

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Eneida Corrêa de Souza Campos

De educando/a da EJA à docência: a formação docente como objeto de transformação social

Juiz de Fora
2023

Eneida Corrêa de Souza Campos

De educando/a da EJA à docência: a formação docente como objeto de transformação social

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mariana Cassab Torres

Juiz de Fora
2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Correa de Souza Santos, Eneida.

De educando/a da EJA a docência : a formação docente como objeto de transformação social / Eneida Correa de Souza Santos. – 2023.

123 f.

Orientador: Mariana Cassab Torres

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. EJA. 3. Pedagogia. 4. Transformação social. I. Cassab Torres, Mariana, orient. II. Título.

Eneida Correa de Souza Campos

De educando/a da EJA a docência: a formação docente como objeto de transformação social

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 17 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dr/a.Mariana Cassab Torres - Orientador/a
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr/a. Reginaldo Fernando Carneiro
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr/a.Ana Paula de Abreu Costa de Moura
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 18/09/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Cassab Torres, Professor(a)**, em 18/10/2023, às 23:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Reginaldo Fernando Carneiro, Professor(a)**, em 19/10/2023, às 12:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula de Abreu Costa de Moura, Usuário Externo**, em 20/10/2023, às 13:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Dedico este trabalho aos meus amores: mamãe Neyde (em memória), papai Luiz (em memória), Carlos Victor, João Gabriel, Pedro Isaac (filhos) e Cristiano (esposo).

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu amado Senhor, por tudo que tem feito em minha vida, por me sustentar, pelo dom da vida, pela saúde e por me permitir escrever minha história através de outras estórias.

À minha família, meu esposo Cristiano, meus filhos Carlos Victor, João Gabriel e Pedro Isaac, por tanto amor, paciência e companheirismo. Por me sustentarem quando mal conseguia ficar de pé para seguir e por serem meus grandes incentivadores.

À minha saudosa mamãe Neyde (em memória), por seu exemplo de luta e coragem. Pelo incentivo constante na busca contínua pelos estudos. Ah! Minha mamãe, queria tanto que estivesse aqui segurando minha mão até o final desta pesquisa... Te amo eternamente!

Aos demais familiares e amigos, pelo apoio, orações, presença e por tornarem meus dias mais leves e alegres.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À professora e orientadora Dr^a Mariana Cassab Torres, pela acolhida, pelos diálogos, aprendizagens, pelo olhar sensível e pela força nos momentos difíceis da vida. Obrigada por não me deixar desistir e tornar este trabalho possível.

Ao professor Dr^o Reginaldo Fernando Carneiro, pelas partilhas durante as disciplinas do curso de Mestrado em Educação, pela importante presença na banca, pela leitura atenta e sensível.

À professora Dr^a Ana Paula de Abreu Costa de Moura, que com tamanha generosidade e atenção, dedicou-se a ler e contribuir com esta pesquisa.

À Faculdade Metodista Granbery que, com acolhimento e liberalidade tornaram este trabalho possível.

Às queridas companheiras do Coletivo GRUPPEEJA - Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudo da Educação de Jovens e Adultos, pela amizade, alegria, militância e pelos aprendizados proporcionados durante a trajetória acadêmica. Vocês fazem parte deste trabalho!

Às minhas meninas, Cristiane, Graziane, Maria do Carmo, Myrian e Naime, companheiras de trabalho na secretaria acadêmica da Faculdade Metodista Granbery por tanto apoio, pela amizade e incentivo.

Por fim, agradeço aos partícipes desta pesquisa, que se dispuseram a contribuir com esta obra ao dividirem suas histórias e trajetórias.

Meu muito obrigada a todos e todas!

Tô relendo minha vida, minha alma, meus amores
Tô revendo minha vida, minha luta, meus valores
Refazendo minhas forças, minhas fontes, meus favores
Tô regando minhas folhas, minhas faces, minhas flores
Tô limpando minha casa, minha cama, meu quartinho
Tô soprando minha brasa, minha brisa, meu anjinho
Tô bebendo minhas culpas, meu veneno, meu vinho
Escrevendo minhas cartas, meu começo, meu caminho
Estou podando meu jardim, estou cuidando bem de mim...
(Vander Lee, 2005)

RESUMO

As tantas idas e vindas nos caminhos das narrativas, em especial aquelas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, que me levaram, como estudante da modalidade até o curso de Pedagogia de 2007 até 2010 e, em seguida, como docente do mesmo curso desde 2019 serviram de mola propulsora para que eu enveredasse neste trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Inquietações acerca dos percursos formativos de egressos da EJA, que hoje são educandos/as do curso de Pedagogia e quais processos políticos, sociais e culturais permeiam suas histórias de vida e condicionam seus itinerários de formação nos levaram a desenvolver esta pesquisa qualitativa com objetivo exploratório, tendo como método principal a pesquisa narrativa e como apoio o estudo bibliográfico, que serviu de referencial teórico para entendimento dos dados produzidos. Estruturada a partir dos textos dos mais diversos autores do campo da EJA e nas narrativas, em especial Paulo Freire, Miguel Arroyo e Ivor Goodson, a presente pesquisa teve como objetivo principal o de compreender os caminhos de formação percorridos por egressos e egressas da EJA e qual papel a modalidade e o curso de Pedagogia assumem em seus percursos de formação humana e educacional, reconhecendo, ao final, que, mesmo com os mais diversos desafios, a EJA e a educação superior ainda representam um papel fundamental para a transformação social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. EJA. Pedagogia. Transformação Social.

ABSTRACT

The many comings and goings along the paths of narratives, especially those related to Youth and Adult Education, which took me, as a student of the modality, to the Pedagogy course from 2007 to 2010, then as a teacher of the same course since 2019, served of a driving force to embark on this work developed in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora. Concerns about the training paths of EJA graduates, who are now students of the Pedagogy course, and which political, social and cultural processes permeate their life stories and condition their training itineraries led us to develop this qualitative research with an exploratory objective, with narrative research as the main method and bibliographical study as support, which served as a theoretical reference for understanding the data produced. Structured based on the texts of the most diverse authors in the field of EJA and narratives, especially Paulo Freire, Miguel Arroyo and Ivor Goodson, the main objective of this research was to understand the training paths followed by EJA male and female graduates and what role the Pedagogy modality and course play in their human and educational training paths, recognizing in the end that, even with the most diverse challenges, EJA and higher education still play a fundamental role in social transformation.

Keywords: Youth and Adult Education. EJA. Pedagogy. Social Transformation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE NORMATIVAS E SEUS SUJEITOS DE DIREITO.....	18
1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA HISTÓRIA DE LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	19
1.2 OS SUJEITOS DE DIREITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	27
1.2.1 OS ASPECTOS CONSUBSTANCIAIS E INTERSECCIONAIS DA EJA.....	30
2 OS CONTORNOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	33
2.1 AS NARRATIVAS DE VIDA: POTENCIALIDADE E DESAFIOS PARA A PESQUISA COM EGRESSAS/O DA EJA	35
2.2 AS NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	38
2.3 MIRADAS FREIRIANAS ACERCA DAS NARRATIVAS DE VIDA: EM BUSCA DE CATEGORIAS DE ANÁLISE	40
3 CONHECENDO O UNIVERSO DA PESQUISA	45
3.1 UM LOCAL - O GRANBERY – INSTITUIÇÃO COM UMA HISTÓRIA DEDICADA À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	46
3.2 UM CURSO - A PEDAGOGIA - SUA HISTÓRIA E SEUS CURRÍCULOS	53
3.2.1 OS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO E OS CURSOS NORMAIS.....	54
3.2.2 OS CURSOS SUPERIORES DE PEDAGOGIA.....	56
3.2.3 O CURSO DE PEDAGOGIA HOJE	60
3.3 UMA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CURSO - A EJA E SEUS SUJEITOS.....	64
3.3.1 EJA – UMA POLÍTICA EQUALIZADORA, QUALIFICADORA E REPARADORA....	64
3.3.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS DESTA PESQUISA: UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO	65
4 O PAPEL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: REFLEXÕES A PARTIR DE TRAJETÓRIAS SINGULARES E COLETIVAS.....	71
4.1 COLHENDO FLORES NO JARDIM DA PEDAGOGIA	73
4.2 CULTIVANDO AS SEMESTES E AMPLIANDO OS OLHARES.....	77
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	103
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE I – Questionário perfil socioeconômico.....	113
APÊNDICE II – Roteiro Entrevista	121

INTRODUÇÃO

Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. [...] Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerente (FREIRE, 2000, p. 33).

Este trecho de uma das cartas de Paulo Freire publicada no livro *Pedagogia da Indignação* serve de proêmio para ilustrar esta pesquisa na qual se pretendeu compreender, através de narrativas de vida, as trajetórias de formação, ricos em desafios sociais e culturais que permeiam a vida de muitos sujeitos que sonham com uma vida melhor a partir da educação, principalmente aquelas oriundas das camadas marginalizadas da sociedade brasileira, como as pessoas pobres, as mulheres e os negros – que compõem os sujeitos de interesse de nosso estudo: egressos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, que atualmente são discentes do curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior privada.

Enquanto educanda e pesquisadora do curso de Mestrado em Educação e na posição de docente do curso de Pedagogia, pude perceber que o campo das “narrativas (auto)biográficas revela-se fértil para favorecer reflexões sobre as experiências formadoras, um aprofundamento sobre o conhecimento de si e uma ampliação dos significados da prática didático-pedagógica” (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 129). Assim, ouvir os sujeitos da EJA, suas histórias e experiências de vida e até profissionais, associando-as às falas desses e a de autores do campo, levou-me a refletir sobre minha própria história e minhas práticas educacionais. Estas últimas abarcam tanto minha posição de educanda e pesquisadora (enquanto acadêmica de mestrado) quanto minha posição de educadora (enquanto docente de um curso de formação de professores), e me motivaram a aprofundar na temática desta pesquisa.

Preta e segunda filha de um casamento desfeito pelo uso excessivo de álcool e drogas, fui criada desde a primeira infância por meus avós maternos, que tinham como princípio de vida prezar pela boa educação. Para eles, a única forma de uma pessoa com pele preta ter ascensão social seria por meio dos estudos. Nessa concepção, meus avós não mediram esforços para me proporcionar acesso às melhores escolas da cidade. No entanto, infelizmente, apesar

de todos os esforços dos meus avós, quando eu estava prestes a concluir o Ensino Fundamental, (antigo primeiro grau) com apenas quatorze anos de idade, meu avô faleceu.

A morte do meu avô não interrompeu apenas o sonho de uma adolescente que amava estudar, mas agravou a situação de alcoolismo da minha mãe, então já separada do meu pai, com outros dois filhos menores e que moravam conosco. Essa situação de luto e a demora na liberação da pensão do meu avô também impulsionou o aumento do consumo do álcool pela minha avó.

Assim, minha mãe, enfermeira com formação superior, não se estabelecia em empregos formais pela condição de alcoolista (trabalhava bem o primeiro mês, mas quando recebia o primeiro salário se embriagava e só retornava ao trabalho quando o dinheiro acabava). Minha avó, costureira modista (como eram chamadas aquelas que faziam roupas sob medida para a alta sociedade), mas com a mesma condição de alcoolista, começou a perder suas clientes, pois não cumpria os prazos que ela mesma dava para a entrega das encomendas. Seguindo os passos dos meus pais, meu irmão mais velho também começou a beber e usar drogas ilícitas.

Numa situação familiar conturbada, me vi num lar com as duas pessoas adultas que sofriam com a doença do alcoolismo, um adolescente de dezesseis anos se entregando aos vícios e duas crianças (onze e oito anos) sem nenhuma referência e todos passando necessidades. Diante dessa situação, tive que interromper meus estudos para ingressar no mercado de trabalho e ajudar no sustento da família. Com isso, o sonho de prosseguir e concluir os estudos foi deixado de lado.

