pesquisa apresentam as interdições do direito à educação marcadas pela classe, raça e gênero para o acesso, permanência e conclusão dos estudos. Foi evidenciado que a precarização das condições de vida aparece nas narrativas como fator que levou as mulheres a uma inserção precoce no mundo do trabalho. Nesse contexto, há interrupções e retornos aos estudos. É possível localizar, nas narrativas sobre o trabalho e nos processos de escolarização, como se entrelaçam as opressões de gênero, raça e classe. Nessa perspectiva, apresento, a seguir, as narrativas sobre as experiências de trabalho. No capítulo três, abordo as narrativas sobre a EJA, e, no capítulo quatro, analiso os saberes adquiridos a partir da articulação de suas trajetórias humanas com a formação em Pedagogia.

3.1 Trabalhadoras-estudantes

As mulheres interlocutoras da pesquisa resistem aos processos de desumanização via trabalho e estudo. Por essa razão, é apropriado considerá-las trabalhadoras estudantes. Ao partir de sua condição como trabalhadoras, assim como Arroyo (2009), chamo a atenção para a dimensão formadora e deformadora do trabalho, visto que: “O trabalho nos constrói como humanos, mas, quando falta trabalho e coletivos humanos são submetidos a trabalho desumanos, se dá a desconstrução como humanos” (p.27).

Ao ponderar o lugar do trabalho nos processos de humanização e desumanização, Freire (2021), em diálogo com uma perspectiva marxiana de trabalho, salienta que:

[...] somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é o mundo humano, e o criam com o seu trabalho transformador, eles se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. O trabalho não livre deixa de ser um quefazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua ‘reificação’ (Freire. 2021, p.195).

Nesse sentido, as mulheres e homens se fazem humanos pelo trabalho. O trabalho é uma forma de transformar o mundo e a si mesmos, bem como agir no mundo. Vê-las como trabalhadoras estudantes é uma das possibilidades de compreensão das trajetórias humanas dessas mulheres, bem como os saberes que foram produzidos

ao longo de suas trajetórias, para além da escolarização, uma vez que:

Parar de estudar não significou parar de se formar, de se humanizar. Não significou parar de pensar, de ler o mundo, de tentar entender-se nas relações sociais, políticas. O trabalho é a vivência mais forte nesses processos de sua formação. Essas pessoas têm o direito a esses reconhecimentos quando voltam à escola (Arroyo, 2017, p. 46-47).

O trabalho aparece como um eixo estruturador nas narrativas das mulheres. A pesquisa revela que as experiências de trabalho são constitutivas de suas trajetórias desde a tenra idade, principalmente quando se trata dos trabalhos de cuidado não remunerados, aspecto que incide diretamente nas vidas das mulheres.

Uma característica de sua condição de trabalhadores é que suas experiências de trabalho vêm de longe, misturam-se com seus itinerários de crianças e adolescentes. [...] Seus corpos de meninas, suas vidas, identidades marcadas pelo trabalho desde a infância. Nessas experiências aprenderam sua condição de trabalhadoras. Formaram as identidades e os valores de trabalhadoras que as acompanharão por toda a vida e que levam à EJA (Arroyo, 2017, p.47).

São trabalhadoras que estudam e não estudantes trabalhadoras. Na relação do trabalho com o estudo, ora o trabalho aparece como impeditivo em seus percursos de escolarização, ora como possibilidade de conciliação com os estudos e ora como motivador para o retorno aos estudos. Nesse último caso, como forma de melhorar as condições de vida por meio da inserção mais qualificada no mundo do trabalho.

São também nas narrativas das experiências de trabalho que notei as situações opressoras, nas quais as mulheres são desacreditadas, são acusadas, inferiorizadas, assediadas e violentadas, revelando a face desumanizadora do trabalho. Há também, nas experiências de trabalho, a descoberta de seus potenciais e sua possibilidade de “ser mais”. Por considerar o trabalho como parte da constituição dos saberes docentes das mulheres, identifico em suas narrativas os momentos em que aparecem, no trabalho, as opressões e suas respostas a elas.

Negra Li interrompeu os estudos na adolescência para cuidar dos irmãos mais novos e para trabalhar. Na época, contribuir com o sustento da família era prioridade. Isso lhe causava tristeza, porque o seu sonho era dar continuidade aos estudos, como diz: “Eu preciso estudar. Eu lembro que eu ainda falava para mim assim: “Eu não quero

morrer sem ter uma faculdade, sem estudar. Não é nem uma faculdade, é sem ter um aprendizado mesmo” (Negra Li, 46 anos).

Os estudos na EJA para concluir o Ensino Fundamental e Médio não ocorreram de forma linear. Um dos episódios marcantes na narrativa de Negra Li foi decidir retomar os estudos após ser humilhada pelo marido. Desde o início do relacionamento, a estudante se sentia inferior ao companheiro devido a sua profissão, como revela no trecho a seguir:

Eu trabalhava nos serviços gerais na receita federal e lá conheci o meu marido, que é o pai das meninas. Eu pensava: “Ah, um fiscal da receita nunca vai se interessar por uma trabalhadora dos serviços gerais, de limpeza...” Depois eu tive uma promoção, comecei a fazer umas...estudei. Esse pessoal que era fiscal dava aula para a gente conseguir fazer uma prova lá porque eles estavam precisando de secretária. Eu gostava tanto, eu queria tanto estudar e aí eles davam essas aulas na sexta-feira à noite e no sábado de manhã. Eu ia em todas. Então eu fiz a prova e passei. Assim eu saí dos serviços gerais. Eu comecei a trabalhar como telefonista e conheci o pai das minhas filhas. A gente começou a namorar (Negra Li, 46 anos).

É evidenciado como opera o dispositivo de racialidade no sentimento de inferioridade desenvolvido em Negra Li por trabalhar nos serviços gerais e ter pouca escolaridade. Na convivência com o marido, mais escolarizado, ela sente-se provocada a voltar aos estudos tanto para realizar o sonho interrompido na adolescência quanto como forma de enfrentar as relações patriarcais em seu casamento.

E eu já comecei a ter mais interesse para estudar, mas eu sofri muito porque ele falava...depois do casamento, um tempo depois da primeira gravidez, ele sempre jogava na minha cara que eu não tinha estudo, essas coisas aí. Aquilo ali me fazia super mal. Eu me sentia super mal, falava: “Meu deus!” E o que me fazia mal? Às vezes, eu queria escrever alguma coisa, eu não conseguia, eu escrevia tudo errado. Eu cheguei a um ponto que eu peguei o dicionário. Eu começava a decorar o dicionário, ficava lendo porque tudo que eu procurava, que eu falava: “Ah, eu acho que isso aqui está escrito errado.” Eu ia no dicionário, ficava olhando e começava a escrever. Eu comecei a ter uma escrita melhor, isso antes de voltar a estudar. Eu tinha parado no quinto ano. Eu olhava as coisas no dicionário para ter uma escrita melhor. E ele ficava jogando as coisas na minha cara, falando: “Você não sabe escrever nem um bilhete, às vezes, você deixa um bilhete aqui cheio de erros, sem pontos, sem nada, não dá nem para entender.” Eu via aquilo, às vezes, chorava, me magoava demais. Eu falava: “Gente, eu preciso voltar a estudar.” Aí eu comecei a EJA lá em Vitória, no Espírito Santo, eu morava lá com ele (Negra Li, 46 anos).

Na narrativa, é possível perceber o drama vivido por Negra Li. O marido, para afirmar sua suposta superioridade, usava a fragilidade na escrita de Negra Li para humilhá-la e oprimi-la. Ao decidir voltar a estudar, ela negociou com o marido o cuidado com as filhas pequenas. Nesse momento, a relação de dominação que, até então, se restringia ao espaço doméstico, amplia-se quando ela passa a frequentar a escola e a conviver com outras pessoas, como ela narra: “Só que ele começou a implicar com isso, começou a desconfiar que eu não estava indo para a escola, umas coisas muito loucas. E aí eu fui. A gente brigava muito e a gente separou” (Negra Li, 46 anos).

A persistência de Negra Li para continuar a frequentar a escola mostra sua atitude de resistência. À despeito da desconfiança do marido, após as aulas, ela dispunha de tempo para estar com as colegas da escola. Ela relata com carinho os momentos em que conversavam, lanchavam e da angústia que sentia ao lembrar que o marido a reprimia por retornar para casa mais tarde. Destaco que a relação com o marido foi percebida de forma ambígua durante a entrevista, haja vista que no desenvolvimento da narrativa, ela o agradece pelas situações de opressão que viveu.

É a EJA, o começo de tudo. Na realidade, eu fico muito grata ao meu marido, mesmo ele tendo sido bem crítico comigo. Mas hoje eu me sinto grata. Talvez se ele não tivesse sido tão rígido, às vezes, falando coisas que eu acho que eu não precisava ouvir, não teria me dado esse gás para poder correr atrás para estudar. Talvez eu teria me acomodado, falado: “Ele é fiscal da receita. Eu não preciso trabalhar, não preciso estudar.” Então, eu acho que eu já tinha isso em mim, essa vontade de voltar a estudar e ele fazendo isso me fez ter mais vontade de voltar para a escola. Eu não trabalhava fora. Eu falo que perdi muito tempo porque eu fiquei lá uns sete anos assim. E eu perdi muito tempo. Eu poderia ter estudado de dia. Eu acho que à noite mexeu muito com o meu casamento. Se quando eu fui para lá, tivesse começado a estudar de dia, eu acho que eu teria tido mais êxito (Negra Li, 46 anos).

Percebe-se a introjeção do opressor em Negra Li ao atribuir a si a responsabilidade pela interrupção dos estudos. A desaderência de uma situação opressora ocorre a partir do desenvolvimento, pelo oprimido, do pensamento crítico, de acordo com Freire (2021). Por isso, ao longo da trajetória de vida de Negra Li ela vai mostrando em quais momentos foi submetida a relações de dominação e em quais momentos resistiu a elas, inclusive quando relata: “Então, eu acho que eu já tinha isso em mim, essa vontade de voltar a estudar.” Atribuo a esse momento uma reflexão dela sobre a sua busca por “ser mais”. Ela revela ali algo que já a mobilizava desde a infância: o desejo de voltar a estudar.

Com a separação, Negra Li voltou a morar em Belo Horizonte com as filhas pequenas. A nova vida foi marcada pela instabilidade financeira. Nesse período, ela trabalhou como cuidadora de idosos e, depois, como faxineira em uma construtora. Na época, decidiu fazer um curso de elétrica no CIPMOI⁹ para trabalhar na obra, mas não se identificou com a formação e decidiu iniciar o curso de mestre de obras pela mesma instituição. Antes de finalizar o curso, o chefe a convidou para trabalhar como mestre de obras, função que exerceu por dez anos na mesma empresa.

Na obra, ela enfrentou o desprezo dos colegas de trabalho, que se recusaram a seguir as suas orientações, como ela detalha:

Foi muito difícil no começo, porque eles não me respeitavam, porque eles falavam: “Poxa, como é que eu vou respeitar uma mulher que chegou aqui do nada para poder mandar na gente?” Aquele tanto de peão. Eu chegava e falava: “O João passou que tem que fazer isso, tem que fazer aquilo...” Uns falavam: “Não vamos fazer nada. Nós vamos fazer na hora que o João chegar aqui e mandar.” O João falou: “Gente, quem está na frente agora do trabalho é a Negra Li. Ela quem vai passar o serviço para vocês” (Negra Li, 46 anos).

É interessante notar que quando trabalhava na faxina, ela não enfrentava conflitos relativos à execução das suas atividades. Considero que isso ocorre porque, no imaginário social, há uma naturalização do lugar da mulher negra ligada ao trabalho doméstico e a todas as atividades correlacionadas a ele (Gonzalez, 2020). Contudo, quando Negra Li assume a função de mestre de obras, ocupando um lugar de poder em relação aos demais funcionários, ela subverte a lógica da supremacia masculina. Daí, decorrem os enfrentamentos da opressão sexista e racista. Isso fica explícito quando eles se negam a respeitá-la e dizem: “Nós vamos fazer na hora que o João chegar aqui e mandar” (Negra Li, 46 anos). Ou seja, só aceitam receber as ordens de um outro homem. Penso que a formação de Negra Li para o cargo que assumiu não é considerada, visto que é atribuída a ela uma inferioridade e incapacidade para exercer a sua atividade pelo fato de ser uma mulher negra.

⁹ O Curso Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial (CIPMOI), é um projeto de extensão da Escola de Engenharia da UFMG, que oferece, de forma gratuita, cursos de aperfeiçoamento profissional para a comunidade.

Na sequência da narrativa, ela relata as estratégias de resistência que utilizava para enfrentar os assédios e permanecer no trabalho.

No começo foi muito complicado, às vezes, eles falavam bobagem perto de mim. Depois, eu fui criando esse respeito. Eu não dava papo para eles. Às vezes, vinham com conversa, eu cortava falando: “Não quero saber desse assunto, meu assunto com vocês é só sobre o trabalho.” Para impor esse respeito. Depois que eu impus esse respeito, às vezes, eu brincava e tudo. Mas eu também nunca dei essa liberdade. Eu sempre fui trabalhar de calça, nunca trabalhei com blusa decotada, sempre com blusa fechada. Eles nunca me chamaram de Negra Li, era dona Negra Li: “Dona Negra Li, o que tem que fazer agora? Qual lugar que a gente tem que ir?” [...] Eles já tinham esse respeito, criaram esse respeito. Foram dez anos. Foi muito suado no começo para conseguir o respeito deles e, às vezes, eu falava: “Sou mestre de obras.” Todo mundo: “O quê? Você trabalha com esse tanto de peão?” Falei: “Trabalho com esse tanto de peão.” E eles falavam: “A dona Negra Li é tranquila e a gente respeita muito ela.” Às vezes, eles estavam conversando bobagem e eu chegava e eles falavam: “A dona Negra Li lá vem.” Aí eles paravam de falar (Negra Li, 46 anos).

A estratégia adotada por Negra Li, de usar roupas que não destacassem seu corpo, constitui uma forma de sobrevivência no ambiente de trabalho. Essa prática também é compartilhada por outras mulheres negras, frequentemente levadas a internalizar uma culpabilização pelas investidas sexuais dos homens e pelas diversas formas de violência direcionadas ao seu corpo. Os estereótipos racistas e sexistas que recaem sobre o corpo da mulher negra fazem parte do processo de sua desumanização. Um corpo coisificado, animalizado, desumanizado pela “superexploração” socioeconômica e sexual, como ressalta Gonzalez (2020):

Um ditado ‘popular’ brasileiro resume essa situação, afirmando: ‘Branca para casar, mulata para fornicar e negra para trabalhar’. Atribuir às mulheres amefricanas (pardas e mulatas) tais papéis é abolir sua humanidade, e seus corpos são vistos como corpos animalizados: de certa forma, são os ‘burros de carga’ do sexo (dos quais as mulatas brasileiras são um modelo). Desse modo, verifica-se como a superexploração socioeconômica se alia à superexploração sexual das mulheres amefricanas (Gonzalez, 2020, p. 149).

Como foi revelado na narrativa analisada, não é esperado que a mulher exerça determinadas atividades de trabalho. Essa situação aparece na entrevista com Gabriela. Ela diz que a vida em Itabirito foi muito difícil e sofrida - sustentar as crianças pequenas, construir sua casa, pagar as contas -, com isso ela trabalhava em diferentes atividades e fez um curso de servente de pedreiro.

Eu descarreguei um caminhão de areia, um de brita e outro de pedra. Até

para o moço da chácara ali. Ele falou que estava precisando de gente e ninguém estava encarando para trabalhar. Aí eu falei: “Eu e o meu menino pegamos.” [...] Eu falei assim: “É porque nós [ela e o marido] pagamos prestação de chácara, água, luz, os meninos. Está muito difícil.” Igual uma vez eu falei, se a gente tem dois braços, duas pernas, tem a força para trabalhar, por que não trabalhar? Então o certo é trabalhar. Eu falei assim: “Tendo serviço, a única coisa que eu quero é emprego, não importa o serviço que for, qualquer serviço eu faço.” [...] Depois, nós pegamos chácaras para capinar. Eu e os meus meninos já capinamos esse loteamento aqui todinho, desse bairro. Até que um dia o pessoal passava e ficava olhando, um moço falou comigo assim: “Eu não pego um trem desse para fazer. Você não tem vergonha de ficar capinando?” Eu falei assim: “Não tenho vergonha de capinar, a vergonha que eu tenho é de roubar, eu não estou roubando, estou fazendo meu serviço honesto.” “Ah, mas isso não é serviço para mulher.” Eu falei: “Eu estou acostumada a trabalhar com minha terra lá no interior, por que aqui eu não posso capinar?” (Gabriela, 59 anos).

Gabriela responde às ofensas em tom de perguntas e reflexões sobre as expectativas construídas em torno da mulher, além disso, ela explicita como as lutas pelo direito ao trabalho e à moradia se articulam em sua trajetória. Ao considerar a sua narrativa a partir do dispositivo de racialidade, percebemos como as famílias negras foram excluídas dos direitos sociais básicos. Desse modo, as suas resistências diárias ocorrem para garantir os direitos negados pelas políticas públicas.

O direito à vida também é posto em xeque no ambiente de trabalho, como pode ser observado na trajetória de Fênix, no período que trabalhou em uma casa de um bairro nobre de São Paulo:

Aos 18 anos, fui morar e trabalhar em São Paulo, em casa de família, no Morumbi. Começava uma outra etapa na minha vida, mas chorava toda noite quando estava sozinha, sentia a falta da minha casa simples e da minha liberdade, pois trabalhava de copeira e só tinha folga de quinze em quinze dias. Por lá fiquei trabalhando e namorando com meu marido pelo telefone [...]. Num belo dia no feriado da Semana Santa eu vim ficar aqui em BH acabei ficando grávida. Neste momento foi outro sofrimento, meu namorado morava aqui e eu em São Paulo, começaram então a me perseguir no trabalho fazendo de tudo para eu abortar, me ofereceram várias vezes, mas eu me sentia forte quando eu ficava a noite com o meu bebê [...] (Fênix, memorial 2019).

Ao ouvir seu relato, pensei: quem tem direito à vida? Carneiro (2023) argumenta que, quando articulado com o biopoder, o dispositivo de racialidade estabelece quem deve viver e quem está destinado a morrer, negando às raças consideradas inferiores as condições necessárias para sobreviver. A narrativa de Fênix pode ser refletida a partir dessa perspectiva, pois a decisão de interromper ou não a gravidez era apenas dela.

Desse modo, a perseguição dos padrões demonstra como a oprimiam a partir da tentativa de controlar o seu corpo.

Assim como as situações discutidas, a desconfiança e a acusação infundada às mulheres negras no trabalho são fatores de opressão e desumanização. Desde a infância, Lúcia dividia com o irmão mais velho os cuidados com a irmã mais nova e as tarefas domésticas. Na adolescência, ia para o trabalho com a mãe e a auxiliava na faxina. Por volta dos 16 anos, começou a trabalhar sozinha em um apartamento de um bairro da região centro-sul de Belo Horizonte.

Fiquei lá trabalhando até os meus 18 anos, mais ou menos. Só que ela desconfiou de mim, porque ela viajou e a empregada que era antiga tirou férias também. E tinha uma caixa em cima de um móvel dela, só que não fui eu que peguei, então não mexia. Faxinava a casa toda, eu fazia tudo bonitinho e só tirava o pó das coisas, assim, quando tinha alguma caixa, eu colocava no mesmo lugar. Só que eu não vi mais essa caixa. Quando ela voltou, ela falou que tinha que chegar um telefone. [...] Ela falou que entregou [...]. Ela me acusou de ter pegado o telefone, falou que ia olhar nas câmeras. Ou seja, ela me constrangeu, porque foi até o porteiro para ver as câmeras e falou que eu podia ter levado alguém para o apartamento. Nunca, eu não levava ninguém nem na minha casa e ia levar na casa dos outros? Até ela descobrir que não era eu... [...]. Eu continuei trabalhando lá até resolver tudo. No dia que ela me falou que tinha ligado na operadora e que a empresa não tinha nem enviado, que não sei o quê, mas que eu podia continuar lá fazendo e mexendo, terminando o almoço porque estava no horário de almoço. O feijão estava cozinhando, estava borbulhando, fervendo. Aí eu tirei a chave dela do meu chaveiro, tirei o avental, dobrei, coloquei em cima da mesa dela junto com a chave e falei: “Eu quero as minhas contas, porque aqui eu não fico mais. Queria ficar aqui só até provar que não foi eu que peguei. Graças a Deus, eu nunca peguei nada de ninguém, não vai ser agora.” Aí eu deixei a chave e fui embora. Ela foi e me pagou. Desci chorando, eu sou muito emotiva. Eu chorei, chorei, chorei...A minha mãe ficou muito nervosa, quis bater nela, porque: “Minha filha, você está achando que minha filha vai pegar? Nunca fiz, minha filha que não vai fazer” (Lúcia, 30 anos).

O constrangimento, assédio moral e humilhação dirigidos a ela tem como pano de fundo a representação que a elite branca e opressora tem das pessoas das classes populares, das pessoas negras e moradoras da periferia como delinquentes. A atitude de permanecer no trabalho até que a empregadora encontrasse a encomenda mostra como resistiu de forma silenciosa para provar a sua honestidade.

O relato minucioso de Lúcia, com descrição das emoções sentidas naquele momento, revela as marcas subjetivas deixadas pelo racismo. A narrativa mostra a perversidade de uma situação em que é preciso provar, a todo momento, sua humanidade, que sua

vida não condiz com a representação distorcida que o opressor faz dela. E, assim, considero que há um senso de justiça expresso quando Lúcia relata a espera para provar a sua honestidade e a revolta da mãe ao ser informada sobre a situação.

A busca por uma inserção mais qualificada no mundo do trabalho é uma constante nas narrativas das mulheres que atribuem ao retorno aos estudos na EJA a possibilidade de dar continuidade à sua formação em um curso técnico. Foi essa a opção da Paula. Ela parou de estudar no Ensino Médio, quando a filha nasceu. Depois, ela retornou à escola e conta o que a motivou:

Fiquei parada uns 5 anos, mas falei “Tenho que ir”, porque, querendo ou não, na época, hoje também, mas acho que hoje está mais ainda, está mais puxado nesse sentido, porque só com o ensino fundamental 1 e 2 você não consegue emprego. Então, eu tinha que trabalhar. Tinha que terminar o ensino médio. Aí, eu consegui fazer na EJA e até fiz um curso de técnico em laboratório, uma área que eu também gostei bastante. Porém, o mercado não absorve a gente. Eu costumo dizer que tem áreas que se você não tiver uma costa larga para te indicar, você não consegue ingressar naquele mercado. Por mais que hoje tenha muitos cursos técnicos, mas além de você não querer muito correr atrás, você não consegue. Mas eu acho que hoje o que é mais aberto para curso técnico é a área da saúde, mais voltada para a enfermagem. E de tecnologia, de TI, essas coisas, mesmo assim eles preferem quem tem curso superior do que quem tem curso técnico (Paula, 45 anos).