Como se não bastasse todos os percalços vividos até então, apenas seis meses após a morte do meu avô, minha mãe sofreu um aneurisma ficando com graves sequelas (perda da fala, dos movimentos do lado direito e da memória recente). Para diminuir as despesas, pois pagávamos aluguel, mudamos de um bairro nobre da cidade para a casa do irmão da minha avó, na periferia de Juiz de Fora e passamos a morar em apenas um quarto com banheiro.

Nesses dois longos e difíceis anos, dividia meu tempo entre o trabalho e os cuidados para recuperação da minha mãe com sessões de fisioterapia e fonoaudiologia. Foi então que novo golpe me foi dado pelo destino: minha avó que começara a apresentar alguns episódios de esquecimento, saiu na tarde do dia primeiro de janeiro de 1992 e foi encontrada no dia

seguinte numa estrada, morta por atropelamento. Muito provavelmente, havia esquecido o caminho de volta para casa e andarihou até essa estrada. Agora, sem a pensão do meu avô e apenas com o auxílio-doença da minha mãe, eu via afastar cada vez mais o sonho da retomada aos estudos.

Vida seguia e entre as idas e vindas para o trabalho, conheci meu primeiro namorado e pai dos meus dois filhos mais velhos, quando tinha dezesseis anos. Dezenove anos mais velho do que eu, aquele homem maduro passava a ser a referência masculina que havia perdido aos quatorze anos. De aparência responsável e preocupado com minhas condições familiares, começou a me ajudar nos cuidados com minha mãe e irmãos e com o sustento da casa.

Já namorávamos há dois anos quando veio convite para morarmos juntos. Apesar de demonstrar um ciúme excessivo, com algumas crises em público, não vi problema em dar esse passo mais sério no relacionamento. O que eu não sabia é que aquele bom moço que assumiu as despesas da minha casa para que eu pudesse ir morar com ele numa casa bem montada e boa alimentação se tornaria meu algoz. Engravidei do primeiro filho e, logo após o nascimento, as crises de ciúmes se tornaram mais frequentes e me vi obrigada a largar o emprego para me dedicar somente a ele e ao filho. Mas isso não foi o suficiente. Transtornado por situações imaginárias deu-se início aos episódios de violência, inclusive enquanto estava grávida do segundo filho. Foram quase cinco longos anos até que eu conseguisse me libertar dessa situação.

Até aqui, ao que tudo parece, seria apenas mais uma trajetória de vida como a de milhares e milhares de pessoas estudantes ou egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo mundo e bem destacada por Arroyo (2006, p.29), ao afirmar que os jovens e adultos sujeitos da EJA “entraram nas escolas para garantir direito tão proclamado, porém foram expostos a ordenamentos hierárquicos, a agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes, seletivos e reprovatórios”, que os fizeram abandonar os estudos. Assim, eu me encontrava com o percurso escolar truncado, com vinte e dois anos de idade, com dois filhos (de cinco e dois anos de idade), recém-saída de um relacionamento abusivo, mãe solo e tendo que trabalhar para levar o sustento para meus filhos. Ali se esvaíam os sonhos de retomar os estudos.

A possibilidade de retomar o sonho e dar continuidade aos estudos só foi possível em 2006, através de um projeto de EJA instalado nas dependências de uma igreja. Assim, voltei a

estudar. Tal projeto tinha como objetivo principal a restauração da dignidade das pessoas às margens da sociedade. Além da oferta de educação, as pessoas também tinham acesso à banho, troca de roupa, corte de cabelo e alimentação, sendo atendidos ali sujeitos com baixa renda e pessoas em situação de rua, cada um conforme sua necessidade.

A proposta de educação naquele projeto, mesmo que não institucionalizada, era preparar para o ingresso na escola aqueles que nunca tiveram contato com a educação institucionalizada e possibilitar, àqueles que tiveram seu fluxo educativo interrompido em algum momento, a possibilidade de realizar as provas de Certificação de Ensino, como as provas Telecurso 2000 e as do Estado, sem exigência de frequência, notas, etc. Essa flexibilidade era exatamente o que eu precisava para voltar aos poucos com os estudos, conciliando a vida de mãe e trabalhadora.

Apesar do pouco preparo para lidar com a diversidade daquele público, a dedicação daqueles profissionais me encantou profundamente. Via ali, no dia a dia daquele projeto, histórias de vida de professores e professoras engajados no ato de cuidar e educar se entrelaçarem com histórias de retomadas e esperança daqueles sujeitos que ali buscavam apoio. Esse entrelaçamento é destacado por Oliveira (2011), quando a autora reconhece que o ato de escrever e narrar acontecimentos em/de suas aulas ampliam a aprendizagem não só do educando, mas também do educador.

É exatamente nesse momento de vida que estou: construindo novos conhecimentos a partir desta pesquisa. As tantas idas e vindas nos caminhos das narrativas, em especial aquelas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, que me levaram, como estudante, até o curso de Pedagogia de 2007 até 2010 e, em seguida, como docente do mesmo curso desde 2019 e, agora, me trouxeram até o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Esse movimento faz com que esta pesquisa tome um caráter de reconstrução de histórias, com possibilidades de novas vivências para mim, para as narradoras pesquisadas e para todos aqueles e aquelas que se identificarem com o tema abordado por ela, qual seja: **De educando/a da EJA à educador/a: a formação docente como objeto de transformação social.**

Inquietações que surgiram neste preâmbulo levaram a algumas questões, mas as que se destacaram e que nortearam esta pesquisa foram:

Quais são os percursos formativos de egressos da EJA, que hoje são educandas do curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior particular?

Quais processos políticos, sociais e culturais permeiam suas histórias de vida e condicionam seus itinerários de formação?

Desses questionamentos, surgiram outros que se desdobram e se completam:

Como as educandas chegam à Educação de Jovens e Adultos e qual sua importância na concretização de seu direito à educação básica e superior?

Qual/is motivo/s levaram egressos de EJA a procurarem o curso de Pedagogia?

Como suas experiências como educandos egressos da EJA afetam seus percursos na Pedagogia?

Como a formação em Pedagogia afeta os sentidos que produzem sobre os percursos escolares vividos?

Com o propósito de responder a esses questionamentos, a pesquisa escolheu como sujeitos do estudo estudantes do curso de Pedagogia, egressos da EJA. No primeiro movimento de busca, a intenção seria trabalhar apenas com mulheres, tendo em vista serem as mulheres maioria no curso escolhido, conforme indica dados do Censo Superior (INEP, 2020). No entanto, ao levantar os partícipes da pesquisa, surgiu um estudante disposto a contribuir para este estudo, diga-se de passagem uma valiosa contribuição. Não nos limitaremos ao recorte etário ou de raça pelo fato de utilizarmos como critério de seleção apenas o de ser egresso da EJA. A partir dos contatos já estabelecidos com as discentes do curso, aplicamos um questionário para mapear o perfil dos participantes e identificar aqueles e aquelas que mais se enquadravam nas características pré-estabelecidas para o desenvolvimento desta investigação.

Outro movimento que vale destaque foi a mudança na metodologia proposta inicialmente. Ainda com base nas narrativas de vida, alteramos a proposta de trabalhar com as histórias de vida, o que exigiria muitos turnos de encontros com os partícipes da pesquisa. A aproximação com o campo indicou ser bastante difícil realizar esse propósito, seja por conta de suas rotinas de vida marcadas por muitas demandas e, portanto, indisponibilidade de conseguirmos agendar muitos encontros, seja por questões que seguem atravessando a vida de uma mulher, trabalhadora, mãe, negra, que vai se fazendo pesquisadora. Assim, nos limitamos

a buscar compreender, através das narrativas, as trajetórias de formação de egressos e egressas da EJA e como essa modalidade e o curso de Pedagogia afetam seus percursos de formação humana e educacional. Para tal, selecionamos cinco participantes, considerando a metodologia escolhida e o tempo para a execução da pesquisa.

Quanto ao contexto, o estudo aconteceu na Faculdade Metodista Granbery, Instituição de Ensino Superior da cidade de Juiz de Fora – MG. Escolheu-se esta instituição por se tratar de uma instituição que possui o curso de Pedagogia desde 2006, devidamente reconhecido pelos órgãos competentes e pelo fato desta pesquisadora compor seu quadro docente desde 2019, tendo dentre as disciplinas sob sua responsabilidade, a disciplina Educação de Jovens e Adultos. O contato direto com as discentes do curso de Pedagogia permitiu o reconhecimento e a escolha das possíveis partícipes do estudo.

Do ponto de vista teórico metodológico, a pesquisa se estrutura a partir dos textos de Paulo Freire, como Pedagogia do Oprimido (1987), Pedagogia da Autonomia (1997) e, Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (1980), articulados às escritas e estudos de autores como Miguel Arroyo (2006, 2007) – interessado em debater sobre os educandos da EJA - a autores que nos ajudam a consubstanciar o estudo em torno das narrativas, como Ivor Goodson (2015, 2019,) e outros como Antonio Bolivar (2001), Cecília Galvão (2005), Clandinin e Connelly (2011) e Maria Isabel Cunha (1997). Já Bernadete Gatti (2006) e Maria Cecília Minayo (2002) nos auxiliam a situar o referido estudo no campo das pesquisas qualitativas nas Ciências Sociais e da Educação.

Com base nesse contexto de inteligibilidade teórico-metodológico, a investigação se caracteriza **como uma pesquisa qualitativa com objetivo exploratório, tendo como método principal a pesquisa narrativa e tendo como apoio o estudo bibliográfico, que serviu de referencial teórico para entendimento dos dados produzidos.** Considerando que a história social é sintetizada através das narrativas individuais, há um grande interesse nas histórias e contextos dos sujeitos partícipes da pesquisa, sendo este o motivo da escolha do método.

Propor uma reflexão sobre as trajetórias de vida desses educandos, a partir de suas narrativas, nos ajudou a **compreender os caminhos de formação percorridos por egressos e**

egressas da EJA e qual papel a modalidade e o curso de Pedagogia assumem em seus percursos de formação humana e educacional, objetivo principal deste estudo.

Nessa perspectiva, coube-nos organizar e sistematizar tantos tesouros colhidos nas narrativas produzidas na busca da construção e reconstrução sistematizada de tantas riquezas encontradas no caminho para atingir não só o objetivo principal aqui apontado, mas também outros objetivos específicos que se desdobraram, como o de conhecer o contexto socioeconômico e cultural de educandos de Pedagogia, egressos da EJA, identificando outros elementos importantes como questões de gênero e situação familiar, que apesar de não explorados nesta pesquisa, são de valiosa importância para novos estudos. Também foi possível reconhecer a característica histórica, política e social da Educação de Jovens e Adultos.

As discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos estão bem latentes no espaço da Educação. No entanto, as particularidades que permeiam esses temas levam a estabelecer relações entre os aspectos históricos e sociais que baseiam as trajetórias da modalidade e dos sujeitos nela inseridos. Assim, os estudos aqui propostos transitaram entre a história da EJA como política de restauração de direitos e da dignidade humana e as narrativas das trajetórias dos sujeitos de direito dessa modalidade.

É importante entender o contexto histórico desta seara, já que Educação de Jovens e Adultos vem sendo ensaiada desde a década de 1930, quando em 1934 são encontrados os primeiros registros que estendia aos adultos o direito constitucional à educação. Dessa forma, fizemos uma retrospectiva na história da EJA, permitindo-nos entender suas origens e as atuais especificidades da modalidade e sua relevância para a compreensão no contexto político-social contemporâneo.

Reconhecendo o caráter político e social da Educação de Jovens e Adultos ao longo da história, tornou-se relevante conhecer também as particularidades dos sujeitos de direito da modalidade, suas culturas, idades e realidades, reconhecendo, assim, as riquezas de suas vivências, experiências e lutas.

A partir do exposto nesta introdução e considerando as questões e objetivos aqui apontados, passaremos, a partir do próximo capítulo, a discutir os aspectos históricos e legais que caracterizam a Educação de Jovens e Adultos ao longo de seu desenvolvimento. Afinal, a

história individual se realiza em um tecido que é político e histórico. Desafia-nos, portanto, perseguir os entrelaçamentos que há entre as trajetórias pessoais dos partícipes da investigação aos condicionantes estruturais que definem os contornos da EJA em seu devir histórico.

Em seguida, no próximo capítulo, é exposto os contornos teórico-metodológicos que trilhamos, que persegue o diálogo entre a obra de Paulo Freire e autores dedicados ao estudo da pesquisa narrativa como metodologia para coleta de informações de modo a entender fenômenos sociais e culturais.

Adiante, no capítulo três, apresentaremos a caracterização do contexto da pesquisa e os elementos que a nortearam. No capítulo seguinte, passaremos para os dados produzidos e sua análise. Por fim, no último capítulo, explanaremos nossa percepção sobre o que foi ouvido e lido e algumas considerações sobre os desafios, questões e caminhos que se desenharam na construção deste trabalho.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE NORMATIVAS E SEUS SUJEITOS DE DIREITO

Análises e pesquisas acerca do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da Educação Brasileira apontam que esta modalidade de ensino vem sendo foco de constantes mudanças que concretizam as disputas em torno do objetivo de garantir os direitos educativos dos jovens e dos adultos promulgados na Constituição Federal de 1988 e previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Esses dispositivos destacam as especificidades da EJA e dos sujeitos atendidos por ela, resguardando a adequação das condições de ensino e aprendizagem, além do acesso e permanência dos sujeitos que se encontram fora do sistema escolar dito regular. Apesar de suas especificidades, a EJA, enquanto modalidade de ensino, também objetiva uma educação de qualidade social, capaz de atender aqueles e aquelas que em algum momento da vida tiveram seus ciclos de formação educacional interrompido.

Esses sujeitos com percursos educacionais interrompidos, ou, até mesmo, não iniciados, necessitam ter uma atenção especial não só nas normativas, mas também dos profissionais envolvidos na educação. Segundo Reuther e Moura (2019, p. 76), “no que tange à EJA, o profissional que atua nessa modalidade de ensino precisa ter a consciência de que tem diante de si pessoas com necessidades educacionais específicas quanto às realidades, dificuldades e conhecimentos.” Elas destacam que, muitas vezes, essas especificidades não são respeitadas, pois além das atividades desenvolvidas em sala de aula não contemplarem a realidade desses educandos e educandas, tratando de meras reproduções das práticas cotidianas da educação dita regular, as políticas educacionais não contam com o apoio ou não andam em consonância com outras políticas sociais que poderiam ou deveriam garantir os demais direitos fundamentais previstos na constituição.

Nesse sentido, faz-se necessário não só conhecer, mas ampliar as pesquisas que tratam da multiplicidade do campo da EJA, colocando essa modalidade no centro das discussões que tratam dos desafios educativos na atualidade para esse campo e das demais necessidades que a educação, de forma geral, demanda.

1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA HISTÓRIA DE LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

“São direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. [...] **A educação, direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo **para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. [...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**; IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Art. 6º, 205 e 206 - CF, 1988 *grifos nossos*).

Iniciamos nossas reflexões destacando alguns dispositivos constitucionais para não perder de vista que, apesar de amparada por lei, a educação tal como grifada acima, ainda não é uma realidade garantida a todos e todas. Paulo Freire (2000) apresenta a desigualdade social e as situações históricas de opressão, que o sequestro ao direito educacional perpetua, como fatores que impedem a humanização dos oprimidos, visto que é negado aos homens e mulheres condições de se assumirem como sujeitos de sua própria história. Para ele, a educação tem um caráter transformador e libertador, já que é através dela que o sujeito se percebe como pertencente ao meio e capaz de reinventar-se a si mesmo e o ambiente em que vive. Freire afirma que “a educação é indispensável nessa reinvenção” e ao “assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura, seres éticos” (FREIRE, 2000, p. 40).

Se o acesso e a permanência à educação se configuram como um desafio na educação dita “regular”, torna-se essencial refletir sobre o papel da Educação de Jovens e Adultos como instrumento de luta e resistência daqueles que acreditam ser possível fazer valer os dispositivos constitucionais destacados no exórdio desta escrita.

Debates sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas influências nos meios sociais têm despertado o interesse de pesquisadores não só do contexto da Educação, mas também da área das Ciências Sociais e, nesse sentido, Miguel Arroyo (2006, p. 19) relembra que “a Educação de Jovens e Adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais

emancipadora” e que “a EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação”. Ele ainda afirma que:

A EJA tem de colocar no debate da educação brasileira o direito à educação como direito histórico e concreto e não como um direito abstrato e generalista. A defesa dos direitos generalistas, abstratos, nós já sabemos onde nos levou. Hoje existe todo um movimento de dúvida sobre essas proclamações de direitos generalistas e abstratos, que deixaram mais de $\frac{3}{4}$ dos próprios sujeitos desses direitos de fora do prometido progresso universal (ARROYO, 2006, p. 29).

Diante dessa afirmativa, trata-se de entender o caráter equalizador, qualificador e reparador da Educação de Jovens e Adultos, regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), reconhecendo-a como política pública que, historicamente, vem tentando mudar a realidade imposta pelas relações de opressão.

Contextualizar a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é uma forma de abarcar a representação teórica dessa modalidade como política pública de promoção da igualdade de direitos, com o objetivo de mudar o cenário educacional, afirmando os direitos dos sujeitos que não tiveram acesso ou não cumpriram o percurso de escolarização dito regular na idade sugerida. Assim, nesta seção, é realizada uma breve incursão em direção a essa história com a intenção de compreender a trajetória histórico-regulatória da modalidade. Certamente, o debate é mais complexo, contudo, ao evocarmos os percursos das políticas de escolarização da população trabalhadora e pobre de nosso país, podemos constatar o lugar de invisibilidade, descontinuidade e fragilidade que sua educação ocupou e que urge ser superada.

Apesar de ser apontada como marco da educação de adultos, a educação jesuítica aplicada na época da colonização vem aos poucos perdendo esse reconhecimento dos historiadores por entenderem que aquela prática tinha como real objetivo o de catequizar e propagar a fé católica ao povo que à época era escravizado. Os primeiros ensaios da Educação de Jovens e Adultos só se destacam a partir da década de 1930, quando em 1934 é criado, pelo governo Federal, o Plano Nacional de Educação, o qual estabeleceria como dever do Estado o

ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Mesmo com a criação do Plano Nacional de Educação, o caminhar da consolidação da educação de adultos seguiu a passos lentos. Os autores destacam que:

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Apesar de reconhecida, a situação educacional dos adultos no Brasil ainda era motivo de preocupação e críticas dos mais diversos setores, em especial, dos movimentos sociais que tinha uma preocupação real com os menos favorecidos, e dos movimentos econômicos industriais que associavam o subdesenvolvimento das indústrias à falta de qualificação de seus operários. O analfabetismo era considerado o “mal” que impedia o desenvolvimento nacional. Assim, se implementava, na era Vargas, um modelo nacional desenvolvimentista industrial baseado na substituição de importações e fortalecimento do mercado interno, com foco na alfabetização e qualificação dos operários.

Nesse contexto, em 1947, é lançada a campanha de Educação de Adultos, ainda com perfil doutrinário e político, através da criação do Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA), voltado para o ensino supletivo e o surgimento da primeira Campanha Nacional da Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), cujo intuito era reduzir o analfabetismo e proporcionar o desenvolvimento da nação. Ainda com o mesmo objetivo, é realizada nos anos de 1950 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e, em 1960, o Movimento da Educação de Base (MEB) e (VIEIRA, 2004).

Vieira (2004) ainda aponta, a partir de 1967, a criação pelo governo militar, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Seu objetivo de alfabetizar funcionalmente os jovens e adultos, estendeu-se até os anos de 1980 com a implementação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao

Ministério da Educação e que prestava apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização existentes na época.

A EJA só começa a ser percebida como uma política reparadora a partir do surgimento, em 1996, da nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº. 9.394/96) e afirma-se ser reparadora por entendermos uma educação reparadora como aquela que tenta compensar injustiças produzidas historicamente por meio da desigualdade social.

Mesmo que de forma sucinta e pouco inovadora, essa lei reafirmava o direito dos jovens e adultos trabalhadores à educação básica. Em apenas dois artigos, a lei garantia a adequação dos estudos desses jovens e adultos às condições de vida e trabalho, a saber:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, **oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.**

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, *grifos nossos*).

Assim, em meios às disputas em torno do direito de todas e todos à educação, não se percebe uma preocupação com a qualidade dessa educação apontada pelos artigos citados, sobretudo quando se constata que as adequações propostas se restringem à redução do tempo e

dos conteúdos a serem ministrados, distanciando-se de uma formação integral e emancipatória. Nesse sentido, destacamos a fala de Haddad e Di Pierro (2000, p. 127) que afirmam que:

Observa-se, assim, que o ensino fundamental de jovens e adultos perde terreno como atendimento educacional público de caráter universal, e passa a ser compreendido como política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza, cuja amplitude pode estar condicionada às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil, sem que uma política articulada possa atender de modo planejado ao grande desafio de superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população (HADDAD E DI PIERRO (2000, P. 127).

Percebe-se que, apesar dos esforços e das movimentações políticas, ainda não é possível contemplar de forma explícita o caráter reparador da Educação de Jovens e Adultos, a não ser por ensaios de ações individuais ou de grupos isolados que se associam às iniciativas do Estado, na tentativa de promover uma educação reparadora. Dessas ações compreendidas como movimento político voltado para a EJA, encontramos o destaque dado a essa modalidade com a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos¹, quando ressaltou a importância da educação de adultos e a vinculou como importante medida para o desenvolvimento da humanidade. Nesse modo, o documento apontou que:

A educação de adultos torna-se **mais que um direito**: é a chave para o século XXI; **é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade**. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p. 1, *grifos nosso*).

Esse direito com caráter reparador destacado na CONFINTEA é regulamentado no Brasil a partir da publicação do Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2000), homologado na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de

¹ Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos, foi realizada durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), promovida pela UNESCO, em julho 1997. Nesta conferência, os participantes afirmam que a educação de adultos seria a chave para o século XXI, sendo considerada tanto consequência do exercício da cidadania, como condição para uma plena participação na sociedade.

Jovens e Adultos, que descreve essa modalidade de ensino e destaca suas funções como sendo reparadoras, no sentido de restaurar um direito negado ao longo da história e equalizadora, de forma que garanta a redistribuição e alocação dos bens sociais com vistas a mais igualdade e qualificadora, capaz de atualizar os conhecimentos do sujeito para toda a vida.

A partir da publicação dessa resolução, observa-se que o governo federal, liderado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, implementou uma série de intervenções na área a partir de 2003. Essas ações trouxeram à tona a defesa da alfabetização para todos os brasileiros não-alfabetizados, além de diversas outras iniciativas. Por meio do Programa Brasil Alfabetizado, foram introduzidas novas políticas que se aproximaram muito mais dos diferentes contextos nacionais, demandas e aspirações de acesso à educação para populações anteriormente excluídas devido a várias causas estruturais discriminatórias e desiguais, com base em diferenças de classe.