Paula faz uma leitura da seletividade presente no mundo do trabalho ao demarcar que, mesmo com a formação em técnica de laboratório, não conseguiu trabalhar na área. Isso a levou a trabalhar, aproximadamente, dez anos em telemarketing e, logo depois, nos serviços gerais de uma escola. As dificuldades de inserção profissional da Paula na área para a qual teve formação evidencia que não há uma relação direta entre a titulação escolar e a garantia do direito ao trabalho. Sobre esse tipo de situação, Arroyo (2009) argumenta que o mundo do trabalho está cada vez mais seletivo e, em muitos casos, o grau de escolarização atingido pela pessoa não lhe garante acesso a empregos mais estáveis e qualificados, pois

Em nossa história têm sido as exigências do padrão de trabalho que tem garantido ou excluído do direito à educação. Para trabalhos de alto nível, certificação escolar de nível superior, para trabalhos semiquilificados, titulação de nível médio e para trabalhos desqualificados, precarizados, será exigida apenas titulação fundamental, elementar. Ainda que as tarefas e os trabalhos nada tenham a ver com os conhecimentos escolares de cada nível de ensino. Entretanto, diante da falta de emprego, da abundância de jovens-adultos empregáveis, as exigências de regulação da entrada aumentaram e até para trabalhos desqualificados e precarizados será exigida a titulação de

nível médio e superior. Quanto mais escasso e seletivo o emprego, mais se desvalorizam as titulações escolares (Arroyo, 2009, p.28).

Fênix também passou por algo semelhante ao se formar no curso de técnico em Meio Ambiente. Por não conseguir trabalho na área, fez o curso de técnico em Enfermagem. Conciliou o curso de Pedagogia com o trabalho de técnica em Enfermagem. Nesse período, trabalhou exaustivamente no enfrentamento à pandemia de Covid-19. Sobre isso, ela relata:

Foi cansativo demais. Eu não tenho boas lembranças de trabalhar com toda aquela paramentação. Eu perdi peso, fiquei doente, tive Covid e nada disso me deixou desanimada, porque eu vou sair de uma profissão, que é importante, para ir para a outra mais importante ainda. E vou mexer com um público que é menor. Vou mexer com pessoas do mesmo jeito, mas pessoas saudáveis. Pessoas que falam: “oi professora.” Eu tenho admiração pelos meus professores (Fênix, 46 anos).

Trabalhar na área da saúde deixou marcas em seu corpo e também foi uma das fontes de aquisição dos seus saberes docentes, que foram mobilizados desde o ingresso no curso de pedagogia, como será analisado no capítulo quatro.

Trabalhar, maternar e estudar foi uma condição presente nas vidas de Fênix, Negra Li, Lúcia, Paula, Adriana e Gabriela. Os desafios enfrentados em suas trajetórias reforçam os dados produzidos por outras pesquisas sobre mulheres da EJA, que revelam como as desigualdades de gênero têm implicações na relação da mulher com os estudos (Ludimila C. Bastos e Carmem L. Eiterer, 2018). A inserção precoce no trabalho doméstico, o cuidado com a família, a gestação e as relações patriarcais foram apontadas, em depoimentos de mulheres na pesquisa de Eiterer, Jacqueline D. Dias e Marina Coura (2014), como motivos tanto para o afastamento da escola, ainda na infância, quanto para a infrequência na EJA.

Diante dos desafios enfrentados, as mulheres resistem ao dar continuidade aos seus processos de escolarização. Algo que perpassa todas as trajetórias das mulheres-mães da minha pesquisa é o investimento que fazem nas trajetórias dos filhos para garantir que acessem e permaneçam na escola, visto que valorizam os estudos e veem nisso a possibilidade de seus filhos terem ascensão social. Nesse percurso, aparecem as seguintes formas que encontraram para investir no cuidado e nas trajetórias de escolarização dos filhos: interromper os estudos/trabalho remunerado

para cuidar dos filhos; visitar bibliotecas com as filhas, como é o caso de Adriana; acompanhar as atividades escolares dos filhos, como aparece em todas as narrativas; desenvolver o gosto pela leitura, para incentivar as filhas a lerem, como fez Negra Li; participar de processos seletivos para o ingresso no ensino superior, para estimular as filhas, como aparece nas narrativas de Negra Li e Fênix.

Percebe-se que tudo isso contribuiu para que os filhos tivessem sucesso escolar. E um dos retornos desse investimento aparece, por exemplo, nas trajetórias de Adriana e Gabriela, quando são incentivadas pelas filhas a voltar a estudar na EJA. Já Laura, que não é mãe, percebe como o seu ingresso no ensino superior pode se tornar exemplo para os seus sobrinhos. Outro ponto que aparece em seu relato é quando começa a ensinar o pai a ler a partir dos conhecimentos que teve acesso no curso de Pedagogia.

A partir das experiências de opressão e resistências, as mulheres tecem para si e seus familiares outras formas de viver. Elas são resistentes porque buscam garantir a sobrevivência diante das formas de “assujeitamento” (Carneiro, 2023) a que são submetidas em decorrência das desigualdades raciais, sociais e educacionais que carregam em suas trajetórias. Por essa razão, considero o retorno à EJA como parte do projeto de mudanças em suas vidas. Para explicitar os dados que endossam tal pressuposto, destaco, no capítulo três, a EJA como espaço-tempo de garantia do direito à educação, tornando-se o ponto de partida para o ingresso no ensino superior e como tempo-espaço de constituição de seus saberes docentes.

4 SABERES EM DIÁLOGO COM AS ESPECIFICIDADES DA EJA

Nas narrativas, as sete mulheres destacam a EJA como uma alternativa para retomar os estudos. Para aprofundar essas histórias, solicitei que compartilhassem experiências marcantes na EJA e contassem sobre sua importância em suas vidas. Nesse contexto, a maioria das colaboradoras da pesquisa reconheceu a EJA como um espaço-tempo fundamental para o ingresso no ensino superior. Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo analisar o que essas mulheres evidenciam sobre suas experiências na EJA, uma vez que suas experiências constituem saberes docentes de modo a indicar-lhes possibilidades e tensões nessa modalidade de ensino. O reconhecimento das especificidades da EJA será tomado, aqui, como ponto de partida para a organização e análise das narrativas.

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

No percurso da pesquisa, os autores analisaram documentos normativos, tais como a Constituição Federal, de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e o Parecer nº. 11/2000, do CEB/CNE, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e verificaram as palavras e expressões recorrentes que dizem respeito às características próprias tanto da oferta quanto do público da EJA. A partir dessa análise, os pesquisadores (2014) expressam suas descobertas e a forma como o conceito foi elaborado:

Encontramos expressões como *adequado, apropriadas, características, especificidade própria, modelo pedagógico próprio, voltado para e específica*. É possível notar similaridade entre esses vocábulos dentro do contexto da EJA, no entanto, dentre eles, entendemos ser mais abrangente a palavra *especificidade*.

Portanto definimos *especificidade* como a convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular. Deste modo, a especificidade é um dos fatores que constituem a qualidade (Soares, L. e Soares, R., 2014, p.8).

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

A partir das contribuições desses autores, estruturei este capítulo em quatro temáticas que se relacionam com as experiências de escolarização na EJA das mulheres colaboradoras da pesquisa: a oferta diversificada de EJA; a diversidade dos sujeitos da EJA; a proposta curricular e a formação de educadores. O legado da Educação Popular será tomado, neste texto, como ponto de articulação entre as temáticas. Finalizo este capítulo com as percepções das mulheres a partir do estranhamento na transição da EJA para a universidade.

4.1 A oferta diversificada de EJA: do sonho de voltar a estudar à possibilidade de ingresso no ensino superior

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

De acordo com o material elaborado pelo IBGE, na síntese de indicadores sociais: “Entre os jovens de 15 a 29 anos que deixaram a educação básica incompleta, a maioria (65,7%) não chegou a frequentar o ensino médio, sendo que 42,5% não concluíram o ensino fundamental e 23,2% concluíram esse nível” (IBGE, 2023, p. 108). Já para a população com 25 anos de idade ou mais, o Instituto apresenta os seguintes dados:

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

Os dados alarmantes somam-se ao cenário frágil da garantia do direito constitucional à EJA, haja vista que, de acordo com Leôncio Soares e Rafaela Soares (2014): “[...] a descontinuidade das políticas públicas brasileiras voltadas para a Educação de Jovens e Adultos nas esferas municipal, estadual e federal, a EJA têm tido interrupções de atendimento à população” (p. 16-17).

As trajetórias de escolarização das mulheres colaboradoras da pesquisa revelam formas variadas de acesso ao direito à educação na vida adulta. Mostra-nos que, diante tantas “situações-limite” (Freire, 2021) para frequentar e permanecer na escola, a EJA foi o espaço que as acolheu e foi fundamental para o acesso ao ensino superior.

Ao perguntar à Paula o que a levou para a EJA, ela diz:

Fui mãe aos 18 pra 19 anos. Estava terminando o ensino fundamental e indo para o médio. Comecei o ensino médio. Fiz o primeiro ano, comecei o segundo ano. Porém, como você estuda com criança pequena? Eu até tentei, mas vi que não estava dando para mim. Eu estudava junto com as adolescentes que eram mais novas que eu. Era uma escola muito forte, era uma escola militar, e eu passei a estudar de manhã, porque, por exemplo, se eu tivesse ficado à noite, igual eu estava no primeiro ano, eu teria conseguido conciliar, mas eu fui para o turno da manhã. Você levanta para pegar aula às 7 horas da manhã, chega em casa 1 hora da tarde, estudar e tomar conta da criança. Aí eu parei. Fiquei 5 anos sem estudar. Eu até tentei fazer aquelas provas de massa, Telecurso, mas eu não me adaptei nesse tipo de aprendizagem. Aí, perto da minha casa abriu essa EJA. Eu entrei. Como faltavam só dois anos, o segundo e o terceiro, foi onde eu ingressei na EJA (Paula, 45 anos).

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

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

Eu morava aqui perto [da UFMG]. Eu tinha mudado do meu bairro da periferia para conseguir escolas melhores para elas aqui no bairro [bairro Ouro Preto], mesmo sendo escola estadual, eles falavam que era melhor. [...] Fiz a carteirinha aqui da UFMG e vinha na biblioteca pesquisar com elas e quando chegou o período de vestibular, elas passaram na UFMG e até no Prouni também. Só que elas tinham que optar, ou faziam do Prouni ou faziam da UFMG. Uma passou no sétimo lugar em História e a outra passou em Letras. Aí elas conheceram a EJA aqui da faculdade. Falaram: “Mãe, nós vamos estudar lá, estuda lá também.” (risos). Eu falei: “Que? Estudar depois de 30... mais de 35 anos sem estudar.” Aí eu pensei: “Será? Meu Deus!”, “Mãe, nós te levamos.” Me incentivaram bastante, aí eu vim para conhecer e gostei muito. Eu trouxe o meu marido também, a minha mãe, a minha irmã e todos fizeram a inscrição (Adriana, 59 anos).

Ao decidir retomar os estudos, Adriana incentivou seus familiares a também frequentarem a EJA. Embora todos tenham iniciado as aulas, apenas ela deu continuidade à trajetória acadêmica. Adriana destaca como aspectos positivos e desafiadores desse período na EJA:

Eles foram muito bacanas e receptivos com a gente. Aí nasceu...voltou o meu sonho de estudar de novo, sonho que estava adormecido. Só que eu continuei com muita dificuldade, porque a minha mãe, minha irmã e meu marido desistiram. Eu continuei e falei: “Eu vou me formar” (Adriana, 59 anos).

Adriana destaca a importância da EJA para o seu ingresso no ensino superior e o seu papel na divulgação dessa modalidade de ensino para as pessoas do seu convívio.

Fui bem recebida e eu sempre indico para todo mundo que não estudou fazer a EJA. Já falei para várias pessoas e consegui que umas três fossem. Tinha uma moça que veio do interior, trabalhava aí como doméstica e não sabia nem assinar o nome e está toda feliz (Adriana, 59 anos).

Fênix também mobiliza as pessoas próximas para conhecerem a EJA porque, de acordo com ela: “A EJA não pode acabar. Ela tem que existir, porque são milhares de pessoas como eu, mulheres e homens, que não sabem nem se têm EJA na comunidade, no bairro onde eles moram” (Fênix, 46 anos). Para exemplificar seu argumento, ela narra uma situação que viveu com uma colega de trabalho ao ser interpelada se já havia estudado na EJA:

Ela falou comigo: “Fênix, você estudou na EJA? Eu estou atrás de uma escola de EJA para o meu marido. Ele trabalha na portaria de um prédio” [...]. Ela disse que mora em Ibité. Eu falei com ela: “Ele não vai só estudar na EJA, mas ele ainda vai fazer a faculdade que eu estudo que tem lá pertinho, no campus Ibité. Eu falei com ela: “minha filha, pode deixar que eu vou ajudar vocês a pesquisar” (Fênix, 46 anos).

As situações narradas por Fênix e Adriana nos fazem pensar nos desafios relativos às informações sobre a oferta de EJA. Se as suas experiências mostram a existência da EJA em diferentes espaços, como fazer para que os jovens, adultos e idosos saibam do seu direito à educação?

Negra Li frequentou a EJA pela primeira vez em uma escola estadual em Belo Horizonte, mas interrompeu os estudos. Após o casamento, mudou-se para o estado do Espírito Santo. Lá, retomou os estudos. Ela concluiu o ensino fundamental anos depois, quando voltou a morar em Belo Horizonte. Em sua narrativa, evidencia todas as situações enfrentadas nesse período e como foi importante ver a divulgação da oferta de EJA em uma escola privada confessional.

Eu comecei a EJA lá (no Espírito Santo). Fiz até o sétimo ano. Aí a gente separou e eu vim embora, voltei para BH, porque a minha família é toda daqui. Eu retomei os estudos assim que eu tive as minhas duas filhas. Quando eu me separei, a mais nova estava com três anos. Eu voltei para BH. Assim eu parei a EJA. Quando eu cheguei em BH até procurei uma escola lá no bairro Primeiro de Maio. E aí eu falei que ia fazer e aquela coisa de separação, você não tem onde morar ainda, estava na casa da minha mãe, aquela coisa toda, eu não voltei. Então, quando vim morar no Sagrada Família, eu passei de ônibus na frente do Colégio Bom Jesus¹⁰, que é aqui atrás. Vi que lá tinha a EJA, desci do ônibus e fui lá. Falei assim: “Vocês têm vaga?” Ela falou: “Tem vaga, tem que fazer uma prova de pareação para ver como que você está.” Eu fiz a prova. Ela falou assim: “Dá sim para você fazer. Pode começar amanhã.” (risos). Eu falei: “Já?” [...] Aí comecei, fiz a EJA. Entrei no sétimo ano (risos). Fiz a prova, comecei a estudar e não parei mais. Fiz tudo, terminei até o terceiro ano, tive uma formatura muito bonitinha do terceiro ano da EJA. E a escola ficou super feliz quando eu fiz, tipo assim, eu nem fiz cursinho nem nada e passei na UEMG (Negra Li, 46 anos).

Na experiência narrada, percebe-se que o retorno aos estudos na EJA não ocorre de forma linear, porque o tempo dos estudos na vida adulta é atravessado por diversas

¹⁰ Nome fictício.

situações, que, no caso de Negra Li, envolvem a manutenção de sua vida e de suas filhas. Inicialmente, o ex-marido não a apoiou financeiramente. Por isso, o seu retorno a Belo Horizonte foi marcado pelas urgências em conseguir um lugar para morar, conseguir um trabalho e, nessas urgências, a escola não pôde ser priorizada. Quando voltou a estudar, foi fundamental ter um lugar que a acolheu no seu tempo.

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

Eu falei que eu não parava, porque na minha terra, quando eu morava no interior, falava que eu ia voltar a estudar. Aí eu fui um dia para fazer a minha matrícula, eu falei: "Vou procurar, tem uma EJA aqui em Itabirito." Eu cheguei na escola e tinha uma moça lá, perguntei assim: "Eu vim fazer uma matrícula aqui. Quero voltar a estudar, porque eu fiz só até a quarta série." Ela olhou para mim e disse: "É, mas para estudar aqui tem que vir direto, tem que vir todos os dias. Não pode faltar." Eu falei: "Jamais! Eu não vou faltar." Ela falou: "Mas é para começar amanhã." Eu falei: "Eu começo até hoje, se for possível, eu quero estudar" (Gabriela, 59 anos).

Lúcia decidiu procurar a EJA quando percebeu, pelo seu desempenho escolar, que poderia ser reprovada no primeiro ano do Ensino Médio. Ela foi informada por uma amiga sobre a possibilidade de concluir os estudos em um tempo menor. Então, Lúcia relata:

Eu vi que no final do ano eu ia repetir [...]. Foi nessa fase que eles [os pais] se separavam e voltavam. Então, meu rendimento caiu muito, eu não consegui. Eu falei: "Vou para a EJA", porque a minha amiga falou: "Lá dá para fazer duas séries em um ano. Eu falei: "Então vamos, porque aí eu não vou perder um ano, porque querendo ou não, vou ter que repetir um ano, mas eu faço o primeiro e o segundo agora e, ano que vem, eu só faço o terceiro e finalizo" (Lúcia, 30 anos).

Ela ingressou, aos 18 anos, em uma escola municipal exclusiva de EJA, em Belo Horizonte. Optou por essa escola porque teria aulas no turno da manhã e assim poderia conciliar com o seu trabalho no turno da tarde.

O tempo reduzido para a conclusão dos estudos é também um dos fatores destacados por Laura quando decidiu ingressar na EJA, ainda jovem, em uma escola estadual em São Paulo.

Eu trabalhava durante o dia, então, eu não conseguia estudar o segundo ano inteiro. Eu parei de estudar. Fiquei 6,7 meses sem estudar, por conta do trabalho. Me mudei para São Paulo. Trabalhei em São Paulo e lá eu entrei na EJA. Pensei: “Vou me matricular, é rapidinho, é 1 ano. Eu consigo fazer os 2 anos em 1 só.” Eu me matriculei na EJA, que era mais fácil, tinha acessibilidade. Não interrompia o meu trabalho. Eu precisava trabalhar, porque eu tinha conta para pagar e eu também precisava me formar. Então, eu juntei o útil ao agradável (Laura, 31 anos).

A consideração de Laura aponta para outra condição fundamental na vida das jovens e adultas, que é conciliar trabalho com estudos. As mulheres pesquisadas trabalham desde a infância e juventude, ou seja, desde muito cedo sua condição de classe marca suas trajetórias escolares. Por isso, é tão importante, como salienta Arroyo (2017), compreender que o trabalho é constituinte das trajetórias humanas dos jovens e adultos da EJA.

Diante das reprovações, das interrupções dos estudos, das dificuldades de conciliar trabalho e estudo, maternidade e estudo, a EJA aparece como uma “saída de emergência no sistema escolar” (Arroyo, 2017, p. 33). Assim, quando as mulheres voltam para a EJA, voltam à procura de outras possibilidades de viver, voltam com a expectativa de assegurar o seu direito à educação entrelaçado a outros direitos básicos, dentre eles o direito ao trabalho, como pode ser acompanhado nas narrativas das mulheres quando pergunto se a EJA teve importância em suas vidas. Laura salienta que a EJA lhe proporcionou conciliar trabalho e estudo.

Teve importância sim (risos). Uma porque ela me deu a oportunidade de me formar. E outra porque eu aprendi. Então, acho que foi válido fazer EJA porque eu aprendi, me formei e estou aqui hoje. Eu tive alguns professores que foram bons. Dentre tantas coisas, era uma via mais fácil, para me formar. Eu trabalhava, então a EJA me proporcionou ter o trabalho e estudar. Então foi bom (Laura, 31 anos).

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

Eu não tinha terminado o segundo grau. Então, eu não podia ser técnica. Não podia ser nada porque eu não tinha estudo. Por isso que a EJA veio na minha vida assim, com uma emoção muito grande, porque além de eu me capacitar como profissional, eu ainda podia disputar o mercado de trabalho

a nível de segundo grau. Então, o meu amor pela EJA veio desse momento. Ela foi muito importante e é importante na vida de todo adulto que sonha, que quer melhorar, que quer estudar, que quer ser um bom profissional e sem a EJA não tem como ser técnico de nada, não tem como ser vestibulando, não tem como ser universitário e não tem como ter uma profissão reconhecida sem a EJA. Não tem (Fênix, 46 anos).

Gabriela e Adriana também destacam a importância da EJA para o ingresso no ensino superior:

[A EJA] me ajudou muito, porque se eu não tivesse entrado na EJA, eu não teria me formado, não teria chegado aonde eu estou hoje. Foi ela que me ajudou, porque eu fiz a prova do Enem e fui bem (Gabriela, 59 anos).

Foi totalmente na EJA que eu consegui, porque lá eu aprendi matemática, aprendi química, aprendi fração, aprendi tudo isso e isso caiu tudo no Enem. Então, foi uma importância muito grande, porque se eu voltasse para escola normal não tinha jeito. Então teria que ser a EJA mesmo (Adriana, 59 anos).

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

Se não fosse a EJA, eu não teria terminado o segundo grau, não teria toda essa trajetória que eu tive de ter conseguido entrar no emprego, ter melhorado um pouquinho de vida, ter visto que é possível alcançar alguma coisa através do estudo. Então, teve muita importância, sim, muito significativa, a EJA, com certeza. Se eu não tivesse terminado, não tivesse estudado os outros anos anteriores, eu teria terminado tudo na EJA (Paula, 45 anos).

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

A minha experiência na EJA foi muito boa, muito legal mesmo. Gostei demais! Graças a Deus que existe a EJA, porque se não existisse, eu não sei como seria para a gente que parou de estudar muito tempo atrás. Como é que você volta para uma sala de menino de quinto ano que está lá com doze, treze anos? [...] Como você volta para sala com crianças de onze anos? Não tem como. Você não vai se sentir bem. Então eu acho que a EJA é fundamental para a gente, para quem parou de estudar (Negra Li, 46 anos).

Das experiências narradas, apenas Lúcia apresenta uma consideração diferente sobre a importância da EJA em sua trajetória escolar. Embora a escola que ela frequentou seja exclusiva para EJA, avalia a sua experiência como negativa por conta da situação opressora com um professor, da organização da turma e da forma de trabalhar os conteúdos:

Mas foi uma luta muito grande em questão da EJA. Para mim não foi uma coisa... Claro que agrega, porque eu não fiquei parada, mas foi muito difícil para concluir pelo trauma que eu sofri lá em consequência de um professor....nem é só por conta dele, mas toda a situação de constrangimento (Lúcia, 30 anos).

Ainda assim, Lúcia reconhece a importância da EJA e diz sobre o incentivo que dá à avó do seu filho para estudar.

Acho que é válido, claro, para as pessoas que, por algum motivo, tiveram que interromper os estudos para cuidar da família, trabalhar fora e não puderam estudar e tem um sonho de fazer uma faculdade. Tem muita gente que tem sonho de fazer uma faculdade ou até mesmo só de conquistar o diploma de Ensino Médio, independente da idade e tudo mais. Eu sempre incentivo a vó do meu menino a fazer EJA. Eu sempre a incentivo a continuar a fazer. Se eu não me engano ela está na quarta ou quinta série (Lúcia, 30 anos).

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

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

4.2 A diversidade dos sujeitos da EJA: o tempo de vida jovem-adulta

Para compreender a diversidade dos sujeitos da EJA, é preciso vê-los além dos processos de escolarização. Arroyo (2011) argumenta que isso é fundamental para a reconfiguração da EJA, uma vez que: “Por décadas o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados,

defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1^a. à 4^a. ou da 5^a. à 8^a” (p. 98).

Em contraponto com esse olhar, o autor apresenta o que eu considero uma das suas maiores contribuições para a EJA, que é a centralidade nas trajetórias humanas dos jovens e adultos. Essas trajetórias interrogam a escola e a pedagogia e uma das provocações que aparecem nas narrativas das mulheres surge das tensões advindas de propostas que não reconhecem a concretude dos sujeitos e seus tempos de vida jovem e adulta. Nessa direção, quais interrogações acerca de seus tempos de vida as mulheres jovens e adultas trazem para a EJA?