Sucedendo Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff assumiu a presidência em 2011, sendo posteriormente reeleita e permanecendo no cargo até 2016, quando foi deposta por um processo de impeachment liderado por seu então vice-presidente Michel Temer e apoiado por setores conservadores. Enquanto esteve no poder, Dilma Rousseff enfrentou intensa pressão por parte de grupos conservadores, ao mesmo tempo em que priorizou pautas defendidas pela esquerda, tais como a de cotas raciais, o debate sobre questões de gênero e a criação de uma Comissão da Verdade, encarregada de investigar os abusos perpetrados pelos militares durante o período ditatorial. Sob a justificativa da retomada do crescimento do país, estabeleceu-se, no novo governo de Temer, o chamado teto de gastos, com maior presença do capital privado, o que acelerou as reformas neoliberais. A partir daí, a Educação de Jovens e Adultos enfrentou um declínio significativo, com uma drástica redução nos investimentos por parte do governo federal e o desmantelamento das estruturas anteriormente estabelecidas para promover a expansão das matrículas e aprimorar a qualidade da educação nessa área, tanto nos estados quanto nos municípios.

O governo federal ainda reduziu gradualmente os recursos destinados às iniciativas, como o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PLNDEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Brasil Alfabetizado

(PBA). Além disso, algumas dessas iniciativas foram completamente negligenciadas pelo governo. O desmantelamento evidente e rápido das estruturas de governança das políticas públicas e programas federais voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que haviam sido estabelecidos nas décadas anteriores foi observado após a posse de Jair Bolsonaro como presidente do Brasil.

Dentre as ações que comprovam esse desmantelamento, destacamos o Decreto nº 9.465 de janeiro de 2019, de reforma administrativa do Ministério da Educação (MEC), que extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Decreto nº 9.759 de abril de 2019, que extinguiu praticamente todos os colegiados da administração pública federal, entre os quais a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), o Decreto nº 20.252 de fevereiro de 2020, que reorganizou a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, a qual respondia pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Cabe destacar que alguns desses decretos foram posteriormente revogados, mas ainda assim observou-se uma ausência de definição de políticas claras e uma notável falta de visibilidade para a EJA, que passou a receber recursos muito limitados. O único aumento ocorreu nos Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Essa situação parece refletir o limite dos esforços do governo em atender à demanda por Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Um novo baque sofrido pela EJA foi o decreto de estado de pandemia em relação ao coronavírus em 11 de março de 2020, estabelecido pela Organização Mundial da Saúde. Os grupos sociais que compõem o público-alvo da EJA foram duramente afetados não apenas pela emergência de saúde, mas também pela crise de emprego e renda, o que colocou em risco sua segurança alimentar e condições básicas de vida.

Com essa contração do mercado de trabalho e da queda da renda familiar, muitos jovens, adultos e idosos com baixa escolaridade tiveram que buscar meios de sobrevivência na economia informal, enfrentando extensas jornadas de trabalho ou dedicando tempo à procura por emprego e assistência social. Essas atividades se tornaram desafiadoras de conciliar com as

rotinas escolares, especialmente, devido ao confinamento das famílias em ambientes domésticos reduzidos. Como resultado, o abandono escolar aumentou e a participação nas atividades educativas diminuiu.

Outro fator relevante para esse abandono foi a migração para o ensino remoto emergencial adotado pelas redes de ensino público em 2020 e 2021. Poucas redes de ensino desenvolveram estratégias alternativas ou produziram materiais pedagógicos específicos para a EJA, seja em formato impresso, transmitidos por rádio, televisão ou através de computadores em redes. Mesmo nos casos em que esses recursos foram disponibilizados, os estudantes enfrentaram dificuldades de acesso, devido à dificuldade no manuseio das tecnologias utilizadas para acesso aos recursos disponíveis e na conexão limitada dos dispositivos tecnológicos e pacotes de dados compartilhados por vários membros das famílias.

Assim, podemos dizer que pandemia gerou uma série de desafios para a Educação de Jovens e Adultos, resultando em menor matrícula, aumento da evasão e diminuição da frequência nas atividades educativas. Além disso, falta de recursos e estratégias adequadas para a EJA durante o ensino remoto emergencial agravou ainda mais essas dificuldades, dificultando o acesso e a participação dos estudantes.

Nesse cenário, retomamos as reflexões de Arroyo (2006) quando afirma que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada pela característica abstrata e generalista que reforçam a descontinuidade dos estudos e apresentam tênues políticas públicas, insuficientes para suprir as demandas desse público e fazer cumprir o direito à educação nos termos da lei. O autor destaca que a educação, tal como é proposta hoje, não dá conta de abarcar os sujeitos de direito da EJA. Pelo contrário, para ele “quanto mais se fala de educação como direito, mais os excluídos aparecem” (ARROYO, 2006, p. 29).

Esses excluídos apontados por Arroyo (2006) são os sujeitos de direito da educação de jovens e adultos, que tem como principal característica sua origem socioeconômica entre as camadas da classe trabalhadora que vive maior condição de vulnerabilidade, portanto, com trajetórias pessoais e coletivas de pobreza, privação de direitos e sem condições mínimas de sobrevivência e vida digna.

1.2 OS SUJEITOS DE DIREITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel fundamental na vida desses excluídos apontados por Arroyo (2006). Muitos adultos que retornam à educação por meio da EJA trazem consigo experiências de exclusão, desvalorização e falta de reconhecimento de suas potencialidades. Através dessa modalidade de ensino, eles têm a oportunidade de resgatar sua autoestima, superar barreiras emocionais e culturais, e reconstruir sua identidade como sujeitos de direito à educação. A EJA, nesse sentido, age como um mecanismo equalizador e reparador, promovendo a inclusão social e a valorização dos saberes e experiências desses educandos.

Além disso, a EJA também pode ser considerada uma política qualificadora, pois ao proporcionar acesso à educação e oportunidades de aprendizagem para os jovens e adultos, a modalidade contribui para a qualificação profissional e para o desenvolvimento de habilidades necessárias não só para o mercado de trabalho, mas para as práticas diárias de cidadania. Munidos da aquisição de conhecimentos específicos e competências técnicas, os educandos da EJA podem ampliar suas perspectivas de empregabilidade, melhorar suas condições socioeconômicas e conquistar uma maior autonomia em suas vidas.

Assim, o ponto de partida para praticar a EJA como uma política equalizadora, reparadora e, até qualificadora, como abordamos anteriormente, é conhecer quem são os sujeitos de direito da Educação de Jovens e Adultos.

Arroyo (2017) nos aponta a primeira característica desses sujeitos: eles são, em sua maioria, trabalhadores e trabalhadores que dividem seu tempo entre o trabalho, a família e a busca de melhores condições sociais via educação. Nessa perspectiva, o autor ressalta que a EJA surge como uma oportunidade de equalizar as oportunidades educacionais, proporcionando àqueles que não tiveram acesso à educação na idade dita regular ou que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas, uma outra chance de adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades que lhes permitam uma maior participação na sociedade e ascensão no trabalho.

Ele ainda destaca que, em muitos casos, esses estudantes buscam na escolarização e na obtenção de certificação melhores oportunidades profissionais. No entanto, ressalta que, infelizmente, essa expectativa depositada na escola nem sempre é cumprida. Embora a busca

por educação e certificação seja impulsionada pela busca de melhores condições de trabalho e pela esperança de avançar na carreira, a realidade, muitas vezes, se mostra desfavorável. A EJA, não raras vezes, não consegue proporcionar as habilidades e conhecimentos necessários para a inserção no mercado de trabalho de forma satisfatória. Além disso, a oferta limitada de cursos e a falta de estratégias de apoio à transição para o mercado de trabalho podem dificultar ainda mais a concretização das expectativas profissionais dos estudantes trabalhadores.

Isso acontece porque os sujeitos de direito da EJA possuem características históricas que os diferenciam de outros sujeitos da educação. Arroyo (2006) nos alerta que essas pessoas são jovens e adultos que, por diversos motivos, enfrentaram desafios e barreiras que impossibilitaram o acesso e a continuidade nos estudos. Ele destaca que esses sujeitos:

não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. [...]. O público da EJA são jovens e adultos com uma história, com uma trajetória social, racial, territorial que tem que ser conhecida, para acertar com projetos que dêem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas (ARROYO, 2006, p. 22-24).

Diante dessa afirmativa, destacamos outra característica desses sujeitos: eles carregam consigo, além da precarização do trabalho e da história de marginalização por essa condição, o fardo da culpa de sua situação atual. Paulo Freire destaca que os movimentos de opressão tratam de imputar a culpa de não terem estudado ou de não conseguirem terminar seus estudos aos próprios oprimidos. Freire (1987) afirma que:

(...) o oprimido é aquele que tem sua humanidade diminuída pelos opressores, e ter a humanidade diminuída implica em se reconhecer inacabado, inconcluso, reconhecendo assim sua desumanização. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade - a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca (FREIRE, 1987, p. 32).

Entendemos que esse movimento de busca acontece a partir da retomada dos estudos na EJA. Mas essa retomada não é vazia. Ela vem imbuída de perspectivas desses jovens e adultos

trabalhadores que lutam por melhores condições de trabalho através de uma ascensão pela educação. São também jovens e adultos que retomam sonhos vedados na infância por condições sociais que os arrancaram da escola e os empurraram para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, Arroyo (2017) alerta que se faz necessário compreender como se dá a articulação entre as lutas pelo direito ao trabalho e a educação pelos jovens e adultos sujeitos da EJA. Para ele, é importante abrir espaço para ouvi-los e ampliar seus olhares para o papel deles como sujeitos de sua própria história, possibilitando-lhes entender os tensos processos de luta por direitos fundamentais nos quais eles estão inseridos.

O autor ainda aponta para uma lacuna existente entre o discurso de educação como direito e a realidade enfrentada pelos excluídos e marginalizados da EJA. Segundo ele, a própria forma como a educação é concebida e implementada acaba por aprofundar as desigualdades e a exclusão social. Assim, caminhando de encontro à atual realidade, Arroyo (2007a) afirma que:

a EJA continua tendo sentido enquanto política afirmativa desse coletivo cada vez mais vulnerável. Não poderá ser diluída em políticas generalistas. Em tempos em que essa configuração dos jovens e adultos populares em vez de se diluir está se demarcando, cada vez com mais força, a EJA tem de assumir-se como uma política afirmativa com uma marca e direção específicas (ARROYO, 2007a, p.07).

Dessa maneira, o autor aponta para a necessidade de uma reflexão crítica sobre a realidade da EJA no país. É preciso superar a visão restrita e padronizada da educação, buscando abordagens mais flexíveis e sensíveis às particularidades dos educandos da EJA. Ele ainda alerta para a importância de se compreender a EJA como um processo contínuo de formação ao longo da vida, reconhecendo a diversidade de experiências e conhecimentos trazidos pelos estudantes adultos. É necessário valorizar e incorporar essas vivências no ambiente educacional, estimulando a autonomia, a participação ativa e o empoderamento dos educandos.

Quando falamos dos jovens e adultos, que pelos motivos mais diversos tiveram interrompida - ou nem iniciada - sua trajetória escolar no tempo dito regular, é fundamental conhecer suas histórias de vida para compreender as condições que os levaram a abandonar os

estudos e também aquelas que os impulsionam a buscar novas perspectivas de vida por meio da educação, entendendo que suas histórias estão entrelaçadas com a história dos direitos humanos e dentro dessa história, a história particular do direito à educação. Não aquela história da educação que traz a educação descolada dos outros direitos, mas aquela associada ao direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade, conforme afirma Arroyo (2017) quando diz que:

Nessa história do trabalho que levam às escolas, à EJA, esperando saber-se enquanto a entendem, um ponto merecerá destaque: não esquecer de que são vítimas da negação, da perda dos direitos coletivos do trabalho, investigando como a precarização do trabalho e a perda dos direitos impõem limites as suas expectativas de que encontrem trabalho, de que melhorem de trabalho diante do avanço dos sem-trabalho, desocupados com a crise econômica que os sacrifica, destrói suas identidades. Rouba sua humanidade (ARROYO, 2017, p. 5).