Lúcia narra sua insatisfação com a organização da sua turma na EJA, como pode ser observado a seguir:

Eu fui para a EJA acho que com 17,18 anos [...] Só que eu não me adaptei com o ensino da EJA porque tinha muitas pessoas de diferentes faixas etárias e bem mais velhas do que eu dentro de sala de aula. E o professor explicava: “a mais b é c” aí ele: “Todo mundo entendeu?”, “Não” aí o professor: “a é isso, a mais b é isso por causa disso, disso e disso, todo mundo entendeu?”, “Não”. Aí eu já estava sem paciência de ouvir o que o professor estava falando, porque eu já tinha entendido só que eu tinha que esperar o tempo da turma, porque querendo ou não, eu tinha que ir de acordo com o tempo da turma (Lúcia, 30 anos).

Ao rememorar o vivido, Lúcia alega que seria mais interessante se ela ficasse em uma turma com estudantes com faixa etária próxima da sua. Em vários momentos, se perguntou se seria melhor ter ficado na escola estadual que estudava ao invés de ter optado pela EJA. Contudo, ela avalia que: “Eu não vou entrar numa escola, porque eu já me achava velha para me matricular na escola normal (risos). Então, eu ficava na EJA (risos). Velha demais para a escola normal e nova demais para a EJA” (Lúcia, 30 anos). Sobre essa situação, Carmem Brunel (2008) verificou em sua pesquisa com jovens na EJA que estes “quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais” (p. 9). Dessa forma, diante da distorção idade-série, os jovens sentem vergonha por se sentirem mais velhos do que os seus colegas de turma e não se reconhecem como pertencentes àquele espaço. Na verdade, atribuem a culpa pela repetência como unicamente suas e não como uma falha do sistema escolar.

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

[...] eu não tinha muita paciência, porque eu já estava acostumada com o ritmo da mesma faixa etária. A diferença de poucos anos. Eu sou um ano atrasada porque repeti quando eu era mais nova. Então, mas era ali perto da minha faixa etária, o entendimento era melhor, se tinha dúvida, também era porque eu estava com a dúvida e não uma coisa que eu já tinha aprendido na sexta, sétima série, eu estava vendo de novo e eles não estavam entendendo aquilo. E o professor: “Ah, vocês viram isso na quinta série, não é possível, que não sei o que...” Falando com as pessoas. Eu ficava assim: “Gente, não é possível.” E eu ficava angustiada (Lúcia, 30 anos).

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

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

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

Foi muito interessante. Lá no Espírito Santo, era numa escola pequena que tinha a EJA e eram muitas pessoas mais velhas. Tanto que nessa época eu

tinha carteira e tinha carro. Eu dava carona para essas pessoas porque elas eram mais velhas. Então, eu levava cada uma em casa. Elas já tinham esse negócio. Aí a última sempre fazia um lanchinho, falava: “Vem tomar um café aqui primeiro.” Falei: “Gente, o meu marido vai me matar, porque eu chego lá muito mais tarde.” Eu chegava em casa mais tarde porque eu levava três. A gente ia, parava, fazia um lanche e tudo. Então, era muito legal.

Na hora de fazer as provas, a gente fazia juntas, eu sei que elas tinham dificuldade, às vezes, eu também tinha, a gente ficava tirando essas dúvidas. Foi muito gratificante voltar (Negra Li, 46 anos).

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

A EJA chegou na minha vida no momento em que eu já era adulta mesmo. Estou falando de adulto e não de idade, mas de adulta como pessoa, como mulher que sabe o que queria. Eu fiquei triste quando eu cheguei na EJA e vi que os adolescentes não tinham a mesma vontade de estar ali como eu. Mas a EJA é um divisor de águas na minha vida, porque, como eu já era mãe, tinha a necessidade de ser profissional (Fênix, 46 anos).

Paula revela a estratégia que utilizava quando se incomodava com as conversas dos jovens na sala de aula:

A EJA na escola tinha muitas pessoas mais velhas, mas tinha aqueles jovens que não queriam muita coisa com a escola. A gente tinha as matérias normais. O que me marcava muito lá era que nesse período eu estava interessada em aprender realmente. Então, às vezes, não tinha aula ou os meninos ficavam conversando muito. Eu pegava o livro e ia ler, aquela falação na minha cabeça e eu lendo. Todo mundo falava: “Como você consegue ler?” Eu falava: “A conversa não está me interessando, para que eu vou prestar atenção no papo que está acontecendo?” Então eu não dava muita atenção. O meu foco era muito a leitura (Paula, 45 anos).

Em contrapartida, Adriana ao falar da sua turma no Ensino Médio na EJA, conta que: “Tinha aluno de toda idade, da minha idade, mais novo, rapaz de 18 anos, pessoas mais velhas [...]” (Adriana, 59, anos). Em nenhum momento da entrevista ela apresenta essa diferença de idade como algo negativo, inclusive, menciona o vínculo afetivo que criou com estudantes mais jovens. Uma percepção diferente sobre a presença dos jovens em sala de aula foi apontada também por Gabriela, ao falar: “Na sala da EJA tinha pouca gente. Tinha adolescentes, velhos, tinha todas as idades, era muito bom. E os adolescentes são super legais, muito gente boa, gosto muito. Tem alguns deles que têm amizade comigo até hoje” (Gabriela, 59 anos).

Os incômodos das mulheres entrevistadas vão ao encontro das narrativas dos sujeitos da pesquisa realizada por Natalino N. Silva (2009) sobre os significados e

sentidos atribuídos por jovens negros aos processos de escolarização da EJA, em uma escola exclusiva para essa modalidade em Belo Horizonte. Os dados da pesquisa revelam os conflitos geracionais presentes na turma investigada. Não era raro que entre os docentes e os discentes adultos e idosos da turma percebessem os jovens como perturbadores, irresponsáveis e indisciplinados, reforçando os estereótipos atribuídos à juventude. Por outro lado, os relatos dos jovens mostravam o descontentamento em dividir a turma com estudantes adultos e idosos considerados por eles como “lentos”.

Como forma de visualizar tais conflitos a partir da organização espacial, Silva (2009) apresenta um diagrama com a disposição das carteiras dos estudantes na sala de aula observada. Fica perceptível que os jovens se sentavam de um lado e os adultos e idosos do outro lado da sala. O autor faz a seguinte análise dessa situação:

[...] a ocupação dos/as jovens e adultos alunos/as nos seus respectivos lugares reflete, de certa forma, como são instituídas as relações intergeracionais na sala de aula. Cabe ressaltar que a organização espacial descrita no diagrama não significa que as relações entre os/as jovens e adultos alunos/as sejam concebidas de forma rígida, em que nenhum dos grupos etários se misture. Entretanto o que aqui se pretende destacar é que a configuração que se pode verificar no espaço da sala de aula aparentemente é uma reprodução da sociedade, ou seja, as marcas de intolerâncias, os conflitos geracionais e em muitos casos a ausência de diálogo entre os/as jovens e os/as adultos (Silva, 2009, p. 82).

A presença massiva de jovens na EJA reflete o fenômeno chamado de rejuvenescimento (Brunel, 2008) ou juvenilização da EJA (Carrano, 2007). Em um estudo do tipo estado do conhecimento sobre esse fenômeno, Adriana R. Sanceverino, Emeline D. Lódi e Maria H. L. F. Laffin (2020) destacam que as pesquisas revelam dois motivos que contribuíram para a juvenilização da EJA. O primeiro diz respeito à mudança na LDB de 1996, em que houve a redução da idade para o ingresso na EJA, a partir dos 15 anos, no ensino fundamental, e 18 anos no Ensino Médio. Isso permite que os jovens exerçam seu direito de escolha para concluir seus estudos. O segundo motivo diz respeito aos processos de exclusão enfrentados pelos jovens no *Ensino de Crianças, Adolescentes e Jovens*¹¹, colocando

¹¹ As autoras argumentam que preferem o uso do termo *Ensino de Crianças, Adolescentes e Jovens* em detrimento ao comumente chamado de ensino regular, uma vez que, quando se usa o termo regular para se referir às etapas da educação básica, incorre-se o risco de considerar a EJA na irregularidade, como se não fosse um direito assegurado na legislação educacional brasileira.

a EJA como única possibilidade de acesso ao direito à educação básica.

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

Como será discutido adiante, a proposta curricular também é questionada pelas colaboradoras da pesquisa, seja por não corresponder aos tempos próprios da vida jovem e adulta, seja pela suspeita de que o acesso aos conteúdos escolares tenha sido limitado. Em contrapartida, há relatos que destacam como a EJA ampliou as perspectivas e as leituras de mundo das mulheres.

4.3 Proposta curricular: entre tensões e possibilidades

Uma proposta curricular que seja pensada para os jovens, adultos e idosos, que leve em consideração os seus saberes elaborados ao longo da vida, revela uma das características das especificidades da EJA. Nas entrevistas, quando peço para narrar as experiências marcantes na EJA, as mulheres mencionam tanto críticas à organização dos conteúdos, quanto exaltam propostas que possibilitaram a ampliação de suas leituras de si e do mundo.

Após o Ensino Médio, Lúcia foi incentivada pelo irmão a fazer um curso técnico em Administração. Ao rememorar esse período, ela reflete sobre as demandas do curso e as lacunas percebidas em sua formação em relação aos conteúdos de matemática.

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

eu não vou ser e do tipo de metodologia que eu não quero aplicar dentro de sala de aula, porque eu não quero ser esse tipo de professora. Eu quero ser a diferença, ser lembrada com carinho, afeto e tentar melhorar (Lúcia, 30 anos).

A dúvida de Lúcia sobre o acesso limitado aos conteúdos escolares surge em comparação com o aprendizado que ela acredita que poderia ter tido caso tivesse continuado na escola estadual. No entanto, é possível que, mesmo permanecendo na mesma escola durante o Ensino Médio, ela não tivesse alcançado o aprendizado desejado. O que fica como uma questão é: a sua dúvida vem de algo que realmente não aprendeu ou do estereótipo atribuído a EJA de não ofertar “todos” os conteúdos? Nessa direção, Arroyo (2009) expressa uma preocupação sobre o currículo e a organização do tempo na EJA, em relação às falsas promessas de flexibilização e aligeiramento da escolarização:

Essas boas intenções de flexibilizar, encurtar tempos e exigências, adaptar conteúdos podem reforçar a tradicional visão de que os coletivos populares são menos capazes, logo uma proposta de educação pobre para pobres, para os coletivos inferiores (Arroyo, 2009, p.22).

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

Outra dimensão que destaco na narrativa de Lúcia é como a experiência na EJA constitui o seu saber docente ao finalizar afirmando o que deseja e o que não deseja fazer como professora, reforçando a concepção da escola como importante espaço de socialização da profissão, mesmo antes do ingresso na carreira docente.

Paula apresenta outra perspectiva ao refletir sobre o seu acesso aos conteúdos, na etapa do Ensino Médio, na modalidade EJA.

Uma coisa que eu achei que ficou faltando na EJA lá, apesar que eu peguei só o segundo e o terceiro, foi um ano, foram as matérias. Eu não lembro... Tinham matérias que a gente não teve nesse período da EJA. Tinha

português, matemática, química, física... Eu acho que não teve biologia, história e geografia. Então, a gente ficou um pouco defasado nesse sentido. Eu senti falta dessas matérias, mas o que eles alegaram foi porque essa matéria já tinha sido ministrada no primeiro período. E como eu já tinha entrado no segundo, então, ela não era importante no segundo e no terceiro [...]

É lógico que a gente não ia pegar todos os conteúdos, muita coisa a gente ia perder, mas tudo é questão de adequar também ao ensino. E se a pessoa também não buscar, não adianta. Porque, na escola, hoje eu vejo que mesmo na EJA, o intuito é fazer a pessoa buscar o próprio conhecimento, não esperar que o conhecimento chegue até você. Então, na EJA eu consegui perceber isso. Hoje eu consigo perceber isso (Paula, 45 anos).

Na narrativa, o questionamento sobre a ausência de determinadas matérias aparece articulado à reflexão sobre o despertar da EJA nos sujeitos para a busca pelo conhecimento, ou seja, aprender a estudar e não apenas ser um receptáculo de conteúdo. Paula reconhece que a organização do tempo e das disciplinas é desafiadora e faz parte de uma adequação à modalidade de ensino ao dizer que: “É lógico que a gente não ia pegar todos os conteúdos, muita coisa a gente ia perder, mas tudo é questão de adequar também ao ensino” (Paula, 45 anos).

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

E na EJA aqui foi maravilhoso, os professores foram ótimos. Em português, eu tenho super facilidade, sempre gostei de português. Mas, em matemática, eu tive muita dificuldade. Aprendi umas coisas que eu falava com o professor: “Para quê você está ensinando isso? Eu vou usar isso para quê na minha vida?” (risos). Ele falava: “É o básico. Tem coisa que você tem que aprender mais, mas aqui na EJA é super corrido. Então, a gente dá os principais que você precisa saber” (Negra Li, 46 anos).

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

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

Eu fiz a prova. Eu fiquei muito, muito feliz quando eu peguei o resultado e vi meu nome lá. Eu não esperava, porque eu não tinha estudado. Eu não estava preparada para fazer aquilo, mas eu tinha feito a EJA no Colégio Bom Jesus. Assim, eu acho que eu estava preparada, né? A EJA lá foi bem legal. Eu gostei bastante e acho que me deu uma preparação mesmo porque tinha pouco tempo que eu tinha terminado de fazer a EJA. Eu acho que tinha uns meses que eu tinha saído. Falei: “Ah, vou fazer para ver.” E não era nem para ver não, era mesmo para ajudá-la [ajudar a filha] (Negra Li, 46 anos).

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

Há também, por parte da estudante Gabriela, o reconhecimento dos aprendizados proporcionados pela EJA. Quando pergunto o que a fazia gostar tanto da EJA, ela fala do acesso aos livros para leitura e para realizar trabalhos, dos professores e do aprendizado de química: “Eu realmente gostei do ensino. É igual química mesmo, eu não sabia aula de química e lá eu aprendi. Aprendi muita coisa, fazer trabalho. Eu gostava muito de estudar lá, eu achava lá bom (Gabriela, 59 anos).

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

Acho que foi na aula de história. O professor nos encaminhou, fez toda uma preparação para uma aula de história no museu. Para mim foi um baque, porque eu nunca tinha ido ao museu. Então, eu tive a experiência através da aula de história, porque um professor pensou e levou. Então para mim, não foi só ouvir as pessoas, mas ele explicando toda a história, dos quadros também, que eu não entendia muita coisa, mas eu via o desejo dele de transparecer aquilo que ele tinha aprendido para nós. Então, para mim foi um impacto (Laura, 31 anos).

Adriana também destaca como marcantes as atividades culturais e como lhe proporcionaram desenvolvimento pessoal. Além disso, expressa que sua interpretação como professora no teatro reforçou o seu desejo pela docência, que em seu caso alimentou o sonho que tinha desde a infância.

Eles faziam viagens com a gente. Levaram a gente para São Paulo para

conhecer os museus [...] Foi fantástico! Uma experiência que eu nunca tinha vivido e acho que muita gente precisa viver. Viajamos para Diamantina, conhecemos a história da Xica da Silva, a casa dela, a universidade lá, Inhotim, muita coisa assim. Eles faziam um teatro com a gente. A gente não sabia nem falar direito, aí a gente começou a fazer as aulas de teatro, cumprimentar um ao outro até se conhecer. O que me marcou muito, porque depois eu estava apresentando o teatro lá no Sagrada Família... Eu esqueci o nome agora, mas é um teatro que tem ali perto da linha de trem. E eu sendo professora com os alunos bolsistas e com os alunos que eram de elite e tendo que conviver com todo mundo junto e eu sendo a professora deles. Aí nasceu mais o meu sonho de ser professora. Nesse período, marcou muito (Adriana, 59 anos).

Diante de toda experiência narrada, pergunto à Adriana se a EJA teve importância em sua vida e ela responde: “Muito, mudou completamente o jeito de eu julgar as pessoas, pensar, conhecer várias culturas, mudou muito. A educação é fundamental (Adriana, 59 anos).

A resposta de Adriana vai ao encontro dos relatos obtidos na pesquisa realizada por Isamara G. M. Coura (2007) com educandos que frequentaram a EJA no PROEF¹². Com o objetivo de compreender os motivos do retorno de pessoas idosas aos estudos na EJA e as expectativas desses sujeitos em relação à escolarização, os trabalhos de campo aparecem como um dos momentos preferidos de suas experiências na EJA. Diante desse fato, a autora afirma que: “A escola vem permitindo a estes educandos ampliar seus horizontes, a conhecer e freqüentar lugares que antes não faziam parte do seu mundo” (Coura, 2007, p. 95). Espaços que os educandos nem imaginavam que tinham direito a acessar.

Dessa forma, a EJA aparece também como possibilidade de ampliação do repertório cultural das estudantes, uma vez que foi porta de acesso aos bens simbólicos, à informação, aos bens culturais e ao lazer, ou seja, garantiu acessos que ocorrem de forma tão desigual no Brasil.

As experiências das estudantes evidenciam as tensões e possibilidades de propostas curriculares para a EJA. Acredito que, ao criticarem a ausência ou a redução de

¹² A autora ressalta que, no momento da pesquisa, dos sete entrevistados, “dois já haviam concluído o ensino fundamental e os demais freqüentavam diferentes períodos do curso no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do Segundo Segmento (PROEF II) da UFMG.” (COURA, 2007, p.3).

conteúdos, as mulheres expressavam a sensação de estarem aprendendo menos em comparação com outros estudantes.

Pressuponho que isso aconteça porque comparam a organização dos conteúdos na EJA com a escolarização dita regular. A questão é pensar em como se dava, nas escolas que frequentaram, a relação dessas mulheres com os conteúdos escolares e como os professores conduziam essa relação. Tais questões nos provoca a construir outras referências para o currículo na EJA, como salienta Arroyo:

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

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

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

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

4.4 Formação de educadores: processos de humanização e desumanização na prática docente

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

As críticas de Lúcia à sua experiência na EJA referem-se à organização da turma, composta por pessoas de diferentes faixas etárias, à metodologia de ensino dos conteúdos e à postura do professor. Quando engravidou, Lúcia contou à coordenadora da escola na expectativa de ela mediar a comunicação com os seus professores, como ela descreve:

Quando eu descobri que estava grávida, em outubro, só que eu já estava indo, empurrando. Eu falei assim: “Vou segurar a onda, vou finalizar esse ano. No outro ano, o meu filho já vai estar maiorzinho, eu volto e finalizo e tudo mais.” Só que para o meu dissabor (risos)...fui avisar à coordenadora que eu estava grávida. Ela ficou de falar com todos os professores. Aí o bonito de um professor de história, que eu não vou citar o nome, mas eu acho que ele tinha que rasgar o diploma dele. Até hoje eu acho isso. Ele entrou na sala de aula e eu não contei para ninguém na sala porque eu não tinha intimidade com ninguém da sala, a única pessoa que eu tinha era minha colega que estava junto comigo e só. Aí ele falou. “Tem gente que no final do ano vai estar balançando outro tipo de diploma”, e fez o sinal balançando um neném. E eu sempre fui muito retraída, muito fechada. Nessa época mais ainda, porque eu venho de uma educação que meu pai: “Mulher pode isso, mulher não faz aquilo”... É muito machista. Eu não podia sair, ficar na rua, fazer nada. Então, eu era muito fechada. Aí o professor fez isso, todo mundo começou com um burburinho dentro da sala: “Quem está grávida? Quem está grávida?”. Eu fiquei super constrangida, meu olho encheu de água, porque eu já estava naquele processo de aceitar que eu estava grávida (Lúcia, 30 anos).

Ao se identificar como uma pessoa muito retraída e fechada, a estudante atribui tais características à educação que recebeu do pai. A narrativa evidencia as marcas das pedagogias da sexualidade, que, de acordo com Guacira Louro (2008), são exercidas

por diferentes instâncias, estas, por sua vez, inscrevem nos corpos as normas, o que é permitido, o que é proibido, os modos e as formas de ser e viver o gênero e a sexualidade. Vale destacar que a autora compreende sexualidade como uma construção pessoal, social e política;

Homens e mulheres contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido 'gravados' em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias (Louro, 2023, p.30).

Louro (2008) argumenta que não há primazia de uma instância formativa em relação à outra. Elas ocupam lugares e interferem de modos diferentes na formação de homens e mulheres. A partir dessa perspectiva, a fala de Lúcia evidencia duas instâncias de formação: a família, com seus valores sobre como uma mulher deve se portar; e a escola, na figura do professor, que reproduz as desigualdades de gênero ao ironizar com palavras e gestos a condição da estudante. Lúcia sentiu-se humilhada e constrangida com a atitude misógina do professor. Para ela, a gravidez na adolescência já lhe causava vergonha pela criação que receberá em casa, como pode ser visto na sequência de sua narrativa:

Teve a reação do meu pai, da minha família, a vergonha, porque a gente tem... no meu caso, a vergonha... Por ser filha de um homem machista, na minha cabeça, não poderia estar grávida sem estar casada. E eu não gostava do pai do meu filho. Então, foi um turbilhão de coisas. Eu fiquei com ele [...] "eu não amo ele, ele vai pro canto dele, eu vou pro meu". Só que aí veio um nenenzinho. Aí, de aceitar, de tentar amar ele, porque eu achava que eu tinha obrigação de ficar com ele, porque ele era o pai do meu filho. Ali já estava aquele turbilhão, eu comecei a chorar. Não falei nada para o professor, peguei minhas coisas, fui para o banheiro e nunca mais voltei na escola (Lúcia, 30 anos).

A jovem Lúcia queria experimentar os prazeres sexuais, seus desejos e fantasias. Ao transgredir as regras impostas ao que era esperado para uma adolescente, decide se relacionar com outro jovem. O uso do verbo "ficar", que também era usado na minha juventude, significa que não queremos criar vínculos afetivos duradouros. Trata-se de uma relação fugaz e transitória. Por isso, ela diz: "Eu fiquei com ele." (Lúcia, 30 anos). Contudo, de sua experiência veio uma gravidez precoce. Lúcia sentiu tristeza e

vergonha. Considero que o sentimento de culpa a acompanhou por causa de toda uma cultura sexista que responsabiliza e culpabiliza a mulher pelas consequências de uma gravidez não planejada.

Fica perceptível os dramas vividos pela jovem no processo de aceitar gestar uma vida e sentir-se obrigada a “amar” o jovem com quem ela não desejava criar vínculos e compromissos. Essa suposta obrigação vem do aprendizado, que é atribuído ao pai, mas que revela as marcas do machismo e sexismo presentes na cultura brasileira. Em sua percepção, como poderia estar grávida sem estar casada? Essa situação mostra como as questões de gênero e sexualidade têm relação com a nossa formação, com o que aprendemos com os nossos familiares, em suma, com o jeito como fomos educadas. Nessa formação, vai se construindo uma ideia de que o destino feminino é o casamento e a maternidade. E, desse modo, nas pedagogias da sexualidade são marcados os lugares de gênero.

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

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

Eu ouvi de uma professora, quando eu estava na EJA, em São Paulo: “Alunos que se formam na EJA não têm capacidade de chegar na universidade, porque está se formando em EJA, então é tudo pela metade.” Ela falava que não era todo o material necessário. “Aí vai ter que fazer um cursinho, se você não tem dinheiro para fazer um cursinho, você não passa.” E essa era a motivação dela em sala de aula. Ela falava “Você só se forma o terceiro ano, está bom e é isso.” Então, ela sempre falava isso, repetia que: “o aluno que se forma na EJA não tinha capacidade de chegar na universidade tanto particular.” Ou ela falava: “... ainda mais pública, federal, não vai chegar mesmo.” Isso ficou mesmo na minha cabeça lá. Então, vou ter que esperar, trabalhar um certo tempo, salvar dinheiro para pagar uma faculdade. Mesmo ela falando que não tinha capacidade, eu sempre falava:

“Eu consigo.” Eu ouvi muito isso na EJA, não de todos os professores, mas de uma professora (Laura, 31 anos).

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

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

Então o que eu quero dizer para as pessoas é que elas sejam cada vez mais sementes de bênçãos na vida dos outros, para plantar algo que vai melhorar a vida do outro. E o professor da EJA...aquele momento do jovem que é crucial na vida dele, que é difícil na vida dele e de adultos que estão desesperançados, ele [docente da EJA] faz total diferença na vida deles. Ele tem que falar mesmo, incentivar que eles caminhem, busquem, trabalhem para melhorar a vida deles. Que eles estudem para mudar a história deles. Foi isso que plantaram em mim. E eu sem perceber... colocaram essa sementinha em mim e hoje floresce. Eu quero deixar esse recado para quando você, como professora, encontrar com alguém na EJA, eu como pedagoga, hoje, professora que serei, continuar plantando sonhos, plantando esperança, plantando motivação, porque foi através dessa motivação que eu estou aqui te dando essa entrevista (Fênix, 46 anos).

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

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

Foi incentivo dos professores daqui também: “Vocês chegaram até aqui, vão agora atrás dos seus sonhos.” Aí já passamos para o COLTEC, lá o que estava fazendo era o PEMJA. Lá também foi a mesma coisa, incentivo. Eles faziam reuniões com a gente para incentivar, falar o que a gente precisava e muitos de nós concluindo com muita dificuldade (Adriana, 59 anos).

Ela também fala como foi importante, na EJA, o carinho e a receptividade dos monitores/professores. Do mesmo modo, Gabriela ressaltava os momentos positivos de sua experiência na EJA, na relação com os docentes: “Tinha um professor que era muito bom. Eu gostava mais das explicações dele do que copiar [...]. Tinha uma de espanhol que eu gostava demais [...] eu aprendi um pouco de espanhol com ela. Eram vários professores, eram muito bons” (Gabriela, 59 anos).

A partir das narrativas, percebo que as mulheres esperam que o trabalho docente na EJA não se limite à transmissão do conhecimento, como foi abordado por Paula:

Tinha um professor que eu gostava muito, acho que era de história. Porque ele não ficava focado só na matéria da história. Ele contava pra gente outras experiências da vida dele, de outras escolas. Então eu achava interessante nesse sentido (Paula, 45 anos).

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

4.5 Os estranhamentos e expectativas na transição da EJA para a universidade

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

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

Eu pensava que era uma sala só, um colégio murado, com um corredor, com três salas e uns 20 alunos. Aí quando eu fui lá, vi um monte de gente, falei: “Meu Deus do céu, o que eu vim caçar aqui?” Eu olhava a porta e pensava: “Será que eu vou sair, gente?”. Eu não sabia nem como descia a escada, eu

falei: “E se eu errar aqui?” Teve um dia que eu errei, fui tocando, fui lá para dentro, fui para o corredor. Gente! Meu Deus! Eu paguei mico demais ali. [...] Agora não, agora eu estou mais acostumada, estou adorando [...] (Gabriela, 59 anos).

Gabriela estudou no primeiro período do curso de Pedagogia de forma remota. A partir do segundo, estudou de forma presencial. Ela fala do seu estranhamento ao perceber a mudança dos docentes de um semestre para outro na universidade. Na EJA, ela permaneceu um longo período com os mesmos professores.

[...] quando eu cheguei lá na aula [universidade], eu não vi nenhum professor daqueles que davam aula para nós no remoto. Eu liguei para minha menina, falei assim: “Eu fui na aula ontem e não vi nenhum professor lá. Os outros professores não são nenhum dos que estavam no ensino remoto [...].” A minha filha falou: “Mãe, trocou de período, não é igual aí.” Porque na EJA eu via a cara dos mesmos professores, só tinha um ou dois diferentes. [...] Lá [na universidade] eu não vi nenhum professor, por isso que eu estranhei (Gabriela, 59 anos).

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

E outra coisa que eu achei estranho na faculdade é porque no Industrial [na EJA] tinha um quadro grandão e eles enchiam o quadro para a gente copiar, e lá não tem nada de escrever. Na faculdade, eu fico só escutando. E para não ficar sem graça, porque eu vejo que vocês passam no *slide*, eu vou escrevendo. Por que como que eu vou lá para ficar só escutando? É lógico que eu aprendo falando, mas eu tenho que escrever alguma coisa, senão, eu não sossego. Aí eu tenho que escrever (Gabriela, 59 anos).

Provavelmente, tanto na infância quanto nas turmas de EJA, Gabriela aprendeu que um dos comportamentos adequados de uma estudante é ficar sentada, quieta, ouvindo e copiando o que o professor fala e escreve no quadro. Essa é uma das marcas visíveis deixadas pela pedagogia dos corpos, como discute Louro (2023), sobre suas memórias escolares:

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

Há de se pensar com quais expectativas as egressas da EJA chegam à universidade

e se, em alguns momentos, as aulas na universidade rompem ou reproduzem as marcas de disciplinamento que ocorrem na educação básica. Como trabalhar com jovens e adultas que chegam à universidade com as marcas deixadas em seus corpos pelos processos de escolarização e do trabalho? Sobre esses aspectos, destaco a trajetória de Fênix. Ela trabalhava como técnica de enfermagem, em plantões noturnos na escala de 12 por 36 horas. Por causa disso, sabia que voltar a estudar no turno da manhã exigiria um esforço físico e mental. Assim, seis meses antes de iniciar o curso de Pedagogia, ela passou a ficar acordada todos os dias de manhã para acostumar o seu corpo para as aulas, como relata:

Eu descobri que a universidade era perto do Pronto Socorro. Eu fiquei seis meses saindo do meu trabalho à noite, descendo a pé todos os dias até a porta da universidade, porque o meu ônibus passava lá perto, e ficando acordada, porque eu podia dormir quando chegava em casa. Eu tinha que treinar o meu corpo para ficar acordada durante as aulas. O que eu fazia? Eu ficava acordada até 1 hora da tarde, porque eu já sabia que 1 hora, mais ou menos, eu estaria em casa. Eu queria aproveitar o máximo das minhas aulas, queria vivenciar tudo aquilo que eu não tive oportunidade na minha juventude, ser uma universitária. Aí, eu treinei durante esse tempo (Fênix, 46 anos).

Questões sobre o corpo aparecem também em momentos corriqueiros como ir ao banheiro ou sair da sala de aula, que eu, como professora de ensino superior, não imaginava ser uma situação embaraçosa para as estudantes. Só me atentei para isso quando, durante as aulas presenciais, ouvia Gabriela dizer: “professora, eu posso ir ao banheiro?”. Durante a entrevista, rememorei esse episódio e solicitei a ela que narrasse outros em que percebia as diferenças entre a EJA e o ensino superior.

[na escola] Tem que pedir licença na hora que entra, não pode comer dentro da sala, nas escolas que eu estudei, não podia, e tem que pedir licença para ir ao banheiro, tem horário. Não é toda hora. Eu fiquei com vontade de beber água [...] Como é que bebe água? Eu pensei que tinha que pedir. Aí, depois que a menina... sempre tem uma pessoa boa do lado da gente. Ela falou: “Quando você quiser sair, não precisa pedir licença.” Eu falei: “Tem que pedir licença.” Ela falou: “Não precisa pedir licença, você pode só sair.” Agora, eu saio. Eu tenho vergonha, mas eu saio. Tem hora que eu falo: “Professora, eu vou ali.” Porque eu já me acostumei (Gabriela, 59 anos).

Uma situação semelhante ocorreu com Negra Li, como pode ser visto no trecho abaixo, quando pergunto a ela como foi entrar na universidade:

Foi muito legal! Meu coração até bate mais forte (risos). Mas na hora que eu cheguei... tudo novo... dentro daquela sala enorme. Eu virei para a professora e falei: “Posso ir ao banheiro?” Ela falou: “Aqui você tem livre

acesso para fazer o que você quiser. Você é uma pessoa adulta. Você não tem que me pedir para sair.” Mas eu não tinha essa experiência.... Aí eu: “Posso ir ao banheiro? Posso ir?” Ela: “Negra Li, você pode descer, se não quiser assistir aula, você não precisa assistir. Claro que o melhor para você é assistir às aulas.” É claro que eu não fiz isso, porque eu já estava encantada com tudo, mas eu não tinha essa experiência de como funcionava a faculdade. E a UEMG, naquela confusão, não teve nenhuma recepção para a gente, para falar como que era tudo. Então eu, pelo menos, fiquei totalmente perdida: “Gente, como que funciona?” Perguntando um, perguntava outro. “Pra chegar lá, como que era?” Aí, depois você vai pegando o ritmo. Foi pouco tempo, só dois períodos [presenciais antes da pandemia]. Mas foi muito gratificante. Muito bom! Sou muito agradecida a Deus por estar na universidade (Negra Li, 46 anos).

Os episódios narrados nos provocam a pensar sobre como o corpo é tratado na sala de aula. Ao refletir sobre isso, hooks (2017) argumenta que: “Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente” (p.253). Com um toque de ironia, a autora menciona um exemplo do cotidiano em que, quando se tornou professora, ficou em dúvida sobre o que faria se sentisse vontade de ir ao banheiro. A autora chega à conclusão que isso não é dito entre os professores e nem mesmo se lembrava de suas professoras nessa situação.

Para hooks (2017) somos sujeitos corporificados. Por isso, é um equívoco anular o corpo em sala de aula, bem como a paixão e os sentimentos. Sobre essa mesma perspectiva, Louro (2023) argumenta que, com a separação corpo e mente, a escola permanece como lugar do racional, do conhecimento, e, o que diz respeito ao corpo e à sexualidade, continua no privado, no lugar da ignorância e do desconhecido.

Em outra direção, sobre os estranhamentos e expectativas em relação à universidade, Adriana expressa que a universidade é diferente do que ela imaginava em termos de organização curricular:

A faculdade é uma coisa bem diferente do que a gente tinha visto. As pesquisas... as aulas são muito interessantes, apesar de que a EJA também foi, mas o descobrimento de... como é que fala? Coisas novas... É diferente. Parece que você está subindo degrau. (risos.) É bacana, bem fantástico mesmo. Os professores, é outro jeito de ensinar, matérias que eu nunca tinha visto. Então, é muito conhecimento diferente. Eu pensava que seria só ensinando a matemática, o português, a mesma coisa para poder ser professor, de chegar lá ensinar, e é bem além disso (Adriana, 59 anos).

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

As narrativas sobre a EJA anunciam a sua importância para o ingresso das mulheres no ensino superior. Após um longo período de enfrentamento a diversas opressões, essas mulheres levam para a pedagogia suas bagagens e saberes constituídos ao longo de suas trajetórias humanas. No capítulo seguinte, destaco quais saberes identifiquei e analisei, em suas narrativas, que se articulam com a formação acadêmico-profissional.

5 SABERES PROVENIENTES DA ARTICULAÇÃO DE SUAS TRAJETÓRIAS HUMANAS COM A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

O sonho de voltar a estudar está presente nas narrativas das mulheres. Percebe-se que diante tantas opressões em suas trajetórias, a continuidade dos estudos aparece como uma forma de resistência. Posto isso, situo, nas narrativas das mulheres, os saberes provenientes da articulação de suas trajetórias de vida com a formação em Pedagogia. Num primeiro momento, abordo a escolha pela profissão, com destaque para as experiências na escola como tempo e espaço para o aprendizado do ofício, bem como outros motivos que orientaram o ingresso no curso de Pedagogia. No segundo momento, apresento o saber de si, aquele possibilitado pelo pensar crítico sobre sua realidade e de se posicionar no mundo. Na sequência, abordo os saberes provenientes do trabalho articulados à formação, saberes provenientes das experiências familiares e os saberes mobilizados no estágio. Finalizo com o reconhecimento dos saberes que as mulheres mobilizaram diante dos desafios enfrentados no contexto do ensino remoto emergencial.

5.1 As razões do ingresso no curso de Pedagogia

A longa permanência na escola e a convivência com o professor são apontados por Pereira-Diniz (2008), Arroyo (2013) e Tardif (2014) como fatores que influenciam os saberes sobre o ofício docente. Nesse sentido, apoio-me na perspectiva de considerar o saber dos professores como um saber temporal, em virtude da imersão desses sujeitos no contexto escolar antes mesmo de sua formação profissional para o magistério. Sobre esse aspecto, Tardif (2014) salienta que

Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas.) Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino, por causa de toda a sua história escolar anterior (Tardif, 2014, p.20).

Devido à sua longa imersão no ambiente escolar, Diniz-Pereira (2008) critica o termo "formação inicial" e defende a utilização do termo "formação acadêmico-profissional" para se referir à formação de professores em nível superior. As estratégias da profissão, modos de agir, o saber-fazer, o que deseja e o que não deseja ser como docente, vão se constituindo ao longo dos anos da formação escolar. Percebo essa dimensão da constituição do saber docente quando as mulheres narram suas experiências escolares e quando situam as razões para o ingresso no curso de Pedagogia.

Tal aspecto é abordado na entrevista com Laura ao rememorar a sua relação com as professoras do ensino fundamental ainda na infância:

Eu me via muito perdida em sala, às vezes, eu não entendia, mas dizia que sim. Na terceira série, tive uma professora muito presente que me conhecia só de olhar. [...] Eu tinha vergonha, porque eu não dava conta de acompanhar a sala. Então, no final, ela falava: "Vamos sentar aqui. É desse jeito. Você está aprendendo?" Eu falava: "Estou". Mesmo assim eu via esse incentivo, esse olhar atento dela.[...] A minha professora me dava um livrinho toda semana. [...] Eu tinha o incentivo de ler para explicar para ela a história. Com o tempo os livros aumentaram em quantidade e densidade. E eu vejo a minha trajetória de pequena, tanto do pré até chegar à oitava série que eu tive esse acompanhamento de perto. Eu falo que pelo menos eu fui agraciada de ter professores que me acompanharam e de ter esse olhar atento, de ir à minha casa. "Está faltando, por quê?" Vir ver, de, às vezes eu não ter o material novo, eles mesmos comprarem. Não entregar no meio, mas me chamar no canto e entregar. Então, eu vi esse esforço. Acho que foi por isso também que eu escolhi a área da Pedagogia, porque eu vi o esforço que eles tiveram comigo...É como se fosse... Agradecer sendo professora, porque eu gosto de ver o aprendizado diário da criança, de ver esse desenvolvimento. Então, vejo a minha trajetória e daqui para a frente é só mais. Penso em me graduar, penso em fazer várias coisas (Laura, 31 anos).

O cuidado da professora, o olhar atento e os incentivos recebidos em sua trajetória escolar foram destacados por Laura como qualidades das professoras e que lhe inspiraram na escolha da profissão. Diferente de olhar para a estudante como incapaz de aprender, as professoras enxergaram o seu potencial e criaram situações para que ela aprendesse e se apropriasse da leitura e da escrita.

Em que medida o trabalho desempenhado pelas professoras de Laura resiste à lógica de dominação racial das meninas negras? Faço essa pergunta inspirada na reflexão de hooks (2017) sobre as práticas de suas professoras na infância, em que a autora pondera que acreditar nos estudantes e incentivá-los a ir além, pela via dos estudos,

pode ser considerada uma prática de resistência à opressão racial. A autora completa: “Aprendemos desde cedo que a nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (hooks, 2017, p. 10-11).

Na EJA, Laura ouviu incentivos para continuar os estudos e também falas desumanizantes de uma professora que dizia que estudante da EJA não tinha capacidade de ingressar no ensino superior público. Contudo, Laura revela que sempre acreditou em si e incentivada por uma amiga, ingressou no curso de pedagogia em uma instituição particular e, logo depois, fez o processo de transferência para o mesmo curso na UEMG.

Por outro lado, a escolha pela profissão docente pode ser definida em outras formas de contato com a escola. Ao rememorar os motivos pelos quais a levou a escolher o curso de Pedagogia, Fênix aborda duas experiências, uma delas enquanto estudante da EJA e outra enquanto uma pessoa que participava ativamente das atividades escolares das filhas. Sobre a primeira experiência, Fênix conta que, no ensino fundamental na EJA, uma professora viu que ela sabia trabalhar com biscuit e logo a convidou para dar aulas de artesanato na escola.

E eu estava ali [na EJA] para estudar para ser profissional, queria ter uma profissão, queria terminar meu segundo grau logo para eu tentar uma coisa. Mas de repente, com os trabalhos que eu desenvolvi sem perceber... Eu sei fazer, por exemplo, biscuit. Eu entrei num projeto na EJA, lá da primeira EJA, no sétimo e oitavo. Eu dava aula de artesanato (risos). Então, à noite, uma vez na semana, as mulheres levavam vidros. Elas levavam as coisas, eu levava as massinhas, a gente fazia vidro de biscoito, escrevia biscoito. Eu as ensinava a fazerem. Já era professora de artesanato. Aí eu fui para outra e virei a atração da escola. Todo mundo vinha: “minha professora de artesanato.” Aí, encontrava comigo: “estou juntando vidro.” E eu ensinava. Quem tinha habilidade com massinha, fazia as coisas. Eu ensinava a fazer chuchu, abóbora. A gente fazia com legumes, escrevia macarrão. Fazia ovo, o próprio macarrão para colocar em cima. E aí? Eu descobri ali, alguém falou comigo: “está aí uma professora nata, já está ensinando, sabe lidar com isso” (Fênix, 46 anos).

Fênix, ao ingressar na EJA, com o objetivo de concluir de forma rápida os estudos, se vê estimulada a partir da valorização de seus saberes. As interações nas oficinas de artesanato exigiam dela a organização de materiais, planejamento das atividades a serem realizadas, formas de comunicação com as alunas, para ensiná-las e identificar as habilidades de cada uma para saber como ensinar. Embora ela tenha

ouvido que era uma “professora nata”, há de se considerar as dimensões sociais dos saberes implicados em suas aulas de artesanato. Quando alguém nos diz que temos “jeito” de professora, explicita um reconhecimento social do que é “ser professor/a”, bem como a imagem que o imaginário social cria desse profissional. O seu envolvimento com as aulas de artesanato revela a dimensão pessoal e social da constituição do seu saber ensinar.

No Ensino Médio, no período noturno, Fênix, ao observar o mural da sala de aula, viu ali a possibilidade de se comunicar com as crianças que estudavam durante o dia, por meio do projeto de um jornal que era desenvolvido pela professora que utilizava a sala em outro turno.

Durante esse tempo, lá, com esses meninos, eu falei: “Eu vou colaborar com eles”. Trabalhava ainda na casa, cuidando de idosos. Aí, eu descobri que esse pessoal tinha o jornal, que eu lia para a dona que teve AVC. Então, ela ouvia muito bem, ela me via, então, eu lia para ela. Que bom que eu sabia ler. Eu via aquelas páginas infantis no meio do jornal e eu comecei a juntar para essas crianças. Levava só reportagem. Eu as recortava, pregava e deixava bilhete. Depois, eu fui a uma bienal, comprei um livro de presente e deixei uma carta. A professora começou a fazer um trabalho sobre os bilhetes, porque através dos bilhetes que eu deixava, ela começou um projeto de bilhetes para deixar bilhete em casa, bilhete de amizade, bilhete de outras coisas e bilhete para mim. Eles respondiam os bilhetes que eu deixava e, depois, as cartas [...] (Fênix, 46 anos).

A contribuição de Fênix com o jornal das crianças mostra que ela não foi apenas uma consumidora de informação, mas uma colaboradora à medida que se dispunha a selecionar materiais de acordo com a faixa etária das crianças e assuntos de interesse da turma e na seleção de livros. Nesse período, também, o seu gosto pela leitura motivou as visitas à biblioteca da escola. Ao perceber que havia poucos livros na instituição, Fênix mobilizou pessoas próximas para arrecadar livros, revistas e jornais para contribuir com a ampliação do acervo da escola.

Outro momento destacado pela universitária, como importante em sua escolha pelo curso de Pedagogia, foi a participação ativa nas atividades escolares das filhas. Ao perceber o seu envolvimento, a diretora a incentivou a trabalhar na área da Educação.

Eu participo de todas as reuniões da escola... eu participo das festas que têm, se tivesse que fazer um teatro com os pais, eu estava lá. Se tivesse que

ir para o zoológico... onde que estava indo, eu estava dentro do ônibus para ir para ajudar a escola, porque a escola é o lugar onde todas as crianças têm que estar. Todos os pais deveriam participar, porque é o lugar onde formam pessoas de verdade. Não é só a educação que está lá, mas formam pessoas diferenciadas, pessoas cultas, pessoas inteligentes. Então, eu gostava daquele meio. [...] E aí ela [a diretora] falou comigo: “Você trabalha na área da saúde por quê? Vai estudar.” Eu falei: “Quem dera se eu tivesse dinheiro. Aí ela falou comigo assim: “Só por causa disso você não vai estudar? Falei: “É, não tenho dinheiro para pagar a faculdade.” Ela falou: “Mas ninguém nunca te falou da UEMG?” Falei: “Que é isso?” Você acredita que quando eu falo da UEMG para alguém, as pessoas perguntam o quê, onde que é? Ninguém nunca ouviu falar. E eu do mesmo jeito (Fênix, 46 anos).

A narrativa de Fênix mostra que o seu envolvimento com as atividades da escola deriva do valor que ela atribui à escolarização. Ela se organizou para trabalhar em plantões à noite para ter condições de acompanhar as atividades escolares das filhas mais novas. E foi nas incursões pelo ambiente escolar que conheceu a universidade. O diálogo dela com a diretora expressa como a universidade ainda parece distante do horizonte de possibilidades de estudo para ela.

A informação sobre a universidade pública e a forma de ingresso foi possível por causa do seu contato com a diretora da escola. Em outros momentos da entrevista, Fênix questiona porque não conhecia a UEMG e como, hoje, se dispõe a divulgar a instituição para as pessoas do seu convívio.

Assim como Fênix ouvia na EJA que tinha “jeito de professora”, Negra Li também menciona que ouvia a mesma coisa da sua professora de História na EJA. Quando pergunto qual o apoio que recebeu para ingressar no ensino superior, ela diz:

Quando ela dava a aula de história, sempre que ela dava as provas, entregava a minha prova e falava: “Tá vendo? Olha para você ver a sua nota sempre alta em história.” E toda vez que ela estava dando alguma coisa sobre história, eu prestava muita atenção, sempre gostei muito [...]. E aí ela falava assim: “Você tem todo jeito de professora.” Porque, às vezes, ela saía da sala, eu falava: “Gente, eu que vou dar aula agora” (risos). Eu fazia essas brincadeiras e ela falava: “Você tem todo um jeito para professora.” Eu falava, lá: “Pois é, eu vou tentar.” Ela falou: “Tenta mesmo. Você quer?” Eu falei: “Quero ser professora de História.” Ela: “Vai, tenta mesmo.” Daí, depois, ela falou comigo: “Não tente história, senão você vai dar aula só de história. Agora, se você fizer Letras ou Pedagogia, você vai ter uma área maior, porque você poderá escolher.” Foi aí que eu fiquei em dúvida. Fiz o Enem e passei na UFMG para Letras e na UEMG para Pedagogia. Escolhi Pedagogia, porque sabia que eu ia trabalhar com os pequenininhos. Eu preferia essa área (Negra Li, 46 anos).

Trabalhar em escola aparece como outro fator que influencia a escolha pela profissão docente. Paula trabalhava nos serviços gerais da escola. Em alguns momentos, ficava na sala de aula, quando uma professora precisava se ausentar. No período da pandemia, auxiliava a escola na separação e entrega de atividades escolares. O seu envolvimento em atividades que não se restringiam à limpeza e manutenção da instituição, chamaram a atenção da diretora e das professoras, e, com frequência, ela ouvia que seria interessante ingressar no curso de Pedagogia.