Nesta perspectiva, Arroyo (2017) destaca a importância de compreender que esses estudantes são vítimas da negação e da perda dos direitos. O autor nos convida a pensar como a precarização do trabalho e a perda desses direitos acabam por impor limites as suas expectativas de avanço dos estudos. É relevante ressaltar que a situação dos estudantes trabalhadores – na sua maioria, serviços de trabalhos precários – é complexa, pois ao mesmo tempo em que buscam a educação como um meio de aprimoramento profissional, de melhores oportunidades e ascensão social, enfrentam desafios socioeconômicos que dificultam a realização dessas aspirações.

Nesse contexto, o autor chama a atenção para a necessidade de compreendermos a realidade desses estudantes, de reconhecermos suas lutas e suas dificuldades, a fim de fomentar estudos e políticas que permitam soluções mais inclusivas e justas para a sociedade como um todo. Para tanto, há de se identificar alguns aspectos que permeiam a EJA e seus sujeitos.

1.2.1 OS ASPECTOS CONSUBSTANCIAIS E INTERSECCIONAIS DA EJA

Para identificar algum aspecto consubstancial ou interseccional da EJA e seus sujeitos, conforme afirmado por Veiga (2019):

É fundamental destacar que a colonização causou uma profunda desintegração social entre as mais diferenciadas etnias africanas e dos povos nativos, além do mais, a fundação de relações sociais perpassada pela ideia de raça, inventou outras identidades, quais sejam: pessoas indígenas, pessoas negras e pessoas mestiças (VEIGA, 2019, p.8).

Percebe-se aqui um aspecto consubstancial: grande parte dos sujeitos da EJA tiveram suas identidades “roubadas” e foram “empurrados” para a margem da sociedade por força dessa desintegração social. Ela ainda afirma que:

A invisibilização de pessoas, de suas identidades; a inquietação provocada pelas manifestações culturais de determinados grupamentos humanos, a intolerância quanto as linguagens fora dos padrões impostos; são, entre outras, expressões das profundas tensões étnico-raciais instituídas pela dinâmica civilização/colonização (VEIGA, 2019, p. 8-9).

Essa invisibilização demonstra um aspecto interseccional a ser observado na EJA, já que, como aponta por Hirata (2014, p.65), esse aspecto traz uma “geometria variável, podendo incluir, além das relações sociais de gênero, de classe e de raça, outras relações sociais, como a de sexualidade, de idade, de religião etc.”.

Considerar os aspectos consubstanciais e interseccionais que permeiam a EJA e os sujeitos por ela atendidos é abrir novas possibilidades de debates acerca das relações socioculturais, idade e gênero abarcadas nessa modalidade, além da importância desta como política equalizadora, qualificadora e reparadora no âmbito social brasileiro.

Assim sendo, propõe-se uma pesquisa narrativa na qual esses sujeitos de direito puderam contar suas histórias e trajetórias de ensino e aprendizagem, nos permitindo compreender os caminhos de formação percorridos por egressos da EJA e qual papel a modalidade e o curso de Pedagogia assumem em seus percursos de formação humana e educacional.

Com base nessa abordagem narrativa das histórias de vida, somos convidados a adentrar nas vivências e experiências desses estudantes, compreendendo suas motivações, desafios e conquistas ao longo de suas jornadas pessoais e educacionais. Isso nos permitiu uma visão mais rica e abrangente da EJA como um processo transformador na vida desses indivíduos, bem

como da importância do curso de Pedagogia como um agente dinamizador de mudanças no campo educacional.

Assim, é a partir dessas histórias singulares, repletas de desafios superados e conquistas alcançadas, que compreendemos plenamente a relevância da Educação de Jovens e Adultos como uma política educacional transformadora. Ao mergulharmos nas experiências e trajetórias desses estudantes, somos convidados a enxergar além das estatísticas e dados quantitativos, adentrando no âmago das vivências individuais que refletem a diversidade e a complexidade dos sujeitos atendidos pela modalidade e que conseguiram avançar para a Educação Superior.

2 OS CONTORNOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Uma vez constatada a importância de se investir na ampliação das pesquisas sobre a EJA, em especial, aquelas que relacionem explicitamente essa modalidade de ensino como uma política afirmativa de direitos, implicada na recuperação da dignidade humana, na garantia do direito ao conhecimento e nas transformações das trajetórias individuais e coletivas, o presente capítulo tem como propósito delimitar os contornos teórico-metodológicos de nossa pesquisa.

Pautadas na perspectiva freiriana, entendemos que a pesquisa qualitativa, principalmente aquela que se serve das narrativas e histórias de vida dos sujeitos pesquisados, é reveladora da realidade social na medida em que todo sujeito social se faz imerso em um tecido social, político, cultural e histórico. Afinal, como assevera Paulo Freire, “temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui” (FREIRE, 1987, p. 49).

Nessa perspectiva, reforçamos a ideia de Bernadete Gatti (2006) que destaca a valorosa contribuição da pesquisa qualitativa na área da educação. Assim como ela, Minayo (2002) também aponta a importância da pesquisa qualitativa por ter como uma de suas características, a de responder questões muito particulares. Para Minayo (2002, p. 21-22) a pesquisa qualitativa:

se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Entende-se que esse tipo de pesquisa, cujo objetivo é explicar e manifestar o sentido de fenômenos de um mundo social, abrange diferentes técnicas que colaboram para interpretação de componentes significativos para os pesquisados. Ela ainda permite reduzir a distância entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, entre a teoria e a empiria, sendo possível adentrar em realidades ainda não alcançadas. A pesquisa qualitativa exige do pesquisador uma invenção criativa diante das reformulações necessárias de se operar com base na mobilização de

conhecimentos acumulados afim de entender e explicitar o emaranhado das relações sociais e seus fenômenos, como destacado por Neves (1996) ao dizer que:

Compreender e interpretar fenômenos a partir de seus significantes e contexto são tarefas sempre presentes na produção de conhecimento, o que contribui para que percebamos a vantagem no emprego de métodos que auxiliam a ter uma visão mais abrangente dos problemas, supõem contato direto com o objeto de análise e fornecem um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade (NEVES, 1996, p. 5).

No tocante às pesquisas no campo da educação, percebemos que a pesquisa narrativa oferece uma abordagem de estudo interessante, uma vez que educação e vida estão intrinsecamente conectadas. De acordo com Clandinin e Connelly (2011), ao refletirmos sobre educação, adquirimos conhecimentos sobre a vida e, ao ponderarmos sobre a vida, adquirimos conhecimentos sobre educação. Isso ocorre porque a vida é repleta de fragmentos narrativos, entrelaçados em momentos históricos específicos de tempo e espaço.

Logo, juntar esses fragmentos nos permitiu dar esse enfoque nesta pesquisa ao propor como seus sujeitos, egressos da EJA, que cursam Pedagogia numa Instituição de Ensino Superior de Juiz de Fora. Saber de onde vem, qual a faixa etária e raça, se são trabalhadores, mães ou pais, chefes de família, dentre outras informações, nos ajudou a compreender suas trajetórias de vida e os percursos que os levaram da EJA até o curso de Pedagogia.

Em síntese, esses licenciandos de Pedagogia, egressos da EJA, ao contarem sobre si e seus percursos educacionais nos forneceram um modo de compreensão acerca de como os oprimidos se movem diante das forças econômicas, sociais e culturais que estruturam a sociedade, indicando lugares de subalternidade, servidão e exploração aos esfarrapados do mundo. Além de nos auxiliar na compreensão de questões que movimentam esta pesquisa como: quais os processos políticos, sociais e culturais permeiam as histórias de vida dos licenciandos de Pedagogia egressos da EJA? Em que aspectos a EJA contribui na luta por direito e dignidade para esses educandos?

A fim de responder tais questionamentos, o estudo buscou a construção em um itinerário teórico-metodológico que articula textos de Paulo Freire, como Pedagogia do Oprimido (1987), Pedagogia da Autonomia (1997) e Conscientização, teoria e prática da libertação: uma

introdução ao pensamento de Paulo Freire (1980) aos de Ivor Goodson (2015, 2019), Miguel Arroyo (2006, 2007) e outros autores que investem nos estudos das narrativas como Antonio Bolívar, Jesús Domingo e Manuel Fernández (1997, 2001), Cecília Galvão (2005), D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (2011), Maria Isabel Cunha (1997), dentre outros, pois nossa intenção foi produzir um modo heurístico capaz de fomentar diálogo e escuta sensível entre os partícipes da pesquisa.

Assim, ao delinear a pesquisa narrativa como opção teórico-metodológica, pretendeu-se reafirmar um compromisso social, enquanto pesquisadores e pesquisadoras do campo da educação implicados e implicadas na transformação política da realidade atual do nosso país.

2.1 AS NARRATIVAS DE VIDA: POTENCIALIDADE E DESAFIOS PARA A PESQUISA COM EGRESSAS/O DA EJA

As palavras contadas, então, adquirem um aspecto melódico, rítmico, visual; trazem no jeito que foram ditas, uma concretude que faz o outro ver o que se narra. As palavras contadas surgem preñes de intenção, força, emoção. As palavras contadas querem dizer muito mais do que dizem em sua camada fônica (SISTO, 2007, p. 39).

Entendendo essa potencialidade das palavras contadas e considerando o poder das narrativas e suas possibilidades de incongruência com outras esferas da vida, nos baseamos nos estudos de Goodson (2019) para reforçar a importância de se legitimar a voz dos sujeitos de nossa pesquisa: egressos da EJA. Na perspectiva do autor, são extensas as possibilidades das narrativas no campo da formação humana e da educação como um todo, já que elas proporcionam, por meio das pequenas histórias e das histórias pessoais, um aprendizado mais macro das histórias sociais e que retratam diferentes vertentes. Ele diz que:

Narrativas propiciam e criam espaço para “momentos pedagógicos” nos quais as pessoas podem se conectar consigo mesmas, umas com as outras, com suas próprias cultura e tradição, com suas esperanças e aspirações e, em última instância, como uma construção de conhecimento intencional e orientado, que serve a suas trajetórias pessoais e públicas (GOODSON, 2019, p. 114).

No que tange à EJA, consideramos tratar-se de uma trajetória escolar comumente caracterizada por histórias de lutas, conflitos, rupturas, abandonos, e desresponsabilizações do Estado. Urge, portanto, escutarmos os sujeitos que nela se fazem, se quisermos entender os fatores internos e externos que movem o pensar e o agir não só desses sujeitos, mas da sociedade em que estão inseridos. Escutar os sujeitos da EJA, especificamente nesta pesquisa, os egressos da EJA discentes do curso de Pedagogia, nos permitiu compreender aspectos da vida cotidiana que construíram e ainda constroem suas experiências, saberes, ideias e reflexões sobre sua vida pessoal e social.

Galvão (2005) e Rodrigues e Prado (2015) também indicam que as histórias contadas têm extrema importância nas pesquisas qualitativas da educação. Esses três autores, destacam que, segundo Bolívar (2002), a construção do conhecimento a partir das histórias contadas por aqueles sujeitos pesquisados pelas Ciências Sociais, principalmente as narrativas autobiográficas, são emergentes e sobremaneira valiosas, e citam Bolívar afirmando que:

os fenômenos sociais (e, dentre eles, a educação) serão entendidos como "textos" cujo valor e significado, primordialmente, são dados pela autointerpretação que os sujeitos relatam em primeira pessoa, onde a dimensão temporal e biográfica ocupam uma posição central" (BOLÍVAR, 2002, p. 42-43, apud RODRIGUES; PRADO, 2015, p. 92).²

De fato, ao narrar sua própria história, um sujeito partícipe da pesquisa tem a possibilidade de rememorar experiências vividas e inclusive interdidas, evidenciando nuances que talvez não emergissem nas narrativas produzidas se utilizado um outro instrumento de pesquisa, com limitações de tempo e linguagem como é o caso dos questionários, por exemplo, em que se apresentam perguntas direcionadas e com limitação de ampliação das ideias.