Na escola, a diretora me incentivou, falou: “Você tem perfil de pedagoga, vai estudar.” E depois que eu fui para a escola trabalhar, apesar de muita gente ter falado isso comigo, eu não me via, eu não conseguia perceber. Mas pelo contexto daquela convivência, eu passei a pensar: “Gente, mas não é que o povo tem razão. Eu acho que eu levo jeito para isso, para ser pedagoga, professora, porque, querendo ou não, quando você está na escola, você faz parte daquele ambiente e acaba se tornando um multiplicador de conhecimento. Você ensina um pouco e aprende um pouquinho ali. Aí, eu falei assim: “Ah, vou fazer!” E agora eu vejo que realmente eu estou no caminho certo, ou seja, eu já poderia ter entrado nesse campo há mais tempo, mas devido as circunstâncias da vida e a questão financeira, eu não tive oportunidade de entrar (Paula, 45 anos).

Avalio que “as circunstâncias da vida e a questão financeira” mencionadas por Paula dizem respeito às interdições a que são submetidas a população negra para acessar o direito à educação. E, dessa forma, concordo com Carneiro (2023), quando afirma que o dispositivo de racialidade, ao operar na exclusão das oportunidades educacionais da população negra, tem implicação nas possibilidades de ascensão social dessa população e tende à manutenção das hierarquias raciais. Por isso, Paula só consegue acessar o ensino superior depois de um longo percurso de negação de direitos.

Incentivada, também, por uma prima que é professora, Paula iniciou a graduação semipresencial em pedagogia no IFSULDEMINAS e, devido a distância para frequentar os momentos presenciais, fez o processo de transferência para a UEMG. O ambiente da escola é tomado, aqui, como espaço de socialização da profissão, antes mesmo da formação acadêmico-profissional na pedagogia. Fênix, Laura, Paula e Negra Li citam a escola e a convivência com professoras como fatores que influenciaram a escolha pelo curso de Pedagogia. Em contrapartida, aparecem razões distintas nas entrevistas de Lúcia, Gabriela e Adriana.

Lúcia relata que no curso de técnico em Administração, ouvia com frequência os professores falarem do ensino superior. No trabalho como secretária, em um curso de formação profissional, passou a admirar a sua chefe, que era formada em Psicopedagogia, e incentivada pelo irmão mais velho, que já cursava Pedagogia na UEMG. Lúcia fez o Enem para tentar o curso de Psicologia, mas não alcançou nota suficiente. Então, depois, ela decidiu tentar o curso de Pedagogia.

Eu queria fazer Psicologia, mas não passei no Enem, então meu irmão, sugeriu que eu fizesse Pedagogia para não ficar parada. Ele me disse que talvez eu gostasse e que Pedagogia tem várias áreas, não só ser professor. Fiquei com a ideia e entrei na UEMG, me apaixonei pela profissão, mas ainda tenho o sonho de fazer uma pós em Pedagogia para me tornar psicopedagoga. Meu primeiro emprego foi na igreja, e a diretora era psicopedagoga, eu achava tão bonito e sempre pensei: 'quero ser psicopedagoga também' (risos). Não sei se vou gostar de Psicologia, mas sempre tive esse sonho. Então, para quem queria só o ensino médio, formar e tudo mais (Lúcia, 30 anos).

O final da narrativa de Lúcia é interessante, porque revela como os seus desejos vão se alterando à medida que galga graus mais altos de formação e na convivência com pessoas mais escolarizadas: "Então, para quem queria só o ensino médio, formar e tudo mais" (Lúcia, 30 anos). Durante toda a entrevista, Lúcia apresenta um tom de surpresa ao refletir sobre a sua trajetória de vida e perceber que, diante de tantas situações-limite, chegou ao ensino superior. Mesmo o curso de Pedagogia não sendo a primeira opção de Lúcia, percebe-se tanto em sua narrativa quanto na de outras estudantes, que à medida que se envolvem com o curso, se identificam com a profissão, criam vínculos e compromissos com a área da Educação. Inclusive, vislumbram o seu trabalho em sala de aula e formação a nível de pós-graduação.

A filha mais velha de Gabriela, formada em pedagogia na UEMG, estimulava a família a ingressar no ensino superior com orientações sobre os cursos e formas de ingresso. Essa filha inscreveu a mãe e os seus dois irmãos mais novos no Enem. Diante do resultado obtido, orientou Gabriela a ingressar no curso de Pedagogia. A estudante relata que nunca pensou em fazer Pedagogia, pois o seu sonho é fazer um curso de espanhol. Já no curso de Pedagogia, as expectativas de Gabriela com a formação revelam tanto a dimensão do seu desenvolvimento pessoal, quanto de inserção profissional:

Eu espero que eu possa dar uma aula de reforço em casa quando eu me formar. [...] posso ensinar meus netos. E, para o meu próprio desenvolvimento, eu acho que vai ser bom, tanto para minha mente quanto para tudo. E serve para eu trabalhar e ganhar um dinheirinho também, dando aula de reforço. E se me chamar na escola e eu puder, eu vou (Gabriela, 59 anos).

Já Adriana foi incentivada pelos professores do PROEMJA e pelas filhas a dar continuidade aos estudos. Achava que não seria capaz de fazer o Enem, pois considerava muito difícil. Então, a filha mais nova se dispôs a ajudá-la. Uma das estratégias criadas por ela foi se inscrever no Enem para incentivar a mãe: “A minha filha falou: Mãe, mas e se você conseguir? Estuda um pouquinho... a redação, os negócios que eu vou te ajudar. E um dia eu estava fazendo o Enem na mesma sala que a minha filha” (Adriana, 59 anos). No caso de Adriana, o desejo em ser professora aparece desde a infância e foi a sua inserção na escola bíblica, em uma igreja evangélica, que despertou o gosto por ensinar.

Como eu entrei... não foi fácil. Eu fiz a EJA, porque eu não pude estudar na época certa. Então, eu fui tentando o Enem e a minha filha me inscreveu e eu consegui passar na UEMG. Eu tinha um sonho de ser professora desde criança. Eu gostava de ensinar as crianças. Desde os meus 15 anos que eu ensino na igreja e eu gostaria de aprender mais o secular para eu ensinar melhor e com conhecimentos. Eu acho muito interessante porque é com as crianças que começa o nosso futuro. Então, é a profissão mais linda que eu acho (Adriana, 59 anos).

O longo tempo de imersão no ambiente escolar como aluno, apontado pelos autores como fator importante para o aprendizado do ofício docente, ganha novos contornos quando consideramos mulheres com trajetórias interrompidas de escolarização. Suas narrativas ampliam as formas de contato com a escola, bem como nos provoca a pensar sobre o envolvimento delas com outros espaços formativos, tal como Adriana, quando diz de sua atividade na escola bíblica.

Outro ponto revelado na pesquisa é que, ao rememorar suas trajetórias escolares, tanto na infância quanto na EJA, as mulheres situam os momentos em que alimentavam uma admiração pelo trabalho de suas professoras. As experiências negativas também são mencionadas como formadoras, porque, a partir delas, as estudantes revelam o que não querem fazer em suas práticas profissionais.

Nas entrevistas, também é possível verificar uma relação de cumplicidade entre mães e filhas no que diz respeito à continuidade dos estudos. Fênix e Negra Li, fizeram o

vestibular e o Enem para incentivarem as filhas. Gabriela e Adriana foram inscritas no Enem pelas filhas. Coincidentemente, a segunda estudante fez a prova na mesma sala que a filha.

Nota-se que ter pessoas próximas, que cursaram o ensino superior, favoreceu o contato das mulheres com informações sobre esse nível de ensino. Apesar da falta de informações de algumas delas sobre os processos seletivos, pode-se problematizar as estratégias utilizadas pelas instituições de ensino superior públicas para atingir os estudantes de classe popular, bem como o papel das escolas de educação básica.

Em pesquisa realizada por Ana Maria F. Teixeira (2011), sobre a transição de estudantes de origem popular do ensino médio público para a universidade, foi evidenciado que permeia no ambiente escolar: “[...] a suposta incapacidade e/ou desinteresse dos estudantes pelo exame e, por conseguinte, pelo ingresso no ensino superior. [...]” (p.18). A autora destaca que o estereótipo atribuído ao estudante de origem popular, como pessoa incapaz, é utilizado como justificativa tanto por professores do Ensino Médio, quanto por coordenadores, para a não divulgação de informações a respeito do Enem. A partir das contribuições dessa pesquisa, saliento a importância das mostras de profissão realizadas em instituições públicas de ensino superior, a importância dos vínculos dessas instituições com as escolas públicas por meio de projetos e/ou programas de pesquisa, ensino e extensão para a circulação de informações e, por fim, chamo a atenção para o compromisso das escolas de educação básica em apresentar informações sobre o ensino superior aos seus estudantes. Uma atenção especial deve ser dada aos egressos da EJA porque, como evidenciado na minha pesquisa, são desacreditados e escutam com frequência que não são capazes de chegar ao ensino superior.

5.2 O saber de si

A universidade contribui para transformar o modo de perceber a si e sua realidade? A experiência universitária possibilita a identificação das “situações-limite”? Diante dessas questões, percebe-se, na pesquisa, que as experiências na universidade têm possibilitado a problematização acerca das situações de opressão. Nesse sentido,

há, nas entrevistas e memoriais, elementos que me permitem inferir que as mulheres estão em busca permanente de sua humanização. Em diálogo com Freire (2021), compreendo que, ao refletirem sobre suas trajetórias como estudantes universitárias, as mulheres “se propõem a si mesmas como problema”. A interação com a universidade e o acesso aos conhecimentos da formação transformam a forma como se veem e como interpretam as situações de opressão, permitindo-lhes enfrentar os limites impostos e explorar as possibilidades que o espaço acadêmico oferece.

Mais uma vez, os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (Freire, 2021, p. 39).

A partir das contribuições de Freire (2021), proponho a análise das narrativas das estudantes a partir do que chamo de saber de si. As mulheres indagam suas realidades e os estereótipos a elas atribuídos, problematizam as opressões de raça, gênero e classe. Assim, refletem sobre si e seu estar no mundo afirmando-se como sujeitos de direitos. Considero o saber de si como aquele que emerge do pensar crítico sobre as condições em que as mulheres se encontram oprimidas. À vista disso, na sequência, abordarei quatro dimensões do saber de si: a afirmação de si como mulheres capazes; a afirmação de si como mulheres negras; transformar questões da vida em questões de pesquisa e refletir sobre sua trajetória de vida a partir da escrita de si.

Interessa-me destacar nas narrativas em quais momentos, ao saber de si como pessoas capazes, as mulheres rejeitam os estereótipos a elas atribuídos. O ingresso no ensino superior aparece como um momento de surpresa em todas as entrevistas. As mulheres afirmavam que nem imaginavam que seriam capazes de serem estudantes universitárias.

Quando peço à Gabriela para relatar uma experiência marcante no ensino superior, ela destaca intervenções dos professores ao afirmarem que não há pessoas inferiores e superiores em sala de aula.

O que eu mais gostei foi a atenção [...] O que mais me marcou estudando ali é que eles falam para a gente que todo mundo é igual, ninguém é melhor do que ninguém. Ainda mais os professores que fazem com que a gente queira ficar junto. [...] (Gabriela, 59 anos).

A narrativa da Gabriela demonstra a importância do acolhimento das estudantes numa perspectiva dialógica de educação, que tem como um dos seus pressupostos que não há superioridade de um sujeito em relação ao outro. Em diálogo com Freire (2021), considero que isso é relevante porque contribui para modificar a percepção de autodesvalia das mulheres, principalmente por terem, em vários momentos de suas trajetórias, ouvido que eram inferiores por terem estudado na EJA. Laura aborda essa situação ao comentar sobre a sua entrada no ensino superior público.

Quando eu entrei, os professores...cada aula para mim era uma inspiração, era um motivo de eu escrever, de chegar tanto no estágio, quanto para a minha amiga e falar: “Aprendi isso, aprendi outras coisas” (choro). E fui ficando feliz, porque entendi que eu tinha capacidade de aprender que não é porque eu escutava: “Mas você fez EJA. Como você vai dar conta?” E eu percebi que eu dava conta. Eu sempre falei que nunca fui muito inteligente, que eu sempre fui esforçada, que eu não era a menina burra que eu achava que era, mas que conseguiria. E foi para mim uma explosão, de eu poder entender, de chegar e falar com o professor: “Eu tenho essa dúvida.” E ele ter a paciência de esclarecer. Tanto os meus professores do segundo período, quanto os alunos que me acolheram e eu ficava feliz. A cada aula em que eu aprendia algo, eu sempre anotei para não esquecer e eu chegava no trabalho querendo exercer aquilo que aprendi com os alunos [...] (Laura, 31 anos).

Quando Laura diz: “Eu sempre falei que nunca fui muito inteligente, que eu sempre fui esforçada, que eu não era a menina burra que eu achava que era, mas que conseguiria.” (Laura, 31 anos), a estudante revela, num primeiro momento, a internalização da representação do negro como aquele que é destituído de inteligência. Carneiro (2023) ressalta que esse tipo de representação reforça nas pessoas negras uma desconfiança de sua capacidade intelectual e isso gera inseguranças no ambiente acadêmico, principalmente quando chegam ao ensino superior. Num segundo momento, a narrativa expressa como a universidade tem contribuído para ampliar sua leitura de si e do mundo.

Eu acho que a universidade, eu acho não, a certeza é que ela me faz pensar e ter orgulho daquilo que eu sou, orgulho da minha história, da pessoa que eu possa me tornar, que a cor da minha pele não é uma arma, tipo assim: “Ai meu Deus, ela é negra?” Não é arma, é a cor da minha pele, sou eu como pessoa, como totalidade de ser. A universidade está me fazendo projetar lá na frente e falar: “Não precisa ter vergonha. Você precisa lutar por aquilo que você é.” Aí, eu estudo lá de ter esse orgulho de falar: “Eu sou uma mulher negra e passei em uma universidade estadual, eu ocupo meu lugar. Aquele

lugar é meu por direito e eu achava que não. Eu fui e tive a capacidade de passar e eu o assumo. Eu consigo aprender, eu busco aprender, para eu também dar valor aquilo que eu estou aprendendo aqui. Então, esse lugar é meu por direito, não importa se eu formei na EJA, se eu demorei, é meu por direito. Ele estava preparado e eu ocupei. Essa alegria de falar: “Eu ocupei um lugar que é meu.” Não só, é meu e vai vir muitas pessoas que vão ocupar sim o lugar que é delas por direito. Então, essa alegria de saber que ela me abriu essa porta do conhecimento (Laura, 31 anos).

Ao afirmar-se como uma mulher negra que ocupa um lugar que é seu por direito, a narrativa da estudante revela o desvelamento da opressão racista e sexista problematizando o “lugar natural” atribuído à mulher negra brasileira (Gonzalez, 2020). O seu lugar é o da estudante universitária.

O reconhecimento das opressões racistas e sexistas emerge na vida de Laura como um processo contínuo, iniciado em sua trajetória pessoal e interligado de forma profunda à sua trajetória acadêmico-profissional. Um dia um amigo a presenteou com a autobiografia de Martin Luther King. Ela relata que, ao ler, começou a admirá-lo e a refletir acerca das suas origens. Até aquele momento, ela não relacionava a negação de seu pertencimento racial com o racismo presente na sociedade brasileira.

O meu ciclo de amizade sempre foi de pessoas brancas. Eu nunca tive essa visão. Eu não sabia o que era preconceito dentro da escola...Eu acho que eu apaguei da memória para falar bem a verdade. E quando meu amigo me deu a obra do Martin Luther King, eu comecei a ler, comecei a entender, eu falei: “Mano, eu sou negra. Peraí. Eu sou uma mulher negra.” E, a cada capítulo do livro que eu ia lendo, que ele foi descrevendo a história dele, a história do pai, da mãe, eu fui me identificando e eu fui procurar saber da minha mãe. Perguntei à minha mãe: “Mas de onde eu vim? Eu vejo que a família do meu pai é branca, e vejo que a sua família é negra.” Ela me contou que a minha bisavó veio da África. Aí eu falei, “Mano, o meu pezinho tá lá” (Laura, 31 anos).

Na sequência, a estudante aborda a importância do livro e de filmes com protagonistas negros para a sua percepção enquanto mulher negra.

E depois eu vi aquele filme...Mulheres na Nasa [Estrelas Além do Tempo]. Para mim foi um choque, falei: “Elas são mulheres negras que trabalham, é real, não é um filme mentiroso, é verdade. É baseado em fatos verdadeiros.” E eu fui lendo, fui vendo os meus traços, a aceitação do meu cabelo, por mais que agora uso trança, eu gosto de usar trança, eu gosto de trocar o cabelo...a aceitação do meu corpo que era diferente, aceitação da minha cor... De procurar saber da minha origem, de chegar nos meus tios e escutar deles a história que minha bisavó contava para eles. E eu falava: “Nossa! Eu sou uma mulher negra.” E eu fiquei feliz. Essa descoberta me fez ter uma aceitação maior, me fez ter um olhar, de falar: “Que legal, eu sou negra, que bom poder ser negra, que bom que eu venho daí.” [...] Me vejo na minha

mãe, nas minhas tias por parte de mãe, eu me vejo nos meus tios, como pessoa, eu falo: “essa aceitação me libertou, de eu não querer ser aquilo que eu não era” (Laura, 31 anos).

O processo de libertação de Laura se dá ao se “fazer problema”. Na busca inquieta por investigar a sua própria história, vai desvelando as mazelas impostas pela ideologia do branqueamento que resulta no saber de si como uma mulher negra. Assim, há uma valorização da sua ancestralidade. Essa é a sua busca por “ser mais”.

Laura relata a percepção de si como mulher negra como uma descoberta recente, que, segundo ela, ocorreu há uns dois ou três anos. Ela relata que sempre procurou não descobrir. Ao ouvir isso, intervi em sua narrativa e perguntei: como? e ela respondeu:

Laura: Evitava. Me falavam: “A sua mãe veio de onde?” Eu falava da família do meu pai. “Mas o seu pai é mais claro, né?” Eu falava: “Por isso que eu saí assim dessa cor”, porque os meus irmãos são mais retintos do que eu. A minha mãe é mais retinta, aí eu falei: “Mesclou.” E quando eu descobri, lendo um livro, vendo os filmes - eu vi vários filmes de protagonistas negros - eu falei: “Eu sou negra e eu não tenho o que fazer.” E eu fico feliz. Não é um peso. Eu carrego histórias dos meus antepassados e para mim não é um peso mais, é a liberdade de poder me expressar, de poder me vestir, de falar: “Hoje eu quero usar um mega”, de poder trocar o cabelo, “ah, hoje eu já quero usar trança”, eu não usava trança.

Evely: O que tinha no seu corpo antes dessa descoberta que, hoje, mudou?

Laura: Eu sempre usei o cabelo escovado, sempre passei química. Agora eu fiz o BC¹³ e cortei ele bem curtinho. Foi um choque para a minha família, porque ele era grande, escovado. Eu cheguei com o cabelo bem baixinho e falei: “Agora eu vou aceitar, nem sei como ele é”. Porque, desde criança, foram usando química. Eu queria descobrir como era o meu cabelo. E fui descobrindo, ele foi crescendo, eu falei: “Agora, eu quero usar trança”. Fui entender a história da trança, falei: agora, eu vou usar trança porque ela conta uma história dos meus antepassados. Para fugir, eles trançavam o cabelo. Então, eles sabiam como chegar através das tranças das meninas. Aí, eu falei: “Agora eu quero usar o mega”. Eu nunca uso liso. Eu coloco cacheado ou mais cheio.

E aceitar também a forma do meu corpo. Eu não gostava das curvas. Sempre usava blusa mais larga. Porque é ruim mostrar que eu era mais cheinha. Eu sou a mais cheinha dos meus amigos, e falei: “Não sou mais cheia, é o corpo que eu tenho, é da minha origem, das mulheres negras, elas são assim”. Então, essa aceitação do cabelo, do corpo, da boca, do nariz ser mais largo, da minha boca ser maior, da palma da mão de olhar e falar: Na palma da minha mão, na sola do meu pé, falar: Nossa, olha, não é igual, e não tem que ser igual a eles. Eu tenho uma história atrás de mim. Então, essa aceitação do cabelo, da boca, da mão, da cor da pele [...] (Laura, 31 anos).

A narrativa de Laura expressa a dor envolvida em sua descoberta. Por ser subjugada ao longo de sua trajetória de vida como inferior, criou formas para ocultar a sua ascendência negra ao se recusar falar da família da mãe, ao sentir vergonha dos seus

¹³ BC significa *big choq*. Trata-se de uma etapa do processo de transição capilar em que a pessoa corta a parte alisada do cabelo para possibilitar que o novo cabelo nasça com a sua textura natural.

traços físicos, quando alisava o cabelo e usava roupas largas para esconder as curvas do seu corpo. Esse processo de desumanização da mulher negra é avaliado por Gonzalez (2022) como resultado da articulação da ideologia do branqueamento com o mito da democracia racial no Brasil:

Como se sabe, ela consiste no fato de os aparelhos ideológicos (família, escola, igreja, meios de comunicação etc.) veicularem valores que, juntamente com o mito da democracia racial, apontam para uma suposta superioridade racial e cultural branca. Vale notar que é justamente por aí, por essa articulação entre o mito e ideologia, que se deve entender o caráter disfarçado do racismo à brasileira (Gonzalez, 2022, p. 68).

A investigação sobre a própria história resulta no reconhecimento e valorização da sua origem familiar, bem como do seu corpo. Se em um momento Laura internalizou os valores e o padrão de beleza do branco como superior e do negro como inferior (Nilma L. Gomes, 2002; Carneiro, 2023). Em outro momento, ao narrar a alteração da sua estética com diversas possibilidades de manipular o cabelo, Laura mostra como a reelaboração do seu pertencimento racial passa também pelo seu corpo e corporeidade. Isso vai ao encontro do que Nilma L. Gomes e Shirley A. Miranda (2014) sinalizam sobre a afirmação da identidade negra, visto que: “Nesse processo, expressar a negritude por meio do corpo e da corporeidade começa a ser percebida socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e de afirmação da identidade” (p. 86).

Laura chega à universidade com essas questões e encontra lá diálogo com outros estudantes e com professores que a instigam a refletir mais sobre as relações raciais no Brasil.

A experiência universitária como momento que contribui para a elaboração do saber de si e da compreensão dos seus direitos, também é abordada por Negra Li. Quando pergunto quais são as experiências marcantes no ensino superior, ela narra que se encanta por autores que em seus trabalhos problematizam as desigualdades educacionais e raciais. E menciona que foi ao museu pela primeira vez por meio da universidade. Isso a fez pensar na desigualdade do acesso à cultura:

O que me marcou muito foram os pensadores...Eu esqueci o nome agora. Ele luta pelas pessoas pretas, que não têm condições de ter um estudo, que têm dificuldade para chegar à universidade, acessar à escola [...]. A

faculdade me trouxe muito essa liberdade de perceber que eu também tenho direito de estar ali [no museu], que eu também tenho esse poder de passar numa faculdade mesmo tendo estudado na escola pública e na EJA. Eu tenho direito de estar dentro de uma faculdade pública sem pagar. Não são só aqueles que têm condições [...]. Então eu estou ali fazendo o meu lugar na sociedade porque eu quero ser uma professora, que tenha títulos, que seja vista, uma professora negra que tem o seu lugar, que estudou depois de velha. Eu acho que a faculdade me fez abrir os olhos para esse mundo que é grande, da cultura que eu não tinha. Desculpa (choro). Fico emocionada por ter chegado aonde eu estou hoje e poder passar isso para minhas filhas. Mostrar que a gente tem o direito de estar numa faculdade pública, de um museu, se envolver nesse círculo que é bem fechado, que são poucos negros que conseguem, são poucas pessoas que não têm condições que conseguem entrar (Negra Li, 46 anos).