Em se tratando de pesquisas de campo na educação, principalmente aquelas que pretendem conhecer as trajetórias formativas e as experiências escolares, as narrativas se apresentam como opção metodológica que possibilita a construção de relações entre a trajetória

² Texto original: "Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como "textos" cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la auto-interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central."

de vida pessoal e a trajetória social do processo de escolarização. O que nos remete ao que Oliveira (2011) apontou quando disse que:

[...] as narrativas são caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade porque o presente reflete o passado e, além disso, elas proporcionam ao investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas (OLIVEIRA, 2011, p. 300).

Esta é a mesma percepção de Goodson (2015, p. 85), pois segundo ele, “do ponto de vista metodológico, um estudo pautado pelo uso dos métodos de história de vida e de memória coletiva implica a interpretação subjetiva, intersubjetiva, contextual e intercontextual dos dados”. Para ele, a utilização da metodologia da narrativa de histórias de vida é potente no que diz respeito ao conhecimento da subjetividade humana e a relação que se estabelece entre agência humana e estrutura econômica e social. O autor ainda destaca que apesar de um trabalho desafiador, a possibilidade do uso dessa opção metodológica combinada com o método da memória coletiva pode viabilizar uma melhor compreensão dos dados subjetivos e intersubjetivos.

Goodson (2019, p. 132) alerta que esse recurso metodológico “proporciona um ponto de partida no desenvolvimento de novos entendimentos da construção social da subjetivo”. Para ele, as “histórias de vida são construídas apenas em uma circunstância histórica e em condições culturais específicas – que precisam ser incorporadas em nossa compreensão metodológica”. Nesse sentido, o autor diz que:

Os roteiros sociais que as pessoas empregam ao contar suas histórias de vida são derivados de um pequeno número de arquétipos disponíveis na sociedade. O roteiro da história de vida, longe de ser autônomo, é altamente dependente de roteiros sociais mais gerais. De certo modo, o que recebemos quando ouvimos uma história de vida é uma combinação de histórias arquetípicas derivadas de forças sociais mais amplas e de caracterizações pessoais adicionadas pelo contador. A história de vida, então, tem de ser culturalmente situada ao buscarmos nossas compreensões (GOODSON, 2019, p. 133).

Assim, tratamos de conhecer e compreender essa articulação entre projetos pessoais e projetos de natureza coletiva, os contextos socioculturais e político-econômicos que influenciaram diretamente as histórias de vida dos sujeitos desta pesquisa.

Tendo constatado que para entender a educação, seus atores ou os processos educativos foi necessário analisar o contexto social, econômico e político que os permeiam, tornando-se essencial ouvir, reviver e rememorar os percursos de vida pessoal, profissional e educacional daqueles ou daquelas que se dispõem a trabalhar com a educação, dando, assim, a concretude apontada neste exórdio e reforçando a afirmação de Sousa e Cabral (2015, p. 150) quando dizem que:

esse caráter flexível da memória, tecida na relação com o outro, que permite aos sujeitos refazerem suas histórias, nas suas lembranças, resistindo àquilo que os incomoda, acrescentando fatos oriundos do seu desejo de que tivesse sido diferente, como novas possibilidades para suas vivências (SOUSA E CABRAL, 2015, p. 150).

Conhecer as significações das histórias dos sujeitos da educação é uma importante forma de compreender como estes construíram, ou ainda constroem, suas bases para se estabelecer política e socialmente no mundo e buscarem possíveis melhorias para o futuro, nos lembrando da fala de Goodson (2019, p. 17) quando afirma que “precisamos entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político”.

2.2 AS NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em se tratando dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sujeitos estes que historicamente foram tolhidos do direito de fala, acreditamos que estes possuem contribuições valiosas para entender o caráter social e político que os permeiam.

Fez-se necessário, assim, organizar e sistematizar tantos tesouros que vêm sendo guardados ao longo do processo formativo dessas pessoas e que podem ser visibilizados e sistematizados em narrativas, como traz Cunha (1997, p. 192) ao dizer que

se é verdade que o homem é um ser contador de histórias como acima foi dito, a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele (CUNHA, 1997, p. 192).

É nesse contexto que reforçamos a necessidade de compreender, com base na pesquisa narrativa, os caminhos de formação percorridos por egressos da EJA e na pesquisa ora desenvolvida, qual papel esta modalidade e o curso de Pedagogia assumem em seus percursos de formação humana e educacional.

Ao pesquisar a vida desses egressos através de suas narrativas, pretendeu-se reconhecer alguma relação identitária capaz de dar sentido ao que foi vivido por eles e nos fazendo compreendê-los como agentes sociais envolvidas na realidade de seu meio. Meio este que modifica sua história e que é modificado através de suas ações e sua vida, conforme Delory-Momberger (2008) define:

É a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos, entre um começo e um fim e os leva para sua concussão; que transforma a sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõem uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

Para os sujeitos da EJA que participaram da pesquisa, atualmente discentes do curso de Pedagogia, a narrativa de suas histórias de vida pode trazer sentido à sua trajetória educacional, e por que não social, na medida em que a retomada dos estudos pela EJA possibilitou o ingresso num curso superior representando a conquista do direito à educação no nível superior, conquista que talvez não tenha sido possível a outros integrantes da família ou amigos.

Ter sido educando da Educação de Jovens e Adultos, que para algumas pessoas pode ser motivo de desvalia, no contexto da pesquisa é interpelado como a porta de entrada para o direito de continuidade à escolarização no nível superior, afirmação, portanto, da luta por

mobilidade social, trabalho, ampliação de conhecimento e experiências formativas, concretização de sonhos e esperanças.

Nessa perspectiva, cabe salientar que não se pretende dar a esta pesquisa uma dimensão romantizada da EJA ou do ingresso num curso superior, mas se pretende por meio das narrativas compreender os percursos formativos trilhados por esses sujeitos e nessa passada refletir sobre as circunstâncias históricas de escolarização dos estudantes populares. Isto é, fornecer uma história da ação individual dentro de uma teoria do contexto, capaz de localizar as forças estruturais nas narrativas de trajetórias de vida que revelam a ação da agência humana diante do modo de produção capitalista.

2.3 MIRADAS FREIRIANAS ACERCA DAS NARRATIVAS DE VIDA: EM BUSCA DE CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para tratarmos da escolarização desses estudantes e, conseqüentemente, sua interferência na realidade deles, recorreremos as escritas de Paulo Freire para nos ajudar a pensar os sujeitos dessa pesquisa. Reconhecer os egressos da EJA, estudantes da Pedagogia, como sujeitos que transitam num movimento de resistência à opressão e de libertação da situação de oprimido através da educação é o ponto de partida.

Ao estabelecermos uma abordagem narrativa e colaborativa na pesquisa da EJA, baseada nas ideias freirianas, promovemos um espaço de escuta ativa e respeito mútuo. Os participantes da pesquisa são convidados a compartilhar suas histórias, reconhecendo a importância de sua voz e de sua visão de mundo. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de pesquisa, mas também promove a autoconsciência e o empoderamento dos participantes, permitindo que eles se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento e na transformação de suas realidades através de suas trajetórias de vida e de formação.

Dentro da perspectiva freiriana, a relação homem/mulher e mundo é uma categoria de análise essencial para compreendermos o processo de educação. Freire (2007) defende que os seres humanos não existem isoladamente, estão constantemente interagindo com o mundo ao seu redor. Ao reconhecer os egressos da EJA como sujeitos em constante relação com seu

contexto social, cultural e histórico, podemos compreender melhor suas vivências e desafios no processo de escolarização a partir das narrativas de suas trajetórias de vida.

Essa relação homem/mulher e mundo é fundamental para que os sujeitos da pesquisa possam desenvolver uma consciência crítica, compreender a realidade em que estão inseridos e, através da educação, buscar transformá-la numa perspectiva da vocação antológica humana de *ser mais*, conforme abordada por Freire (2005). Esse “ser mais” apontado pelo autor se refere à capacidade intrínseca do ser humano de se desenvolver, evoluir e alcançar sua plenitude como indivíduo. Freire acredita que todo ser humano possui uma vocação natural para a superação, para ir além de suas limitações e alcançar um estado de maior realização pessoal e coletiva.

Nesse ponto de vista, a educação desempenha um papel fundamental, pois é através dela que os indivíduos desenvolvem uma consciência crítica e se tornam capazes de compreender e transformar sua realidade. Por meio dessa relação dinâmica com o mundo, os seres humanos são capazes de se conectar com os outros e se engajar em ações de transformação social.

Para Freire (1987), a educação tem como objetivo a conscientização do sujeito como oprimido e aponta que é necessário que este sujeito lute pela sua libertação sem que para isso ele troque de papel, saindo de oprimido para opressor. Assim, a educação objetiva à libertação, à transformação da realidade a fim de melhorá-la tornando-a mais humana. Freire (1987) entende que os seres humanos estão em contínuo processo de humanização, mas que em contrapartida, devido às situações históricas, ainda se encontram desumanizados. Assim, ele destaca a necessidade de se lutar pela recuperação da humanidade dos oprimidos.

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 1987, p. 16).

Ao narrar sua própria história, os sujeitos da EJA podem se colocar como ponto central, problematizando a si mesmos e suas histórias de vida. Nesse movimento, é possível que eles se conscientizem e se reconheçam como seres nesse processo de humanização, mas que ao mesmo tempo talvez ainda se encontram desumanizados devido às mais diversas situações de sua vida, o que Freire (1987) trata como aderência. Esse termo que se refere à tendência das pessoas em

se conformarem às normas e expectativas impostas pela sociedade. Ele critica a cultura do silêncio que é imposta aos indivíduos, especialmente aos marginalizados e oprimidos. O autor ainda argumenta que a educação crítica e libertadora deve permitir que as pessoas expressem suas vozes, questionem as estruturas opressivas e se tornem sujeitos ativos em seu próprio processo de aprendizado. Uma conscientização crítica do seu papel na sociedade e para a sociedade.

É essa conscientização que os conduzirá a uma transformação da realidade. E como afirma Freire (1987, p. 41) “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”.

Segundo Freire (1987), as interferências sociais e políticas, muitas vezes, colocam o sujeito no lugar de ser menos, impedindo ou limitando seu potencial de desenvolvimento. Essas interferências podem incluir sistemas de opressão, desigualdade social, injustiça, alienação, racismo e marginalização.

De acordo com o autor, essas forças de exploração e dominação, historicamente presentes na sociedade, são responsáveis por impedir que as pessoas alcancem sua verdadeira vocação antológica, restringindo seu acesso à educação, oportunidades e recursos necessários para um desenvolvimento pleno como seres humanos.

Ele ressalta que essa dinâmica de opressão gera a autodesvalia, que pode ser identificada nas narrativas dos sujeitos da EJA, considerando as próprias circunstâncias que levaram à interrupção de seu processo educativo. Os oprimidos, submetidos à força da opressão, acabam internalizando uma condição imposta a eles, passando a se enxergarem como seres inferiores, incapazes e improdutivos, como afirma Freire (1987) ao dizer que:

A autodesvalia é outra característica do oprimido [...] De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes [...] 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 do saber que lhes são impostos são os convencionais (FREIRE, 1987, p. 28).

Essa autodesvalia é uma consequência direta das estruturas sociais que perpetuam a desigualdade e a marginalização dos grupos vulneráveis. Ela cria barreiras psicológicas e emocionais que limitam o potencial de crescimento e desenvolvimento desses indivíduos, reforçando a dominação e a exploração.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel crucial na superação desse ciclo de autodesvalia. Por meio da conscientização crítica e da prática pedagógica transformadora, é possível desconstruir os estigmas impostos e fortalecer a autoestima dos educandos. Ao promover uma educação libertadora, que valoriza as experiências e saberes dos alunos, a EJA pode contribuir para que os sujeitos reconheçam sua própria capacidade de transformação e participação ativa na sociedade.

Assim, ao ouvir os discentes da Pedagogia, egressos da EJA, foi possível fazer valer uma das principais ferramentas que Freire (1987) propunha para combater a ação cultural que se desenvolve a partir da matriz antidialógica e que provoca a aderência à condição de oprimido: o diálogo. Ele nos orienta que com o diálogo é possível desenvolver uma abordagem educacional que empodera os indivíduos, permitindo-lhes tomar consciência de sua realidade e de seu papel ativo na transformação da sociedade. Para ele, se trata de um processo de reflexão crítica, no qual os indivíduos podem se tornar agentes de mudança e construção de conhecimento, superando, assim, a cultura do silêncio.

Ao relacionar abordagens narrativas às obras de Freire, reconhecemos um ponto de apoio neste movimento comunicativo de narrar suas trajetórias, pois “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Logo, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e as suas circunstâncias” (FREIRE, 2007, p. 16).

Também foi possível identificar a importância da autonomia e da emancipação a partir da educação, como defendido por Freire (2005), já que o exercício da autonomia apontado por ele diz respeito à condição humana de um ser, que mesmo inacabado, dispõe do direito à dignidade da apropriação de si, de sua formação, além do direito a uma passagem de uma consciência ingênua para a consciência crítica ao longo de sua existência. Nesse sentido, ele afirma que:

(...) esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. Daí a preocupação que sempre tivemos de analisar estes vários graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural (...) (FREIRE, 1986, p.57-58).

Ao considerar as narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, estabeleceu-se uma comunicação colaborativa e reflexiva na medida em que não somente esta pesquisadora se nutriu de informações relevantes para entender as questões levantadas na pesquisa, mas que também os partícipes desta tiveram a oportunidade de percorrer o caminho do autoconhecimento estabelecendo o que Freire (1987) chamaria de “uma espécie de arqueologia da consciência”, já que ao narrar sua trajetória de vida o sujeito pôde fazer e “refazer o caminho pelo qual a consciência emerge capaz de perceber-se a si mesma” (FREIRE, 1987, p. 100), percebendo também a educação como prática de liberdade.

E é neste sentido que Freire (2007) destaca que se faz necessária uma educação comprometida com a transformação social, dando sentido, assim, ao papel fundamental da EJA: o de conscientização e da esperança como motores para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Que a transformação social só é possível quando os indivíduos são capazes de refletir sobre as estruturas de opressão e lutar por sua libertação.

3 CONHECENDO O UNIVERSO DA PESQUISA

Antes de iniciarmos as explicações sobre a interpretação proposta, faz-se necessário conhecer o universo desta pesquisa. Onde ela acontece? Por que este campo foi o escolhido? Quem são os sujeitos da pesquisa? Por que foi escolhido este perfil? São perguntas que, eventualmente, surgem ao iniciar a leitura das pesquisas qualitativas e que buscamos responder neste capítulo.

Entendemos que é fundamental explanarmos onde esta pesquisa se desenvolve, bem como os motivos que levaram à escolha deste campo específico. Além disso, é necessário identificar quem são os sujeitos envolvidos neste estudo e o motivo pelo qual foi selecionado esse perfil em particular.

No que diz respeito ao local onde a pesquisa se desenrola, é importante destacar que foi escolhido um ambiente específico que apresenta características relevantes para o estudo em questão. Essa escolha pode estar fundamentada em fatores como a representatividade do local em relação ao tema de pesquisa, a existência de particularidades socioeconômicas, culturais ou históricas que se relacionam diretamente com o objeto de estudo, entre outros aspectos. Assim, a delimitação do campo de pesquisa no curso de Pedagogia, na Faculdade Metodista Granbery, proporcionou um foco mais preciso, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos observados.

Conhecer os sujeitos da pesquisa, ou seja, as pessoas que se disponibilizaram a compartilhar as histórias que contribuíram para a compreensão das questões propostas também é fundamental. Entender como se deu a escolha desses sujeitos e em quais critérios aconteceu esta escolha permite obter informações relevantes e representativas para a compreensão do tema abordado.

Portanto, ao descrevermos o contexto da pesquisa, o campo escolhido, os sujeitos envolvidos e os critérios de seleção proporcionamos um panorama completo e esclarecedor sobre as bases que fundamentam o estudo. Essas informações são essenciais para situar o contexto da pesquisa, compreender suas nuances e entender a relevância das análises e conclusões apresentadas posteriormente.

3.1 UM LOCAL – O GRANBERY – INSTITUIÇÃO COM UMA HISTÓRIA DEDICADA À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este movimento essencialmente educativo que se propunha “reformular a Igreja e a Nação” pelo ensino, vai construir capelas que serão escolas e escolas que serão capelas. O primeiro prédio construído por Wesley e Whitefield, em Kingswood (Bristol), servia, ao mesmo tempo, de escola para os filhos dos mineiros e de lugar deculto (MESQUIDA, 1994, p.97).

É neste contexto que começamos a contar a história da instituição que acolheu nossa pesquisa. Nessa citação, Mesquida (1994) situa seus leitores sobre um movimento social que algumas igrejas faziam, já no século XVIII para mudar o cenário de desigualdade através da educação. Sabemos de muitas outras intenções desses movimentos e não entraremos nesse debate por não ser o nosso objetivo aqui, mas o fato é que esse autor faz referência à primeira escola metodista³ que foi fundada em Kingswood, a Kingswood School, em 1748, na Inglaterra, fundamentada num tipo de evangelho social, que melhorasse a condição de vida dos trabalhadores das minas de carvão localizadas na região.

Esse movimento chega nas américas por meio de um projeto missionário e educacional implantado pela Junta de Missões da Igreja Metodista nos Estados Unidos e liderado pelas sociedades femininas fundadas nessas instituições religiosas no final do século XIX.

Cabe aqui salientar a importância do movimento religioso para a ascensão da condição das mulheres no cenário social e político da época. Mesquida (1994, p.147) destaca que a Guerra Civil Americana contribuiu para ampliar o campo de ação das mulheres que, até então, se limitava nos afazeres da casa e dedicação à família. As mulheres metodistas foram recrutadas para auxiliar no socorro dos feridos de guerra e participar das comissões sanitárias, o que lhes trouxe a consciência de que podiam se ocupar de outras atividades que não só as domésticas. Assim, essas mulheres se organizaram em associações, formando sociedades missionárias que

³ Metodista ou metodismo: Metodismo foi um movimento de avivamento espiritual cristão ocorrido na Inglaterra do século XVIII que deu origem a Igreja Metodista em 1739. As pessoas e instituições vinculadas de alguma forma a essa denominação religiosa são chamados metodistas, por seguirem os preceitos de tal igreja.

tinham por objetivo realizar reformas sociais, morais e cívicas. Esses coletivos femininos foram grandes responsáveis pela fundação de escolas por todo o mundo.

No Brasil, esse movimento tem como percussora a Woman's Missionary Society (Sociedade Missionária da Mulher), através de Miss Martha Hite Watts (1848- 1910), missionária da instituição religiosa, que se disponibilizou a vir para o Brasil e cumprir o proposto pela referida igreja: transformação social via educação. Acolhida pela cidade de Piracicaba, a missionária fundou lá, em 1881, a primeira escola metodista brasileira, o Colégio Piracicabano, que deu origem à primeira Universidade Metodista no Brasil e, na América Latina, a Unimep – Universidade Metodista de Piracicaba. Dando continuidade a esse trabalho, seguiu por outras cidades organizando escolas, que, posteriormente, se tornariam também universidades (MESQUITA, 2001).

Segundo Mesquida (1994), um sentimento de liberdade religiosa, que chegou junto com a Proclamação da República, trouxe ânimo àqueles que não comungavam com as doutrinas católicas e, principalmente, aos missionários do chamado protestantismo histórico, que chegaram ao Brasil com a finalidade de evangelizar e apresentar ao seu povo uma visão de mundo e de fé diferentes das que predominavam no país. Entretanto, como o analfabetismo imperava na sociedade brasileira da época, os missionários, baseados nas ideias positivistas, percebiam a necessidade que tinha o país de receber uma educação diferente, mais democrática, que realmente libertasse as mentes para uma leitura de mundo mais adequada ao desenvolvimento individual que, conseqüentemente, traria progresso à nação.

Foi nesse contexto histórico que eles chegam ao estado de Minas Gerais. Mesquida (1994) explica que a predominância religiosa católica era intensa em todo o país, mas em especial na província de Minas Gerais. Com tradição barroca, a formação das primeiras cidades de Minas foi marcada por forte religiosidade católica. Em Juiz de Fora era diferente. Por se localizar muito próxima da corte, no Rio de Janeiro, a cidade não se identificava com a mineiridade barroca e, assim, tornou-se uma cidade cosmopolita que se desenvolveu economicamente para atender às exigências da transição do sistema agrário para a incipiente organização industrial que nascia em fins do século XIX, acolhendo pessoas de diversas origens e culturas.

Sobre isso, Christo (1994) ressalta que “enquanto as cidades barrocas se formam e se guiam pelos sinos das igrejas, a população de Juiz de Fora teve sua vida normatizada pelos apitos das fábricas de estilo neoclássico e o bater dos tamancos de seus operários de ambos os sexos e diversas nacionalidades” (CHRISTO, 1994, p. 10).

Este foi o cenário encontrado pelos missionários ao chegar em Juiz de Fora e se estabelecerem primeiramente como igreja, com o apoio da colônia alemã, que já professava a religião protestante e passou a frequentar os cultos da igreja co-irmã. Em seguida, foi a vez de dar continuidade aos planos educacionais, ou seja, erguer escolas e instituições educacionais com intenções traçadas e convencidos de que o protestantismo aliado à educação seria o melhor instrumento para, além de evangelizar, difundir o espírito de modernidade, progresso e liberdade em meio ao povo brasileiro, conforme continua explicando Mesquida (1994).

Assim, seguindo esse movimento, o plano da junta missionária americana era fundar um Colégio e um Seminário (um curso para formação de pastores e missionários metodistas) em Juiz de Fora. Nota-se, nesse apontamento de Mesquida (1994), uma anuência às diretrizes atuais para a educação metodista, que separa a área teológica das áreas cristã e secular. Os planos dos pioneiros para Juiz de Fora possuíam duas vertentes: o ensino secular e um seminário para a formação de pastores que assumiriam igrejas no país. Nessa feita, um antigo sobrado na atual Rua Santo Antônio, nº 10, no centro da cidade de Juiz de Fora, onde moravam os missionários Ransom e Kennedy com suas respectivas famílias, foi o ponto de partida para o início da missão religiosa e também do trabalho educacional, entre os anos de 1884 e 1886.

No início dos trabalhos metodistas, a reação católica se manifestou, até mesmo de maneira violenta nessa casa por meio de apedrejamentos, a ponto da necessidade de ajuda da polícia nos momentos de pregação (ROCHA, 1967). Para o autor, a intenção dos metodistas era convencer os brasileiros de que a incorporação dos hábitos capitalistas existentes nos Estados Unidos da América aliada à ideia de progresso e aos aspectos evangelísticos traria desenvolvimento para a cidade e para o país.