No trecho acima, Negra Li faz uma leitura da realidade a partir da sua experiência e da formação no curso de pedagogia. Há a problematização da visão da classe dominante sobre os educandos egressos da EJA, o reconhecimento de si como alguém capaz e a afirmação como uma mulher negra que luta pelo direito de ser mais. Outro ponto interessante é o engajamento da estudante na formação das suas filhas para a compreensão das desigualdades e dos direitos negados à população negra.

Quando Negra Li se afirmou como mulher negra, me senti mobilizada a iniciar o seguinte diálogo na entrevista:

Evelly: Em que momento você se percebe enquanto uma mulher negra?

Negra Li: Como assim?

Evelly: Você já chegou na universidade se entendendo enquanto uma mulher negra?

Negra Li: Não.

Evelly: Ou essa identidade racial já tinha sido construída antes?

Negra Li: Eu fui construindo dentro da faculdade. Dentro da faculdade, eu sofri preconceitos no começo...às vezes, de algumas colegas de sala, com comentários. Tenho professoras negras que foram ao meu favor e falaram: “Não é assim, você tem que levantar a cabeça.” Eu pensei em desistir. Falei: “Vou ficar firme. Eu custei a chegar aonde estou”. Então, hoje eu tenho essa consciência de que ali também é o meu lugar, não é só deles que tiveram essa cultura, que tiveram essa oportunidade. Ali também é o meu lugar. Então hoje eu me imponho. Eu acho que hoje a gente nem tem mais essa rivalidade.

Elas fizeram um tipo de comentário que não foi legal dentro da sala. Depois, pediram desculpa. [...] Tipo da idade...eu acho que por eu não ter me rebaixado, ter levantado a cabeça e falado: “Não é assim. Eu também tenho os meus direitos. Eu tenho direito de estar aqui como você também tem.”

Evelly: Você se sente à vontade para falar um pouco sobre essa situação?

Negra Li: A sala sempre faz grupinhos[...]. Eles tinham mania de falar: “Aquela ali é Lula, Bolsonaro.” Aquelas brigas sobre política. Nessa discussão, em um trabalho, entrou o lado político, na faculdade tem muito esse lado político. Eu fiz um comentário sobre o partido do Lula e essa menina veio discutir, falou assim: “Quem é você?”...Tipo assim, quem sou eu para estar ali. Porque é como se eu tivesse recebido uma bolsa para estar ali [...] Tinha um programa, eu não sei como funciona...que era direto da UEMG, que incluía pessoas mais velhas. Elas falaram que eu entrei com esse programa. Uma falou: “Se você não entrou com esse programa, você entrou com a cota de negro.” Na hora da discussão eu não consigo discutir, eu começo a chorar. Eu engasguei, comecei a chorar, não consegui falar, mas depois eu falei: “Engano seu, eu não entrei aqui com cota de negro, que eu também não acho ruim. Acho que é o nosso direito [...]. E nem entrei com o programa da UEMG. Eu entrei pelo Enem que eu fiz, se quiser eu te mostro as provas que eu passei e entrei.”

A professora falou que não achava isso legal. Discutiram. A gente ficou esses períodos da pandemia sem conversar, mas depois, em uma aula, duas delas falaram que queriam aproveitar para pedir desculpa. Ficou tranquilo.

No enfrentamento às tensões em que sua humanidade é negada, principalmente na violência ao ouvir: “Quem é você?”, a estudante cogita desistir do curso. As opressões que marcam a trajetória escolar de Negra Li, que a interdita na juventude de ingressar no ensino superior, continuam dentro da universidade. A estudante revela que a sua permanência também requer a criação de formas de resistência.

Para saber se situações semelhantes ocorrem em outros momentos da trajetória de Negra Li, damos continuidade à entrevista com outra questão:

Evely: Já teve outros momentos da sua vida que você sentiu esse preconceito?

Negra Li: Sim, muito. Quando casei com o pai das meninas, nós mudamos para o Espírito Santo. Fomos morar na cobertura de um condomínio, na Praia da Costa. Quando os móveis estavam chegando, eu fui desembalando e desci no elevador com as caixas. Eu desci no elevador de serviço com duas senhoras. Eu falei: “Só um minutinho para eu tirar as caixas.” Uma falou: “Qual o andar que você trabalha?” Eu falei: “Eu não trabalho. Eu moro na cobertura.” Ela falou: “Você que é a moradora da cobertura?” Respondi: “Sou eu.” Lembro que eu cheguei em casa e comentei com meu marido, ele falou: “É porque você é pretinha. Aí elas tiveram esse preconceito.” E meu marido também não é branco, ele é moreno, mas é mais claro que eu.

Às vezes, eu estava dentro do elevador e tinha gente que não entrava. Eu sentia muito lá, porque eu acho que era um condomínio mais chique. Eu senti muito esse preconceito dos moradores, mas depois eu acho que eles foram se acostumando. Tipo, não tem jeito: “Ela vai morar aqui mesmo.” (risos). Aí foi ficando mais tranquilo [...]. (Negra Li, 46 anos).

Por que perguntar de forma tão direta a uma mulher negra em qual andar ela trabalha? A associação do lugar da mulher negra ao trabalho doméstico, como explicitado na fala das moradoras do condomínio, aludem às representações racista e sexista da mulher negra na sociedade brasileira. Gonzalez (2020), por ocupar um lugar diferente daquele esperado pela branquitude, teve experiências semelhantes às da Negra Li. Sobre isso, ela faz a seguinte reflexão:

Nesse contexto, as experiências das mulheres negras são bastante significativas: não é raro que uma dona de casa negra de classe média, quando atende a porta, seja surpreendida por um vendedor que insiste em falar com a patroa. Ou, ainda mais comum, quando porteiros de prédios de classe média alta ou burguesa impeçam mulheres negras de usarem a entrada principal, insistindo para que usem a porta de serviço. Em ambos os exemplos, o estereótipo estabelece a relação: mulher negra = trabalhadora doméstica (Gonzalez, 2020, p. 170).

A elevação da escolaridade não encerra nas trajetórias das mulheres negras, os enfrentamentos à opressão de raça e gênero. Negra Li relata, inclusive, a vontade de desistir do ensino superior, contudo resiste e continua estudando. O embate é constante e coloca as mulheres diante de situações em que precisam se afirmar e resistir às estratégias de dominação. As entrevistas mostram que uma das formas de enfrentamento às opressões ocorre por meio do estudo, na busca inquieta para compreender suas histórias e de não se deixarem definir pelo olhar do outro. Nessa direção, Paula relata o seu envolvimento com leituras de livros de bell hooks e como isso a tem mobilizado para pesquisar trajetórias de mulheres negras na universidade. Quando pergunto quando surge o desejo por investigar essa temática, Paula responde:

Paula: Antes de vir para a UEMG. No IF existe uma forma diferente de fazer, lá não é TCC, lá chamam prática componente curricular que você já vai fazendo durante todo o curso. Eu já estava pensando em alguma coisa relacionada ao negro. Então, a partir do momento que a gente fez esse trabalho seu de pesquisa e a gente fez esse trabalho do PIBID, eu falei: “quero pesquisar professores negros na universidade”. Depois que eu passei a ler a bell hooks, acho que além de pesquisar professores negros na universidade, eu tenho que pesquisar mulheres negras na universidade [...] As mulheres negras são muito invisibilizadas, infelizmente. Eu te falo também, por exemplo, da minha prima que é professora [...].

Evely: Me fala um pouquinho dessas leituras que estão despertando tanta curiosidade.

Paula: Eu comecei a ler agora essa bell hooks. Acho que eu já li alguma coisa dela, mas não tenho muita certeza. Essa que eu estou lendo agora em particular, me deixou impressionada ao perceber como eles viam as mulheres negras, como eles retratavam elas como animais, literalmente. Elas não eram vistas totalmente, como se elas fossem só uma sombra, a impressão que tenho é essa. Na época da escravidão, as mulheres negras foram invisibilizadas. Elas passaram a mudar esse cenário e mostrar a força que tinham, porque, querendo ou não, elas sempre foram fortes, mas eles as neutralizaram durante muito tempo. Hoje a gente também é forte, mas a gente tem muito caminho para percorrer ainda. Então, eu quero, em relação às leituras, tirar o essencial e mostrar que não é bem por aí, que o caminho é árduo, mas ele tem vitórias lá na frente, que a gente está no caminho certo. Eu estou vendo dessa forma e como que, querendo ou não, as mulheres brancas tinham inveja das mulheres negras, porque o tanto que elas trabalhavam e elas ainda tinham força para enfrentar as coisas. No entanto, as mulheres brancas eram as fragezinhas, humildezinhas e as mulheres negras sempre as fortes. Apesar de terem anulado elas de todas as formas que quiseram, até hoje elas continuam lutando. [...]

Eu comecei a ler. Eu falei assim: “gente, como eu nunca tinha lido sobre essa bell hooks antes?” (Paula, 45 anos).

bell hooks foi apresentada à Paula por um colega do curso de Pedagogia. Ao expressar sua relação com a leitura da autora que passou a admirar, Paula utiliza uma linguagem interessante ao falar “elas” para dizer da experiência das mulheres negras no período da escravidão, e o “a gente” para mostrar a sua identificação com essas mulheres. Destaca, em sua interpretação, as formas de desumanização das mulheres negras e suas formas de resistir.

Na obra *Ensinando a transgredir*, quando bell hooks expressa as implicações das obras de Freire para a elaboração de seu pensamento crítico e sua vida, ela faz as seguintes reflexões:

Tinha vivido a luta pela dessegregação racial e estava na resistência sem ter uma linguagem política para formular esse processo. Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência [...] Essa experiência posicionou Freire, na minha mente e no meu coração, como um professor desafiador cuja obra alimentou minha própria luta contra o processo de colonização - a mentalidade colonizadora (hooks, 2017, p. 66-67).

Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda tem certeza de como se libertar da prisão do *status quo*), e encontrei na obra dele (e na de Malcon X, de fanon etc.) um jeito de matar essa sede (hooks, 2017, p. 71).

Presumo que o contato das estudantes com livros, filmes, autores e debates que expõem desigualdades raciais e de gênero tenha sido fundamental para que, assim como hooks, elas adquiram uma linguagem capaz de promover uma leitura crítica da realidade. Essa linguagem tem ajudado a saciar sua sede por conhecimentos que reconheçam suas estéticas negras e valorizem sua ancestralidade. Além disso, tem contribuído significativamente para seu saber-fazer e, como destacado na narrativa de Paula, para sustentar suas questões de pesquisa.

Como quarta dimensão do saber de si, analiso, a partir das narrativas de Adriana, Lúcia e Laura, a contribuição do memorial para a reflexão sobre as suas trajetórias de vida.

Adriana considera a produção do memorial e o estágio como experiências marcantes na universidade pela oportunidade, como ela diz: “de contar minha vida, minha

trajetória na escola, lembrar todo o meu passado e as pesquisas também do estágio. O estágio na escola, conhecer as crianças mais de perto, foi muito gratificante e muito aprendizado” (Adriana, 59 anos).

Lúcia destaca duas experiências relacionadas à escrita de si como significativas em sua trajetória acadêmica, o memorial, proposto pelo professor de Pesquisa em Educação, e uma carta para o seu corpo, proposta pelo professor de Educação Física. A estudante revela que ambas atividades a fizeram reconsiderar a sua permanência no curso de Pedagogia. Como o seu irmão já havia produzido um memorial de formação, o professor que orientou a atividade o convidou para partilhar a sua experiência com a turma. Ao rememorar o momento que ouviu o irmão e sobre a produção escrita das duas atividades, Lúcia relata:

Ouvir meu irmão falar sobre a trajetória acadêmica dele foi impactante, pois me fez ver minha infância e nossa história de uma perspectiva diferente. Fomos criados com a mesma educação, mas ele seguiu um caminho diferente. Isso me motivou ainda mais. Eu também sou capaz, eu consigo. O professor trouxe isso para a universidade... foi também um dos motivos de eu continuar. Eu queria trancar o curso e esperar voltar ao presencial, porque para mim o *online* não estava funcionando. O *feedback* sensível desse professor foi maravilhoso, uma experiência única. [...] Eu falei assim: ‘Na hora que eu estou pensando em desistir, eles vêm e lançam um trem desse que eu tenho que escrever para mim, para o meu corpo, para a minha carreira acadêmica’. Eu achei que eu não ia terminar, que eu não ia conseguir fazer a EJA, aos trancos e barrancos, eu fiz. Eu achei que não ia conseguir fazer o técnico, eu consegui. Achei que eu não ia ter nem o ensino médio, e eu estou aqui na faculdade hoje escrevendo sobre a minha trajetória. Então, foram coisas muito positivas que na hora que estava prestes a desligar a chavinha para falar assim chega, agora eu vou (Lúcia, 30 anos).

A narrativa evidencia que a produção de uma escrita autobiográfica possibilitou à estudante fazer um balanço de sua trajetória de vida e formação, possibilitando que fossem feitas reflexões sobre suas experiências, avaliações sobre o aprendizado e sobre o que foi conquistado até aquele momento. Uma escrita em que, metaforicamente, o sujeito distancia-se de si mesmo a fim de tomar consciência sobre o vivido, como salienta Passeggi (2010). Nesse movimento, Lúcia sente-se inspirada pela trajetória do irmão e afirma-se como uma pessoa capaz de alçar voos mais altos. É explicitado, também, o significado atribuído às duas atividades acadêmicas para repensar a continuidade no curso de Pedagogia, diante dos desafios enfrentados por ela no período da pandemia, que naquele momento afetavam a sua saúde física e

mental.

Quando Lúcia avalia a sua trajetória, ela mostra as tensões entre o que pensava que seria capaz de alcançar e onde realmente chegou ao enfrentar as situações-limite ao longo de sua vida. As questões pelas quais passou em sua infância e juventude com os conflitos constantes entre os pais, a precariedade da moradia que desabou, os constrangimentos na escola, a violência presente na fala do professor na EJA diante da gravidez precoce, a inserção desde a adolescência no mundo do trabalho, compõem um quadro complexo em que várias opressões vão se manifestando em sua vida de modo a marcar sua trajetória escolar. Nesse sentido, considero que ao rememorar o vivido, a sua narrativa expressa elementos de “autodesvalia” quando diz: “Eu achei que eu não ia terminar, que eu não ia conseguir fazer a EJA, aos trancos e barrancos, eu fiz” (Lúcia, 30 anos). Ao mesmo tempo, revela a sua resistência ao reconhecer que aos “trancos e barrancos”, ou seja, a partir da busca pela superação das situações-limite, eleva a sua escolaridade e chega ao ensino superior.

Outrossim, Laura reitera elementos que foram enunciados por Adriana e Lúcia quando apontam as contribuições da escrita autobiográfica para a reflexão sobre seus enfrentamentos e superações. Além disso, revela dois pontos que me fizeram repensar a minha prática docente no ensino superior. Primeiro, quando diz que ao escrever o memorial ela está fazendo memórias. Segundo, quando ela se apropria da escrita de si como forma de registro do seu cotidiano.

É engraçado que quando você escreve, você faz memória[...]. Me fez fazer memória, de voltar, de poder parar e olhar um pouco para dentro e colocar para fora através da escrita. Então, o memorial também me ajudou bastante. Às vezes, eu chego em casa e vou ler de novo, me dá orgulho de ver a trajetória e falar “Eu já passei por isso e eu estou aqui.” Eu até imprimir e dei um memorial para a minha mãe e um para a minha amiga [...] vou continuar escrevendo. Fiz esse propósito de escrever os acontecimentos da minha vida. [...] É como se fosse um diário de todos os dias, de eu chegar e tirar um tempinho, fazer memória e escrever (Laura, 31 anos).

Sobre o primeiro ponto, saliento que a estudante coloca a memória em um lugar de destaque em sua formação e constituição do seu saber docente. Rememorar o passado a partir de suas experiências do presente no momento em que o seu eu profissional está em formação, na busca por respostas para as indagações que se

coloca enquanto mulher negra, ela está ali fazendo memórias e tornando-as visíveis quando se propõe a partilhá-las com pessoas próximas. Se, em determinado momento da sua vida, evitava falar de sua estética e de seus familiares, agora que ela, em processo de conscientização das relações opressoras, deseja que essas descobertas fiquem registradas e saiam da invisibilidade.

Sobre o segundo ponto, nota-se a compreensão do processo formativo do registro das suas experiências. Ao escrever, selecionamos o que consideramos relevante. Então, quando Laura me diz na entrevista que a partir da produção do memorial decidiu registrar em um caderno o que aprendia na universidade e o que lhe tocava no estágio, ficou evidente para mim como ela se propunha a uma autoformação. Ora, um registro desse porte é riquíssimo para a formação docente. Isso me provoca pensar nas possibilidades de trabalho que podemos fazer no curso de pedagogia para além de atividades meramente “dissertadoras”, no sentido de uma educação bancária, em que as mulheres, não se veem como parte da produção do conhecimento. Mas sim atividades que mobilizem as estudantes a refletirem sobre seus aprendizados, a problematizar suas experiências e buscarem, a partir do pensamento crítico, reconhecer e superar as relações opressoras. Acredito no potencial da escrita autobiográfica para isso, pois ao escreverem textos dessa natureza as mulheres tomam consciência enquanto seres inconclusos, rememoram o vivido, avaliam o que já fizeram, projetam o que desejam.

Por fim, as narrativas apresentadas até aqui revelam os momentos em que as mulheres são desacreditadas, são consideradas incapazes e inferiores devido às opressões racista e sexista. Fica evidente o movimento de desvelamento das opressões e a busca pela libertação por meio do estudo. Esse movimento compõe sua formação docente porque pressuponho que, ao saberem de si, tornam-se sensíveis às trajetórias de vida de sujeitos que possuem trajetórias semelhantes às suas. Por terem experiências de opressão que as desumanizam, elas terão condições de reconhecer em seus educandos tais experiências e as possibilidades de humanização.

Considero o saber de si fundamental para a constituição do eu profissional e do saber-fazer das mulheres pesquisadas. Se o saber docente, como salienta Tardif (2014), é

um saber plural e profundamente social, marcado pelas experiências dos sujeitos, as estudantes ao escrever, narrar e refletir criticamente sobre suas trajetórias, são impelidas a identificar como os seus saberes docentes se constituem e quais são as fontes de aquisição desses saberes. Suponho que em suas práticas docentes elas terão condições de perceber os saberes que fundamentam a sua prática, terão condições de rejeitar o que de suas trajetórias as oprimiram e a incorporar o que possibilitou processos de libertação. Posto isso, na sequência abordarei os saberes provenientes do trabalho articulados à formação, saberes provenientes de sua convivência familiar e saberes mobilizados no estágio.

5.3 Os saberes provenientes do trabalho, do estágio e das experiências familiares articulados à formação acadêmico-profissional

Quando apresento a elaboração teórica de Tardif (2014) sobre os saberes docentes, anuncio que as mulheres egressas da EJA, por terem trajetórias descontínuas de escolarização, trazem novos elementos a serem considerados na constituição dos seus saberes profissionais. Nessa direção, ficou evidente, nesta pesquisa, que as experiências de trabalho das mulheres são mobilizadas quando narram seus processos formativos no curso de Pedagogia, visto que o trabalho está presente em suas vidas por um período mais longo que a própria escolarização. As experiências familiares e o estágio, como fontes de aquisição do saber docente, são abordados por Tardif (2014) e serão, neste texto, retomados para a análise das narrativas que tratam da articulação desses saberes na formação docente.

As estudantes entrevistadas se inseriram no mundo do trabalho em suas infâncias e adolescências. Esse fato marca suas vidas e é mencionado em diferentes momentos da pesquisa. A mobilização do saber do trabalho aparece na narrativa da Fênix desde o momento em que ela tenta o ingresso no ensino superior. A sua formação e experiência como técnica de enfermagem foram a base para a produção da redação da prova do vestibular e aprovação no curso de Pedagogia, como ela narra:

[...] bati o olho na redação, falava que a depressão era o mal do século XXI e eu sou da área da Saúde. Fui parar até no Museu da Loucura, em Barbacena, porque lá tem uma parte de saúde mental dentro do curso técnico de enfermagem. Eu fiz estágio na Pinel [...]. E eu tive um laboratório muito bom lá dentro. E trabalhando com a enfermagem, você se depara com muitas

peessoas com depressão e a gente sabe que não é uma frescura. Eu me vi confortável naquele momento e daquele tipo de redação, porque eu tive essa experiência dentro da enfermagem. O que aconteceu de mais extraordinário nisso tudo? Eu tinha lido o livro do padre Marcelo Rossi, que se chama *Ágape*. Ele tinha depressão. Tinha uma frase no livro que me marcou. Eu fiz a minha redação toda e abri aspas, citei a frase e fechei aspas e coloquei Padre Marcelo Rossi, onde ele dizia que a depressão só é entendida quando você passa por aquele sofrimento [...] (Fênix, 46 anos).

Em outro momento, quando fala da sua experiência como técnica de enfermagem, no período da pandemia de Covid-19, é possível perceber a articulação dos saberes experienciais do trabalho com os saberes da formação docente:

Durante a pandemia, na UTI, eu conheci uma mulher [...]. Eu cuidei dela despretensiosamente, assim como cuidei de qualquer outra [...]. Ela chorava demais. Eu falei com um dos filhos dela: “eu quero que você traga todas as fotos da sua casa que tem sua mãe muito feliz. Quero que você e os amigos dela digitem e imprimam uma mensagem e tragam para eu colocar no quarto dela, porque eu não quero mais vê-la triste.” E assim foi feito [...]. E eu colava no quarto onde se elevasse a cama do paciente, ele conseguia ver quando ficasse elevado e consciente. E aí eu pregava tudo. Isso virou uma marca da nossa UTI. Os coordenadores da UTI gostaram tanto que perguntaram para mim por que eu fazia aquilo. Eu falei: “eu faço faculdade de pedagogia e eu descobri que as palavras dentro de uma escola fazem toda a diferença para a vida de um aluno, por que aqui dentro do hospital não vai fazer? Então começou um projeto dentro da UTI por minha causa (Fênix, 46 anos).

Fênix continua a narrativa com detalhes sobre o seu trabalho. Ela lia as mensagens enviadas pelos familiares e amigos dos pacientes, mostrava as fotografias e descrevia as imagens, colocava a música preferida de cada um. A estudante finaliza o relato com a seguinte avaliação: “Foi um trabalho incrível. Através da pedagogia, eu mudei a história da UTI onde eu trabalho” (Fênix, 46 anos). A estudante relaciona o trabalho desempenhado com a formação em pedagogia. Ali ela estava envolvida em um processo de formação e promoção da saúde mental dos pacientes. Experiências com um trabalho humanizado na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) foram desenvolvidas em hospitais de todo Brasil. Algumas eram noticiadas na mídia televisiva como positivas para a recuperação dos pacientes.

O trabalho desenvolvido em espaços de educação não formal também aparece na pesquisa como momento de articulação com os saberes da formação em pedagogia. Adriana trabalha na escola bíblica de uma igreja evangélica. É a partir dessa experiência que ela avalia as contribuições da formação acadêmica para a atividade que realiza com as crianças. Quando pergunto o que mudou em sua prática na escola bíblica após o ingresso no curso de Pedagogia, a estudante responde:

Lá a gente tem crianças com síndrome de Down, com autismo [...]. Eu achei muito interessante, porque, às vezes, uma criança deitava no chão e a gente não sabia o que fazer. Agora, a gente estudando sobre autismo, vai saber como lidar com elas. Precisam ser crianças muito amadas, precisamos entender cada uma, separar as idades. Então, foi muito bom aprender o Piaget, saber as didáticas de cada uma [...]. A gente vai separar agora pela idade certa para não confundir as cabeças das criancinhas (risos) porque a gente deixava de 5,7,8 todas juntas. Então, a gente vai ter mais salinhas, cada uma no seu tempo (Adriana, 59 anos).

O curso de Pedagogia possibilitou à Adriana o contato com diferentes conhecimentos das ciências humanas e das ciências da educação. Ela faz referência a essa formação científica quando menciona as contribuições do teórico Piaget na mudança de percepção das demandas das crianças e, a partir disso, sua proposta de alterar a organização das turmas na escola bíblica. O espaço religioso tem sido o lugar privilegiado para Adriana experimentar, mobilizar e integrar os saberes de sua formação religiosa aos saberes da formação acadêmica.

A mudança na relação com as crianças após o ingresso no curso também foi mencionada na entrevista com Negra Li. A estudante concilia os estudos com o trabalho como diarista e o estágio em uma escola particular. Uma situação que considere interessante em sua entrevista foi o diálogo que teve com a empregadora durante uma faxina:

Eu fui fazer uma faxina lá no [bairro] Santa Lúcia, para uma médica que tem um bebezinho de um ano e oito meses. Eu cheguei, cumprimentei e comecei a limpar as coisas. E o menininho dela... parece que tem um imã (risos). Onde eu estava, ele estava lá. Eu conversei com ele, brinquei e ele está lá abrindo. Falei: "Abre e fecha". E ela falou: "Nossa! Você tem todo o jeito com criança." Falei: "Eu faço Pedagogia." Ela falou: "O quê? Você faz Pedagogia e está fazendo faxina?" Eu falei: "É porque eu estou fazendo ainda, eu faço [estágio] de manhã e faço faxina [à tarde]..." Ela: "Que legal! Às vezes, preciso sair com o meu marido, vou tomar uma cerveja. Eu vou te chamar para você ficar com ele [bebê] para mim. Você tem todo jeito." [...] Ela falou que não tem babá...que ela vai arrumar outro neném e quer uma babá que tem um pouco de estudo. Ela falou que na realidade a pessoa que é babá acaba criando seu filho, ensinando as coisas. Aí se a pessoa não tem estudo, ele não vai aprender da forma certa. Eles olham tudo isso. Eu nem imaginava que a pessoa pensava assim. Hoje em dia, para a pessoa ser babá, precisa estudar[...]. Então, é o que eu falo com as meninas: "Para tudo nessa vida você precisa de ter sabedoria." Sabedoria nunca é demais, estudo nunca é demais (Negra Li, 46 anos).

Ao contratar uma diarista, possivelmente a empregadora esperava que ela soubesse limpar e organizar sua residência. Ao observar a relação de Negra Li com a criança, logo a médica identificou que ali havia saberes para além daqueles específicos do

trabalho de limpeza. O reconhecimento desse saber diferenciado aparece no diálogo quando é dito: “você tem todo o jeito com criança”. Contudo, mesmo após a informação sobre a presença de Negra Li no curso de Pedagogia, a empregadora não a projeta em um ambiente de ensino-aprendizagem formal, como a escola, e reitera sua permanência no trabalho de cuidado. No contexto da entrevista, Negra Li interpreta a situação como uma lição sobre a importância dos estudos para qualquer profissão. Para mim, aquele diálogo ainda causa incômodo. Acredito que o espanto da empregadora ao saber da formação em Pedagogia e a expectativa de contratá-la como babá revelam a associação da mulher negra ao trabalho doméstico e de cuidados. Trabalhos fundamentais, mas tratados de forma subalterna em nosso país.

A experiência de Negra Li no estágio da educação infantil foi citada como marcante em sua formação e perspectiva profissional. Ela deseja trabalhar com essa etapa da educação básica após a conclusão do curso de Pedagogia. Considero que essa experiência, juntamente com a formação acadêmica, foram fundamentais para a constituição do seu saber profissional. O que aos olhos dos outros pode ser entendido como “jeito com criança”, não é algo inato, mas, sim, relacionado à uma formação para o magistério.

No curso de Pedagogia frequentado pelas estudantes, os estágios obrigatórios ocorrem do segundo ao oitavo período, abrangendo todo o restante da formação. A maior parte da carga horária é realizada em espaços escolares, sendo apenas um semestre dedicado ao acompanhamento do pedagogo em contextos não escolares.

Concordo com Selma G. Pimenta e Maria do Socorro L. Lima (2017) na compreensão do estágio “[...] como oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional” (Pimenta & Lima, 2017, p.95). Essa dimensão foi explicitada nas entrevistas, visto que as estudantes colaboradoras da pesquisa mencionam suas experiências nos estágios obrigatórios como marcantes em sua formação. No caso de Negra Li e Laura, há narrativas minuciosas sobre suas práticas em estágios não obrigatórios em escolas, aqueles desenvolvidos de forma remunerada.

Quando eu era mais nova, eu sempre falava que ia fazer Letras. Eu passei e acabei escolhendo Pedagogia, porque eu gosto muito do infantil. [...] Eu quero dar aula. Cada vez que faço estágio, eu vou vendo. Eu tenho muito medo. No ano passado, eu tive que dar uma aula no primeiro ano. Eu fico muito insegura em como alfabetizar essas crianças [...]. Será que eu vou dar conta? Será que eu vou conseguir fazer isso? Mas é uma coisa que eu quero muito. Eu tive a experiência do primeiro ano e esse ano tenho a experiência no maternal, que também é muito bom. Eles são bem pequenos, mas eles aprendem muito fácil. É uma gracinha! É gratificante [...] (Negra Li, 46 anos).

Negra Li narra a influência do estágio na decisão pela docência. O seu envolvimento com as práticas de ensino a faz reafirmar sua escolha pela profissão. Ali, ela vai definindo seus gostos profissionais, percebendo quais são os desafios e com quais faixas etárias tem mais interesse em trabalhar. Escolheu fazer o estágio remunerado porque deseja se formar com uma experiência em docência para além da experiência proporcionada pelos estágios obrigatórios. Durante a entrevista, ela fala com entusiasmo do projeto que desenvolveu junto às crianças na turma de 1 a 2 anos de idade.

Você ensina: “A letra do seu nome é a letra C.” Eu fiz um projetinho que eu imprimi a fotinha deles, coloquei o nome, coloquei a primeira letra maior. Eu prego onde eles penduram a máscara, porque eles já chegam tirando a máscara. Eles não conseguem ficar com a máscara (risos). Eles chegam e vão falando: “Sou eu, a minha letra é C, C de casa.” Eles têm 1 ano e 9 meses. Os meninos de hoje são muito evoluídos. Eu fico muito perplexa de ver como eles já sabem associar isso. Eu acho que vem de casa também. Eu vejo que os pais são bem... porque não é uma escola pública, é uma escola particular. Então, eu acho que os pais são bem dedicados, incentivam eles. Acho que ajuda muito para a gente também (Negra Li, 46 anos).

Negra Li revela uma postura ativa no estágio quando fala do projeto que desenvolveu. Nesse caso, o estágio aparece como um momento de interação com a sala de aula, de aprendizado das práticas de alfabetização e de confronto entre a criança presente em seu imaginário e a criança real. Por isso, em tom de perplexidade, ela fala que nem imaginava que as crianças seriam capazes de aprender tão rápido. Ao mesmo tempo, a estudante apresenta indagações sobre os apoios que essas crianças têm fora da escola para aprender.

Em outro momento da entrevista, a estudante reflete sobre as desigualdades de acesso aos bens culturais mostrando, em sua narrativa, saberes incorporados a partir da prática no estágio, da formação acadêmico-profissional e como isso a transformou e modificou a sua realidade.

Como a cultura é diferente, a gente não tem cultura. Eu fui ao museu pela primeira vez com a faculdade. Eu nem sabia como me comportar e aprendi isso na faculdade. Lá, você não pode pôr a mão em qualquer coisa, tem que ver, tem muitas coisas ali que você não sabe interpretar... Eu fiz excursão no ano passado com os meninos. Eles, que são de escola particular, que os pais têm condições, se comportaram super bem no museu. Eles sabem como funciona, sabem que tem que fazer silêncio...Eu fiquei boba, falei: "Meu Deus, eu não tive essa experiência." Como a gente é pobre de cultura. Quem não tem condições, não tem cultura. A gente não viaja. A gente não tem esses costumes. [...] Então, eu tento inculcar isso nas meninas [nas filhas]. Hoje... a minha filha mais nova adora ir ao museu. [...] Eu aprendi e estou trazendo isso para dentro de casa. Então, são coisas que se eu não tivesse entrado numa faculdade, eu nunca ia aprender, eu nunca ia saber, porque a gente não tem essa cultura. No Brasil não tem essa cultura. A não ser as pessoas que têm uma condição melhor. Você vê que as crianças que estudam em escola pública não têm esse costume. Então, o que me marcou foi aprender que a gente tem direitos também, que a gente pode ir ao museu, porque o museu é de todo mundo. Não é só do rico, ele é do pobre. Você não tem que se sentir menos ali (Negra Li, 46 anos).

Negra Li articula com profundidade os aprendizados adquiridos tanto no estágio quanto na formação acadêmica, evidenciando a riqueza que essas experiências oferecem à construção da prática docente. Seu relato traz uma densa reflexão sobre leituras de mundo e a percepção de si mesma. Inicialmente, ela se via de maneira depreciativa, como alguém desprovida de cultura, mas, ao longo do processo, redescobriu-se como sujeito de direitos que haviam sido negados pelas desigualdades sociais e raciais.

A sua trajetória expressa a busca por sua vocação ontológica de "ser mais", conforme sintetizado na frase com que conclui sua reflexão: "Você não tem que se sentir menos ali." (Negra Li, 46 anos). Essa transformação pessoal transborda para suas relações familiares, especialmente com as filhas, e para sua interação com bens culturais. Esses saberes ultrapassam os limites da formação docente, tornando-se parte integral de sua vivência e autoafirmação como sujeito no mundo.

Algumas estudantes se sentem provocadas a abordar mais detalhes sobre suas práticas, como Negra Li, ao descrever o projeto que desenvolveu junto às crianças da educação infantil. Gabriela ressalta o vínculo afetivo com as crianças, no estágio, e Laura fala minuciosamente sobre a articulação dos saberes acadêmicos com a sua experiência no estágio. Ela considera como marcante em sua trajetória na universidade:

A experiência de aprender na faculdade tem sido muito valiosa para a minha prática. Recentemente, a professora de Psicologia explicou a dificuldade que um aluno tem em aprender as vogais, e eu percebi que um aluno da sala onde trabalho também apresentava essa dificuldade. Falei com a professora sobre isso e sugeri um trabalho mais individualizado. Em uma aula de Antropologia, aprendi algo que consegui aplicar na escola, com o apoio da diretora. Além disso, na UEMG, aprendo sobre o atendimento a crianças especiais, o que tem sido muito útil para o meu trabalho na escola. Assim, consigo aplicar o que aprendo na faculdade diretamente na sala de aula (Laura, 31 anos).

Apesar de Laura abordar o estágio como um momento de aplicação do que foi aprendido na universidade, vejo o potencial de sua experiência ao se mostrar implicada em interpretar a realidade de seu trabalho e buscar transformá-la a partir do que aprendeu. Na sequência da narrativa, a estudante aborda a relevância do que aprendeu para ensinar o seu pai a ler e escrever, mostrando-se mobilizada a transformar também a vida de seus familiares. E, nesse caso, os saberes provenientes da formação acadêmica aparecem como uma conquista coletiva.

Tem a dificuldade de aprendizado. Eu vejo isso no meu pai que já é mais velho. Eles ensinaram a montar um alfabeto maior. Eu cheguei em casa e fiz para o meu pai. Estou vendo o desenvolvimento dele. Ele já consegue identificar as palavras, fazer a junção. Eu vejo e falo: “Meu Deus, eu estou ensinando o meu pai”. Eu aprendo na faculdade à noite e ensino o meu pai durante os finais de semana. É o horário que nós temos livres. Então, essa troca de chave tem mudado a minha visão para olhar para o outro. Olho para o meu pai, para os meus futuros alunos e falo: “Eu tenho aprendido isso na faculdade, não é vazio”. Por mais que eu chegue cansada, eu chego aqui me descanso para poder absorver e levar para a escola. Eu fico chorando (Laura, 31 anos).

A reflexão sobre o que foi capaz de aprender no ensino superior e como isso tem transformado a si e aos outros ao seu redor deixa Laura emocionada nesse momento da entrevista. Esse trecho revela também que a percepção das demandas educacionais dos familiares aparece como um dos fatores que instigam as mulheres pesquisadas a buscarem saber mais e investirem nos estudos.

As experiências familiares também são parte da constituição de seus saberes docentes, como é possível ver na narrativa de Fênix sobre a influência do pai em seu gosto pela contação de história. Tal influência é mencionada quando peço para a estudante relatar quais são as suas experiências marcantes no ensino superior. Ela destaca duas apresentações de trabalho.

Em um trabalho da disciplina de Língua Portuguesa, a professora solicitou que a turma apresentasse contos infantis. Fênix fala sobre toda a preparação para a apresentação:

Para a contação de história, fiz uma capa de livro verde de papelão inspirada nos irmãos Grimm, com tijolinhos e a foto dos personagens. Coloquei todos os sons no meu celular e levei uma caixinha de música. Usei edredons, almofadas coloridas e até saquinhos de pipoca com frases. Quando a professora chegou, ela já percebeu que a sala estava com cara de contação de história. Comecei a falar para elas sobre a minha infância, quando meu pai, que era porteiro e morávamos na favela, contava histórias. Na minha casa não tinha televisão. Tinha que usar a imaginação e meu pai ajudava muito. Muitas vezes, não tinha dinheiro para pagar a luz. Sem luz em casa, ele usava querosene na lamparina. Meu pai colocava todo mundo deitadinho na cama dele e contava histórias. Então, eu quis trazer para aquela apresentação um pouquinho do que eu tinha vivido na minha infância (Fênix, 46 anos).

A lembrança do sabor e cheiro da pipoca e queimadinha preparadas pela mãe para alimentar os filhos enquanto ouviam as histórias contadas pelo pai é destacada na narrativa de Fênix. Na sequência, a estudante reflete sobre como essas experiências vividas na infância são mobilizadas na constituição de seu saber-fazer docente, mostrando como valores e práticas adquiridos nesse período influenciam sua abordagem pedagógica:

Então, eu trouxe a lembrança dessa infância sofrida, mas que tinha muito amor. Minha mãe fazia pipoca, fazia queimadinha. Eu comecei a história contando isso, que história, para a criança, principalmente, tem que ser regada de outras coisas. Não só buscar no imaginário da criança, mas também tem que ter sentimento, amor. [...] Fizemos a melhor apresentação e eu descobri ali que eu quero estar na sala de aula, trazendo as minhas vivências, trazendo tudo o que eu aprendi na minha infância. Mas também como profissional, porque eu já era profissional, além de enfermagem, profissional de meio ambiente, mesmo sem ter exercido (Fênix, 46 anos).

A segunda atividade acadêmica considerada por Fênix traz as marcas dessas experiências familiares. Na disciplina integrada de História da Educação e Filosofia da Educação, a estudante apresentou um trabalho sobre formação de educadores do campo¹⁴. Decidiu juntamente com o seu grupo entrevistar uma professora do campo que trabalhava em uma turma multisseriada. Além dos desafios pedagógicos da sala de aula, a professora ainda era responsável pela preparação da merenda. Isso deixou

¹⁴ No trabalho apresentado, havia a distinção conceitual entre educação do campo e educação rural. Contudo, durante a entrevista, a estudante fala apenas educação rural.

Fênix pensativa e a instigou a preparar um lanche para a sua turma comer enquanto assistia a apresentação do trabalho.

Eu estava pesquisando sobre a educação rural e eu ainda trouxe outros elementos para a sala de aula porque as minhas apresentações não são simples trabalhos com *slide*. Tem que ter comida, coisa que faz você lembrar [...]. Então, aquilo marca o seu trabalho e aí uma pessoa que vai... às vezes, cai uma pergunta numa prova ou no vestibular ou num trabalho, ela lembra daquilo com maior facilidade porque a gente aguçou todos os sentidos. E aquela apresentação marcou a minha história porque foi um trabalho que eu fiz com uma mulher que é de longe [...]. Eu nunca tinha ouvido falar que dentro de uma sala de aula tinha todas as séries. Então aquilo me marcou... Como assim uma professora consegue dar aula para os meninos pequenos e para os meninos de quarta série na mesma sala? E ainda disse para mim que ela fazia a merenda. Quando ela falou isso, eu tive mais vontade ainda de levar uma merenda para sala [...]. Falei: “a gente vai levar coisa de roça...queijo, café, canjica, biscoito de polvilho” (Fênix, 46 anos).

O desejo em trazer sua trajetória de vida e experiências para a sala de aula, tanto durante a formação acadêmico-profissional, quanto no que projeta para sua docência, mobiliza Fênix a utilizar diferentes estratégias para ensinar. Parto do pressuposto que apresentar um trabalho na graduação provoca a estudante a planejar uma forma para ensinar, pois precisa comunicar alguma informação para sua turma.

A forma como Fênix narra o envolvimento nas apresentações de trabalho revela o seu entusiasmo, que a mobiliza na faculdade e que pretende manter em sua prática pedagógica. Uma experiência narrada por hooks (2017) proporciona refletirmos acerca da postura de Fênix. A autora fala que pensava que o ato de aprender poderia ser empolgante, mas que isso não era debatido no ensino superior:

O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem. Nem a obra de Freire nem a pedagogia feminista trabalhavam a noção do prazer na sala de aula. A ideia de que aprender deve ser empolgante, às vezes até ‘divertido’, era tema de discussão crítica entre os educadores que escreviam sobre as práticas pedagógicas no ensino fundamental e às vezes até no ensino médio. Mas nem os educadores tradicionais nem os radicais pareciam interessados em discutir o papel do entusiasmo no ensino superior (hooks, 2017, p. 116-17).

Quando Fênix diz: “[...] eu ainda trouxe outros elementos para a sala de aula, porque as minhas apresentações não são simples trabalhos com *slide*” (Fênix, 46 anos), ela demonstra que a forma como aprendeu durante a vida foi a partir de diversas

experiências sensoriais. O seu relato me instiga a dizer que aprendemos com o corpo todo. Ao abordar o uso do *slide* como algo simples, sua narrativa revela uma crítica à forma corriqueira com que o usamos em sala de aula, no ensino superior.

Até o momento, foram abordados os saberes provenientes do trabalho, do estágio e das experiências familiares na constituição dos saberes profissionais das mulheres pesquisadas. A seguir, apresentarei outras menções à articulação dos saberes da formação acadêmico-profissional com as trajetórias de vida, a partir das narrativas de Paula e Fênix.

Quando peço à Paula para destacar uma experiência que teve no ensino superior, ela diz:

Eu acho que todas as aulas que foram ministradas pelos professores, eu consigo fazer a relação com todas as matérias, um conteúdo puxa o outro. Por exemplo, a matéria de Antropologia dá para associar com a Filosofia e dá para associar com a História. Você vê o contexto da história e como ele impacta hoje na nossa vida. Então, eu consigo fazer essa associação, porque os conteúdos conversam entre si [...]. Na didática, por exemplo, a gente falou muito de diversidade, de currículo na escola, da convivência entre os pares, com os colegas. Lá na sala [no ensino superior] teve alguns conflitos...que para mim tanto faz, que eu convivo bem com todo mundo. Desde que a pessoa não venha querer tirar onda para cima de mim, eu procuro dar bem com todo mundo, mas tem pessoas que não conseguem lidar com o diferente e acabam, querendo ou não, causando incômodo na sala. Eu percebi que tiveram esses momentos. Mas não interferiu no meu aprendizado e na minha convivência com o grupo. Então o grupo em si, claro que tem pessoas que têm uma vivência diferente da gente. Mas o grupo em si tem pessoas... que dão para continuar convivendo numa boa. Lógico que algumas... mais que outras (Paula, 45 anos).

Pedi à Paula para descrever quais tipos de conflitos ocorrem em sala de aula, mas ela não os menciona na entrevista. A sua narrativa, assim como as de outras estudantes, versa sobre a sua relação com os saberes disciplinares e como ela os interpreta a partir de suas experiências de vida. Fênix também menciona a disciplina de didática como importante tanto em sua formação profissional quanto para a sua vida:

E eu aprendi também na aula... da professora de didática...que a gente tem que planejar as coisas. Planejar a aula, planejar uma viagem. Nós começamos a primeira aula dela planejando coisas e aí eu já estou planejando a minha volta para a sala de aula [da graduação], que vai ser um período curto de tempo, porque é o último período, mas eu tive a oportunidade de estar ali na sala de aula. Eu vou voltar de novo e a nossa apresentação [de TCC] e a nossa formatura não deve mais ser online. Então vai ser bom demais. Para mim, é essencial (Fênix, 46 anos).

No texto da tese há um exercício de mostrar de forma didática como as mulheres revelam a articulação dos saberes constituídos em suas trajetórias de vida com os saberes da formação acadêmico-profissional. Digo didática, porque, nas narrativas em si, todos os saberes se apresentam de forma indissociáveis. Posto isto, caminho para a finalização deste capítulo com as narrativas que revelam os desafios enfrentados no contexto do ensino remoto emergencial e os saberes que emergem em contraponto às dificuldades enfrentadas.

5.4 O reconhecimento que as mulheres têm de seus saberes diante dos desafios enfrentados no contexto do ensino remoto emergencial

Com o isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19, a universidade teve que substituir a forma de trabalho presencial pelas interações virtuais. Do ano de 2020 a abril de 2022, foi adotado o ensino remoto emergencial com o uso de plataformas digitais de comunicação para atividades síncronas e assíncronas. O uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) foi intensificado. Com isso, as estudantes que já tinham dificuldades com as TICs se viram ainda mais desafiadas.

Fênix, Negra Li e Lúcia iniciaram a graduação no formato presencial. Com a pandemia, foram para o ensino remoto e, com o fim do isolamento social, retomaram o ensino presencial. Laura, Paula, Gabriela e Adriana iniciaram o curso no ensino remoto e depois foram para o ensino presencial.

A entrevista de Lúcia destaca tanto os impactos pedagógicos, quanto os impactos em sua saúde física e mental, quando passou do formato presencial para o remoto emergencial:

[...] para mim a aula *online* não funciona. Eu estou doida que volta ao presencial, porque eu não anotava mais as coisas, eu assistia às aulas, mas não entendia. Eu levantava a mão ou perguntava. A professora falava de novo e perguntava: “Entendeu?” Eu continuava sem entender, não porque o professor não soube me explicar, mas porque para mim aquilo ali estava sendo tipo: “Gente, o que eu estou fazendo da minha vida?” Fiz os trabalhos, aí veio a pandemia... Pela psicóloga da FaE, eu fui diagnosticada com princípio de depressão porque... eu não durmo à noite, não como ou como demais. Na pandemia, eu engordei mais ou menos uns 20 kg. Recuperei, perdi os 20kg, mas agora, já em uma semana, eu já tinha engordado 2 kg. (Lúcia, 30 anos).

Lúcia relata sua dificuldade para se concentrar nas aulas e na realização das atividades. Em outro momento da entrevista, conta que, durante o dia, o filho assistia às aulas *online*. Então, como ela estava matriculada no noturno, assistia suas aulas à noite, reassistia de madrugada e realizava as atividades do curso de Pedagogia durante esse período. Com o tempo, ela passou a trocar o dia pela noite e isso teve implicações em seu sono. Sentia-se frustrada e desmotivada a realizar as atividades acadêmicas. Questionava-se se permaneceria no curso. Ela também conta que resolveu procurar o apoio psicológico da universidade após ser orientada por um colega de turma.

Além da dificuldade de concentração nas atividades, as estudantes citam a pouca habilidade com o uso das plataformas digitais e o que fizeram para conseguir assistir às aulas. Gabriela recebia orientações da filha e do seu professor.

Eu não sabia nem como ligava um computador. “Como é que eu entro aqui, filha?” [...]. “Mãe, eu estou estudando.” Ela também estava no ensino remoto. “Me ajuda aqui.” “Mãe, eu vou ligar”. Ligava o computador para mim. “Mãe, você tem que entrar no aplicativo.” Ela entrava para mim. Ela me ensinava, aí eu aprendi de uma vez só. O mais engraçado era na hora de terminar a aula. O professor de filosofia, bonzinho demais, de longe ele me ensinou, até hoje eu não o vi. Ele falava assim: “Gabriela, desliga aí.” [...] Eu falei: “Professor, eu não sei como desligar.” Aí ele: “Tá vendo um negócio vermelho aí?” Eu falei: “Sim.” Ele: “É só você clicar em cima.” Aí eu aprendi de uma vez (Gabriela, 59 anos).

Apenas Laura e Adriana destacam os pontos positivos de suas experiências quando questiono como foi estudar no período do ensino remoto. “Essa experiência de ter aula mesmo sendo *online*, no começo, no remoto, o ensino foi abrindo a minha mente. Foi uma explosão” (Laura, 31 anos). Adriana comenta que foi

Muito diferente, muito interessante, porque eu tinha que ligar a câmera e me apresentar e falar... e ficar ouvindo também. Foi difícil, mas eu aprendi bastante também. Foi um período bem difícil com essa pandemia, mas... é, como é que fala? Expectativa demais, mas foi muito bonito esse período também (Adriana, 59 anos).

Ao ser questionada sobre o que achou do retorno ao ensino presencial, Adriana diz: “Melhor ainda (risos). Eu estava ansiosa para conhecer a faculdade, como que ia ser e todo dia eu perguntava: “Quando vai ser presencial?” Demorou um pouquinho, mas chegou o grande dia. É muito bom também” (Adriana, 59 anos).

Negra Li e Fênix contam de suas dificuldades, mas ressaltam o que sabem por serem adultas em turmas compostas, em sua maioria, por estudantes mais jovens:

As meninas são muito mais novas e eu vou pegando as experiências delas. A gente vai passando experiências. Às vezes, eu ficava com esse medo, “Eu tenho quarenta e seis anos, vou estudar com menina de dezenove, vinte e poucos anos. Como vai ser?” Mas a gente se envolve como se fosse da mesma idade, a gente troca ideia. Elas são muito solícitas. Por exemplo, eu não tenho muita facilidade com a internet. Então, quando entrou na pandemia, eu fiquei desesperada. Elas sempre me perguntavam se eu estava conseguindo e fazíamos os trabalhos juntas. E eu também sempre fui muito dedicada com essas coisas. Não pela minha idade, pois eu nunca deixei a minha idade ficar na frente, de falar: “Não vou dar conta de fazer isso.” Tem coisa que eu não dou conta, mas eu tenho as minhas filhas [...]. Às vezes, eu estou no computador e chamo ela para me ajudar.” Ela fala: “Mãe, eu já te ensinei isso umas duas vezes” (risos). Eu falo: “Mas esqueci”. Esse ano, ao renovar a matrícula, ela falou: “Mãe, é a última vez que eu renovo a sua matrícula. Você está no sexto período” (risos). Ela renovou para mim, porque eu esqueço onde é. Mas agora, eu estou anotando as coisas (Negra Li, 46 anos).

A estudante salienta que a diferença de idade em sua turma não foi empecilho para a sua permanência na universidade, revelando a importância da convivência com os colegas de diferentes idades para a sua formação profissional.

Se reconhecer como uma estudante criativa diante dos desafios com as tecnologias foi o aspecto enfatizado na entrevista de Fênix. O período de ensino remoto lhe mostrou a necessidade de desenvolver mais habilidades com o uso das TICs em seu ofício docente.

Eu me tornei uma pessoa que passou a usar a criatividade dentro da sala de aula, porque eu não sei mexer com tecnologia direito e, inclusive, preciso dela a partir de agora. É uma das coisas que eu já decidi que eu vou fazer assim que eu me formar, entrar num curso excelente de informática, porque eu quero ser uma professora completa. Eu quero... quando o meu aluno, que é aquele aluno que vai chegar para mim sabendo tudo e eu vou ser burrinha? Não! (Fênix, 46 anos).

Em seguida, ela descreve como era a sua participação nas aulas remotas, comparando-as com sua forma de estudar nas interações presenciais:

Eu participei muito das minhas aulas *online*. Graças a Deus acabou. Eu abro a minha câmera. Na sala de aula, eu sou presente demais. Meus trabalhos são aqueles que eu uso a minha ideia, a minha criatividade. Tudo é montado aqui dentro da minha mente primeiro, para depois eu colocar em prática. Então, eu venho de uma época que para estudar tinha que ir à casa do amigo ou à biblioteca. Então, eu sei fazer a pesquisa com o livro, como ir à casa do

colega, fazer uma entrevista igual você está fazendo aqui [...]. Não tinha gravador, não tinha celular para gravar. Mas eu vim de uma época em que a gente que era estudante usava o que a gente tinha de mais precioso, que é a criatividade. Então, quando eu vou fazer os meus trabalhos eles não são trabalhozinhos. Agora foi. A maioria deles foi com *slide*, um negócio lá, um relato e tudo mais, porque não teve outra alternativa [...]. Então, eu uso a minha criatividade nos meus trabalhos. Eu amo estar dentro da sala de aula. Eu sofri muito quando teve a pandemia porque eu estava trabalhando muito e tinha que chegar e ficar na frente do celular. Ali, o sono bate, não tem jeito, às vezes, você está sentado, encosta no sofá, se deita, relaxa. Então, eu falava: “ô professor, desculpe, mas eu tenho que falar, porque senão, eu vou dormir” (Fênix, 46 anos).

Mais uma vez, Fênix tece uma crítica ao uso do *slide* quando o associa à falta de alternativas para as atividades acadêmicas. Quando diz de sua criatividade, mostra-se uma estudante inquieta em busca de formas que mais lhe atraem para aprender e ensinar. Ao recordar o passado, considero que ela valoriza e associa o desenvolvimento de sua criatividade aos diversos saberes mobilizados para a pesquisa em livros e a realização de trabalhos presenciais com os colegas.

Outro ponto destacado nas entrevistas de Negra Li, Fênix, Adriana e Gabriela foi a dificuldade para digitar e formatar os trabalhos escritos. Como forma de enfrentar essa questão, as estudantes demandam o auxílio das filhas e colegas de turma. Quando os professores aceitam, elas entregam trabalhos manuscritos. Em síntese, as mulheres constantemente buscam alternativas para a superação das situações-limite. Esta pesquisa revela que o apoio de familiares e colegas de faculdade contribuem de forma significativa para a permanência no ensino superior.

Os desafios expressos pelas estudantes precisam ser considerados no planejamento de intervenções institucionais da universidade. Suas demandas não devem ficar restritas aos seus investimentos pessoais, visto que se trata de desafios enfrentados por um coletivo de estudantes que têm ingressado no ensino superior brasileiro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as trajetórias de vida das mulheres egressas da EJA foi o que me orientou no planejamento da pesquisa. Diante as narrativas produzidas ao longo da investigação, me senti desafiada a analisar os dados a partir de questões que eu não havia refletido antes, que são: quais experiências as mulheres egressas da EJA trazem de suas trajetórias de vida para a formação acadêmico-profissional? Como as experiências anteriores ao ingresso no curso de Pedagogia as constitui como professoras, que vão fundamentar o seu saber-fazer? Compartilho as descobertas que tive com apresentação de dimensões que podem ser exploradas em novas pesquisas.

O percurso da pesquisa foi conduzido com Fênix, Negra Li, Lúcia, Laura, Gabriela, Paula e Adriana. Mulheres de origem popular, majoritariamente negras, que interromperam os estudos por diversos fatores, com trajetórias marcadas por formas de opressão, mas, também por lutas e resistências. Diante da interrupção dos estudos por motivos variados, a EJA aparece nas vidas das mulheres como uma oportunidade de conclusão da educação básica. Suas narrativas indicam que estudar é uma forma de resistência às desigualdades educacionais, desigualdades de classe, raça e gênero. A partir dessas resistências, chegam ao curso de Pedagogia.

Essas mulheres possuem trajetórias semelhantes e um dos elos que as conectam é a relação com o trabalho e o estudo, que permitiu considerá-las trabalhadoras-estudantes. Esse fato chama a atenção para as pesquisas sobre formação docente, por considerarem os saberes provenientes do mundo do trabalho na constituição dos saberes dos professores, visto que as estudantes egressas da EJA têm o trabalho como uma das principais fontes de aquisição dos seus saberes docentes. Suas experiências de trabalho anteriores precisam ser consideradas na formação acadêmico-profissional. Fica como desafio valorizar e incorporar os saberes das experiências de trabalho das estudantes no currículo do curso de Pedagogia.

Como discutido ao longo da pesquisa, os saberes docentes são constituídos também na relação com os saberes provenientes da formação escolar anterior. Um dos pressupostos que deriva dessa perspectiva é considerar que o longo período de

imersão na escola possibilita antecipar, para o professor, saberes sobre o ofício. O seu saber-fazer traz as marcas das suas experiências escolares anteriores. Ao considerar que as mulheres interlocutoras da pesquisa apresentam trajetórias interrompidas de escolarização, a EJA apresenta-se como um importante tempo-espaço de aprendizado do ofício, porque, ao responderem se a EJA teve importância em suas vidas, as estudantes expressam o que desejam e o que não desejam ser como profissionais, suas percepções sobre as propostas pedagógicas, avaliam formas de trabalhar e de lidar com os sujeitos, dentre outras dimensões que dizem respeito às especificidades da EJA.

A pesquisa revela que a longa imersão no ambiente escolar, como estudantes, não é a forma privilegiada de contato das mulheres com a profissão docente. As narrativas sobre as razões para o ingresso no curso de pedagogia apresentam outras formas de contato com a escola e como isso teve influência na escolha pelo curso, tais como: no envolvimento em atividades da EJA; na participação em atividades escolares dos filhos; no trabalho realizado no setor de serviços gerais da escola e no vínculo estabelecido ao longo do curso, que desenvolve nas estudantes o desejo de permanecer na Pedagogia. Destaco o trabalho de ensinar no espaço religioso como outro fator que desperta o desejo de ser professora. Essas narrativas ampliam a compreensão das fontes de aquisição dos saberes docentes.

O acesso às informações sobre o ensino superior mostrou-se como um desafio. As mulheres conheceram as formas de ingresso na universidade por meio do contato com professoras ou com familiares que fizeram/fazem o ensino superior. Isso é preocupante, porque revela um desconhecimento do direito à educação. Então, quais estratégias criar para que a universidade, principalmente pública, tenha uma proximidade com as classes populares?

Ao analisar o ingresso das mulheres no ensino superior, algumas situações se destacaram. Fênix e Negra Li, por exemplo, participaram do processo seletivo com o objetivo de estimular suas filhas a também seguirem esse caminho. Já Gabriela e Adriana foram incentivadas pelas próprias filhas a retomarem os estudos. A filha mais velha de Gabriela, formada em pedagogia pela UEMG, sempre encorajou os familiares a darem continuidade à educação. De forma curiosa, descobri que Adriana

realizou a prova na mesma sala que sua filha. Esses episódios são apenas alguns entre muitos relatados pelas mulheres, evidenciando o engajamento nas trajetórias escolares de suas famílias. A cumplicidade construída entre mães e filhas revela uma dimensão rica que merece ser aprofundada em futuras pesquisas na área da educação.

A relação trabalho-estudo perpassa os investimentos feitos por cada mulher nas trajetórias escolares dos seus familiares. Na infância e adolescência, as filhas mais velhas foram fundamentais para a sobrevivência da família ao cuidar dos irmãos mais novos para os pais trabalharem. Desde a adolescência, trabalharam de forma remunerada para contribuir com o sustento de suas famílias. Quando se tornam mães, as seis estudantes desenvolvem formas variadas de garantir o direito à educação dos filhos. Resistem e buscam romper o ciclo dessas desigualdades e tecem outras formas de viver para os filhos. Por isso, incentivam a frequência à escola, participam das atividades escolares e incentivam a leitura etc. Laura, a única que não tem filhos, começou a ensinar o pai a ler e incentiva os sobrinhos a estudar. A partir da resistência, mostram que suas conquistas são coletivas.

As narrativas sobre a universidade revelam uma combinação de deslumbramento e desconfiança, especialmente em relação à capacidade das estudantes de ocuparem esse espaço, dada a opressão que também enfrentam no ensino superior. Essas experiências indicam que um dos papéis dos cursos de formação de professores é contribuir para o desvelamento das situações de opressão, fortalecendo as estudantes no reconhecimento de si mesmas como mulheres negras e como sujeitos de direitos.

Além disso, as narrativas apontam possíveis caminhos para o trabalho pedagógico na universidade voltado à promoção de uma educação antirracista e à garantia da permanência dessas alunas. Uma demanda central evidenciada é o reconhecimento dos saberes que as estudantes trazem consigo, sugerindo a necessidade de pensar em formas de articulação desses saberes no currículo de formação docente.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Evely C. P. **Trajetórias humanas de homens e mulheres da Educação de Jovens e Adultos em um assentamento de reforma agrária e a tensa luta pela leitura da palavra**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

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

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

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

ARROYO, Miguel G. Reinventando a EJA: Projeto de Educação de Trabalhadores - PET. In: NUNES, Marize M.; CUNHA, Charles M. (orgs.). **Projeto de Educação de Trabalhadores**: pontos, vírgulas e reticências - um olhar de alguns elementos da EJA através do ensinamento do PET. Belo Horizonte: Adrilene Marize Muradas Nunes, 2009.

ARROYO, Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: **Formação de educadores de jovens e adultos**. SOARES, Leôncio. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BASTOS, Ludimila C. EITERER, Carmem L. Trabalho doméstico, relações de gênero e educação de adultos. **Trabalho & Educação**, v. 27, n. 3, p. 223-243, 22 dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9810>. Acesso em: 21 maio, 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jan-abr., 2002.

BRANDÃO, Carlos R.; LEAL, Alessandra; BORGES, Maristela C. Saber para si, saber com os outros. In: MAFRA, Jason *et al* (orgs.). **Globalização, Educação e Movimentos Sociais**: 40 anos da Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/083a43a9-693c-450e-8a20-bdc438091eeb/content>. Acesso em: maio, 2024.

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

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de set. 2024.

CÂMARA, Sandra C. X.; PASSEGGI, Maria C. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In.: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula P.; SOUZA, Elizeu C. (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba, PR: CRV, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. In.: HOLLANDA, Heloisa B. (orgs.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

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

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

CRUZ, Neilton C. **“Esse ambiente não é para todo mundo”**: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público. Tese de doutorado FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2016.

DIAS, Alder S. *et al.* Mulheres egressas da EJA na universidade: entre intempéries, sonhos possíveis e inéditos viáveis. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau – vol. 11, n. 2, p.444-467 ago./nov. 2016. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5435>. Acesso em: jun. 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: TRAVERSINI, Clarice *et al.* (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

EITERER, Carmem L.; DIAS, Jacqueline D’arc; COURA, Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 161-180, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>. Acesso em: 10 maio 2020.

FISCHER, Nilton B.; LOUSADA, Vinícius L. Saber (erudito/saber popular/saber de experiência). In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

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

GIBBS, Granham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa, coordenada por Uwe Flick).

GOMES, Nilma L. MIRANDA, Shirley A. Gênero, raça e educação: indagações adivindas de um olhar sobre uma academia de modelos. **Poiésis**, Tubarão. V.8, n.13, p. 81 - 103, Jan/Jun, 2014. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: out. 2024.

GOMES, Nilma L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n21/n21a04.pdf>. Acesso em: set. 2024.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

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

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2024.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça 2022**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/retrato/indicadores/educacao/apresentacao>. Acesso em: 18 nov. 2024.

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

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

MEIHY, José C. S B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: com o fazer, com o pensar. São Paulo: Contexto, 2011.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24, 2019.

PASSEGGI, Maria C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PASSEGGI, Maria C.; GASPAR, Mônica M. G. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. In.: PASSEGGI, Maria C.; VICENTINI, Paula P.; SOUZA, Elizeu C.(orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba, PR: CRV, 2013.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e docência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SANCEVERINO, Adriana R.; LÓDI, Emeline D.; LAFFIN, Maria H. L. F. As pesquisas em Educação de Pessoas Jovens e Adultas: o fenômeno juvenilização. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 42, p. 21-47, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7334>. Acesso em: 30 set. 2024.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. **Educação superior ainda que tardia**: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA. Tese de doutorado. FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2019.

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

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

SOARES, Leôncio. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, Leôncio J. G.; SOARES, Rafaela C. e S. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Education Policy Analysis Archives/Archivos. Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 22, 2014, pp. 1-22 Arizona State University Arizona, Estados Unidos. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898083>. Acesso em: jun.2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/>. Acesso em: ago. 2023.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: Edufba, 2011.

TEIXEIRA, Inês A. C.; PÁDUA, Karla C. “Despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa”: o trabalho com narrativas em pesquisa. *In.*: ABRAHÃO, Maria H. M. B.; CUNHA, Jorge L.; VILLAS BÔAS, Lúcia. (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba, PR: CRV, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Projeto pedagógico de curso: Licenciatura em Pedagogia**. Aprovado pela COEPE em 01 jul. 2020. Disponível em: [https://uemg.br/images/PDFs/PPCs/PPC Pedagogia FAE aprovado coepe 01.07.2020.pdf](https://uemg.br/images/PDFs/PPCs/PPC_Pedagogia_FAE_aprovado_coepe_01.07.2020.pdf). Acesso em: 18 nov. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Sra. _____ está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa **“Trajetórias socioeducacionais de mulheres egressas da EJA no curso de Pedagogia em uma universidade pública”**, que tem como objetivo identificar, descrever e analisar as trajetórias socioeducacionais de mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no curso de Pedagogia em uma universidade pública. Esta pesquisa visa contribuir com reflexões sobre políticas públicas de acesso e permanência de estudantes oriundas da EJA no ensino superior público e fornecer subsídios para pensar o currículo do curso de Pedagogia. Contribuir também com reflexões sobre questões de gênero, uma vez que a pesquisa em andamento tem como foco trajetórias de mulheres.

A investigação será desenvolvida tendo como referência teórico-metodológica a pesquisa (auto) biográfica. A produção de dados ocorrerá a partir da análise dos memoriais de formação que as estudantes produzem no curso, encontros em grupo reflexivo com a mediação dos pesquisadores e a realização de entrevistas narrativas. A análise documental dos memoriais será realizada pelos pesquisadores mediante consentimento da Sra. As entrevistas narrativas e os encontros em grupo reflexivo serão realizados na modalidade presencial, com duração máxima de duas horas. Espera-se realizar uma entrevista narrativa com a Sra. e três encontros em grupo reflexivo. Tanto a entrevista quanto os encontros em grupo reflexivo serão realizados seguindo os seguintes cuidados sanitários: entrevista e encontros em ambientes bem ventilados, uso obrigatório de máscara, disponibilização de álcool em gel e máscaras descartáveis extras pelos pesquisadores e o distanciamento físico de no mínimo 1,5 metros entre os pesquisadores e mulheres pesquisadas. Em caso de algum participante da pesquisa apresentar sintoma suspeito de COVID-19 ou contato com pessoa contaminada por COVID-19, as sessões de entrevistas e os encontros serão suspensos e realizados em outra data previamente agendada com a Sra. Salienta-se que todas as narrativas e documentação oral dos encontros do grupo reflexivo serão gravados em áudio, transcritas e apresentadas às participantes da pesquisa, antes de sua publicação, para análise e alterações, caso achem necessário. Os pesquisadores responsáveis farão o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local. Os resultados das interpretações dos dados ficarão à disposição para a livre consulta a quem se interessar, com os responsáveis pela pesquisa.

Os riscos à saúde física das participantes são mínimos, porém como será realizada entrevista narrativa e encontros em grupo, o tempo para a execução destes procedimentos poderão causar cansaço mental. Caso a Sra. relate cansaço, os procedimentos poderão ser suspensos e continuar em data posterior.

Para participar deste estudo a Sra. não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A Sra. terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar em qualquer momento e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que a Sra. será atendida pelos responsáveis pela pesquisa. A sua identidade será resguardada de forma sigilosa. A Sra. não será identificada em nenhuma publicação que este trabalho possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelos responsáveis pela pesquisa e a outra será fornecida à Sra.

Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de 5 (cinco) anos e, após, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Rubrica da pesquisadora: _____
Rubrica da participante: _____

Eu,

_____ ,
portadora do documento de Identidade _____ fui informada dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“Trajetórias socioeducacionais de mulheres egressas da EJA no curso de Pedagogia em uma universidade pública”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo da participante:

_____ Data: _____

Assinatura da participante:

Nome completo do Pesquisador Responsável:

Leôncio José Gomes Soares

Endereço: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte

Telefones: (31) 3409-5320

E-mail: leonciogsoares@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável

_____ Data: _____

Nome completo da Pesquisadora: Evely Cristine Pereira de Aquino

Endereço: Rua Francisco Augusto Rocha, Planalto, Belo Horizonte - MG

Telefones: (31) 98866-8045

E-mail: evelyaquino@hotmail.com

Assinatura da pesquisadora

_____ Data: _____

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 3409-4592.

Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

QUESTÕES GERADORAS

Se apresentar. Pedir para que cada uma se apresente, para mim, da forma que quiser.

1º BLOCO – Como aconteceu a sua entrada na universidade e em quais circunstâncias?

Eu queria que você me contasse como foi a sua entrada na universidade. Conte para mim como foi o seu ingresso na universidade começando por onde você achar que deve começar.

O que você mobilizou para entrar?

2º BLOCO – Experiências na universidade

Quero que você me conte sobre as suas experiências no ensino superior.

Quais experiências você considera relevantes para contar?

- Em relação à vida acadêmica: quais são as experiências vividas? Quais sentimentos têm despertado? Que situações enfrentou/enfrenta na graduação?

Ao final da entrevista, eu posso perguntar sobre a EJA, caso não tenha aparecido na narrativa.

Conte para mim o que você viveu na EJA. A EJA teve importância?

Explorar as narrativas sobre a EJA.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO - PERFIL DA ESTUDANTE

(Conferir se as questões objetivas relativas ao perfil aparecem na narrativa. Se não aparecer, é importante voltar e preencher este questionário ao final da entrevista)

1. **Data de nascimento:** _____ / _____ / _____

2. **Naturalidade:** _____

3. **De acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE, informe a sua cor/raça:**

- () Branco
- () Preto
- () Pardo
- () Indígena
- () Amarelo

4. **Em qual momento você estudou na EJA?**

() Ensino Fundamental Quais séries? _____

() Ensino Médio Qual ou quais anos? _____

() Supletivo Qual ou quais? _____

() Prova de Certificação Qual? _____

5. **Estado civil** () solteira () casada () divorciada () outra Qual? _____

6. **Número de filhos:** () 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () mais Quantos? _____

7. () **Mora sozinha** () **Mora com outras pessoas**

Quais são as pessoas que moram com você? _____

8. **Local de moradia** _____

9. **Em qual ano você iniciou a graduação na instituição que estuda atualmente?**

10. **Atualmente, você cursa qual Núcleo Formativo?** _____

11. **Você iniciou a graduação em outra instituição?** () Sim () Não

Se sim, qual? _____

Qual curso? _____