Dessa forma, o “Juiz de Fora High School and Seminary” foi planejado e em 1889 instalado, sob a liderança do Bispo John Cowper Granbery, responsável pela junta de Missões no Brasil, com a pretensão de oferecer à sociedade Juiz de Forana um ensino seguindo o modelo

americano, reconhecido como eficiente e de bom nível, promovendo, ainda, o ensino teológico para a formação de ministros da igreja. É possível destacar ainda que, conforme regulamento consultado no arquivo histórico do Granbery, a finalidade da instituição de ensino era a de possibilitar aos jovens “os melhores meios para o desenvolvimento das suas faculdades *physicas, intellectuaes e moraes*” (Regulamento, 1899, p.5), sob os valores cristãos, o caráter inovador e progressista, afirmando que o:

sistema de instrução e governo é americano. O curso da instrução é extensivo. O fim é a evolução das faculdades pessoais, e não o encher a cabeça de uma certa massa de informações heterogêneas. Somos mais propensos à *incerebração* que à *decoreção* (REGULAMENTO, 1899, p.8).

Cabe salientar que, conforme afirmado por Rocha (1967), a conversão à religião metodista ficava à cargo das igrejas. O recrutamento de adeptos não era o mais importante para os colégios metodistas, tanto que ser metodista não era pré-requisito para estudar no Granbery, nem nos primórdios e nem atualmente. Sendo assim, cumprindo o seu propósito, os estudantes do Granbery eram incentivados a participar de manifestações populares como uma maneira de se expressar politicamente durante a primeira república (1889 – 1930). O Granbery abriu suas portas à classe média urbana e aos filhos de fazendeiros simpatizantes das ideias republicanas, que ansiavam por escolas com práticas mais flexíveis que lhes proporcionassem maiores oportunidades de participação em todos os níveis.

Giudice Filho, Terror, Belleigoli (2012) afirmam que as evidências do novo eram percebidas no Granbery, até mesmo na estrutura física das salas de aulas, que continham carteiras individualizadas e ausência dos tablados, que colocavam os professores em posição de superioridade com relação aos estudantes. Além disso, a introdução de aulas práticas, em contraposição às antigas aulas de memorização, animavam os republicanos com a possibilidade de seus filhos estudarem num ambiente de maior dinamicidade. Os autores apontam que havia, ainda, o incentivo à organização, por iniciativa dos próprios alunos, de grêmios literários e artísticos, associação teatral, assembleias, assim como a publicação de jornais e revistas escolares, como os jornais “A Infancia” e “O Granberyense”.

Observa-se, nesse relato, o ambiente democrático, literário e lúdico desenvolvido no

Granbery e nas demais escolas metodistas, que segundo Mesquida (1994), tinha por função uma ação educativa permeada ideologicamente pela difusão de que todos iriam "gozar dos benefícios da educação" no regime republicano. As atividades dos grêmios colocavam em pauta assuntos relacionados às diversas áreas do conhecimento e eram coordenadas pelos alunos, sempre com o apoio de um professor da casa que fazia o papel de conselheiro. Nesse contexto, Giudice Filho, Terror e Belleigoli, relatam que:

No fervor das reuniões dos grêmios literários, ganhava força entre os alunos, por iniciativa deles mesmos, a vontade de saber mais, entender melhor. Daí a mística que envolvia o potencial educativo dessas agremiações: eram o lugar onde os jovens viam nascer de si mesmos a curiosidade pelo conhecimento, acompanhada das ferramentas e incentivos para que esse caminho fosse trilhado. De fato, uma outra ideia acertada para a popularidade dos grêmios literários era a expectativa de liberdade, uma vez que as sessões de debates colocavam em pauta assuntos polêmicos, oportunidade que se assentava confortavelmente nos corações e nas mentes de jovens preparados por uma educação moderna e questionadora (GIUDICE FILHO, TERROR, BELLEIGOLI, 2012, p.189).

Nesse sentido, Christo (1994) comenta que o incentivo à participação política e ao exercício da cidadania é visível no "meio estudantil granberyense", uma vez que há registros da época que os alunos do Granbery organizavam passeatas em prol de causas políticas diversas, inclusive, na ocasião da eleição de Duarte de Abreu para a Câmara Municipal. A autora ressalta que, certamente, essa abertura à participação surgiu por intermédio de uma prática pedagógica favorável. A respeito disso, encontra-se no Livro de atas nº 1, registro das palavras do Profº Lander, primeiro reitor da instituição, quando disse que:

No meu ideal a respeito do nosso Collégio, cada vez mais propenso para a ideia e convicção de fazer d'ele uma instituição como era a Universidade de *Wittenberg* nas primeiras épocas da Reforma. Quero dizer um centro de influências fortes, positivas, francas e agressivas, pelo Evangelho; cada vez mais arraigando nossos alunos na razão e justiça da nossa causa, e mostrando-lhes pela clara luz da verdade o erro e perigo em que vivam (LIVRO DE ATAS, 1895- 1912, nº 1, p. 7).

Outro ponto destacado por Christo (1994) foi a aproximação entre os professores,

diretores e alunos. Essa proximidade marcava as diferenças que o Granbery apresentava das demais escolas da cidade, mas a seriedade e respeito nesta relação não eram negligenciadas. Pelo contrário: era direcionada conforme percebido nos registros do Regulamento de 1896 quando afirmava que:

Na administração e direção do Collegio, olhamos mais para os princípios fundamentaes de justiça e dever, do que a multiplicação de regras determinadas. Contudo exigimos o devido respeito e obediência absoluta às autoridades. É o corpo docente que governa o Collegio, e não são os alunos. Espera-se de todos polidez, humanidade e respeito a verdade, em todas as relações (REGULAMENTO, 1896, p. 19).

Essa afirmativa de Christo (1994) e confirmada nos registros do regimentos demonstra que o ideal de cidadão norte-americano também se refletia na imagem do bom professor, conselheiro e amigo que influenciaria seus alunos a se tornarem pessoas melhores, capazes de transformar a sociedade em que viviam também são apontadas por (Mesquida, 1994). Ele ressalta que a partir desse movimento de ensino pelo exemplo, na década de 1920, os docentes também foram incentivados a se organizar e, contemplados com a criação da Academia Granberyense de Letras, Artes e Ciências e reafirmando as bases construídas por Lander, no final do século XIX. Se, para os alunos, existiam os grêmios literários, os professores necessitavam também de um local onde pudessem congregar em torno de um ambiente literário e artístico. Mesmo com certa dificuldade de permanência, a Academia existe até hoje, organizada devidamente, com promoção de reuniões periódicas.

Dessa maneira, Mesquida (1994) destaca que o transplante dos valores culturais estadunidenses era realizado sutilmente, por meio do discurso, dos atos e da convivência diária entre professores, alunos e direção dos colégios metodistas. A crença na educação protestante capaz de transformar as pessoas, a fim de que se tornassem agentes de mudança na sociedade em que viviam, era disseminada por todo o ambiente educacional. O esforço do trabalho individual e o desenvolvimento da conduta moral seriam os responsáveis pelo sucesso dos alunos, tanto individualmente quanto coletivamente, em termos de progresso da nação.

Seguindo na análise documental em jornais da época e Projetos Políticos Institucionais arquivados ao longo do tempo e disponíveis no arquivo histórico da instituição, constata-se que

o sonho universitário era o grande motivador do trabalho dos primeiros missionários juntamente com o ideal de educar, evangelizar e preparar ministros para trabalhar nas igrejas. O ideal era fazer do Granbery a Universidade Metodista do Brasil, mas somente após um tempo essa meta começou a ser colocada em prática.

Constam nos referidos registros documentais que, em 1904, o ensino superior iniciou-se com o curso de Farmácia e Odontologia, autorizado pelo então Presidente da República Francisco de Paula Rodrigues Alves, em 1905. O fato de ter sido o primeiro curso superior específico de Odontologia a ser criado no Brasil ainda não foi historicamente comprovado, entretanto, há registros da época apenas da existência da Faculdade de Medicina da Bahia, que oferecia um curso de especialização em Odontologia após a graduação de Medicina. Dando continuidade ao sonho universitário, em 1911, foi instalado o Curso de Direito e, em 1928, o de Teologia e o de Pedagogia.

Ainda de acordo com o cruzamento de dados e datas, foi possível constatar que o curso de Pedagogia foi o primeiro curso superior para formação de professores do Brasil e que tinha por objetivo a formação de professores para compor os quadros docentes das instituições metodistas de ensino que seriam abertas em território brasileiro. Porém, por força da legislação federal, alguns complicadores impediram o Granbery de prosseguir com a realização do sonho de ser uma universidade. Então, em 1939, o curso de Pedagogia, o último curso superior que ainda funcionava foi extinto, interrompendo o projeto inicial dos missionários metodistas.

Conforme apontado por Giudice Filho, Terror, Belleigoli (2012), as dificuldades não foram suficientes para apagar o ideal da missão da Igreja Metodista Episcopal do sul dos Estados Unidos no Brasil e o Granbery continuou se desenvolvendo e seguindo com o propósito que os liberais e missionários metodistas defendiam: o de investir em cursos de formação de professores que deveriam preparar docentes na prática dos métodos pedagógicos modernos e que estivessem aptos a atender as exigências do novo mundo que estava sendo desenhado.

Os autores ainda ressaltam que o número de alunos do Granbery foi aumentando gradativamente, revelando a aceitação do colégio por parte da sociedade de Juiz de Fora e, após 60 anos, o sonho universitário foi retomado a partir de 5 de junho de 1999, com o retorno do ensino superior. Em ato solene, foi instalada a Faculdade Metodista Granbery, com o curso de

bacharelado em Administração, iniciando suas atividades em agosto daquele ano. Em agosto de 2001, iniciaram-se as atividades do bacharelado em Sistemas de Informação e, em fevereiro de 2003, o curso Normal Superior, que em fevereiro de 2007, foi transformado em Pedagogia, de acordo com as novas diretrizes do MEC.

Seguindo esse processo de retomada, em agosto de 2003, iniciaram-se as atividades dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, em fevereiro de 2004 o bacharelado em Direito, em fevereiro de 2016 o curso de bacharelado em Engenharia Civil. Em dezembro do mesmo ano, o curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo e, por fim, em fevereiro de 2018, o curso de bacharelado em Psicologia.

A partir da exposição dos autores pesquisados e da análise dos documentos institucionais, dentre eles o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), pressupõe-se que a instituição, campo desta pesquisa, caminha até a atualidade com esperança de alcançar o objetivo proposto em sua missão que é: “Contribuir de forma efetiva na formação de pessoas, por meio de processos educativos inovadores, inclusivos e participativos, fundamentados nos valores e princípios da tradição metodista e no compromisso ético por uma sociedade mais justa” (Granbery, 2022).

Nessa perspectiva, elegeu-se a instituição como um campo de pesquisa capaz de atender aos anseios desta pesquisa.

3.2 UM CURSO - A PEDAGOGIA - SUA HISTÓRIA E SEUS CURRÍCULOS

Os professores formados desde os primeiros registros encontrados sobre esta profissão, apesar das expectativas políticas de cada época da história, nunca tiveram como principal característica a de um profissional tecnicista. As pesquisas históricas apontam que a forma como os cursos de formação docente foram se organizando vem moldando o perfil profissional dos professores, sem, no entanto, tirar a essência humanística daqueles que se dispunham a se desenvolver nessa profissão. Percebe-se, nas pesquisas e escritas de autores como Gadotti (2000), Nóvoa (2017) e Saviani (2009), além das legislações consultadas, uma contradição entre o que se esperava e o que era desenvolvido no processo de aprendizagem desses profissionais.

O caminho que esses cursos vêm percorrendo se entrelaçam com os cenários políticos, econômicos e sociais do nosso país. As políticas educacionais e dispositivos legais foram se modificando ao longo da história e, nesse percurso, também se identifica a valorização/desvalorização dos saberes técnicos e a importância/desimportância de uma proposta sociointeracionista nas escolas e no trabalho docente. Assim, um resgate histórico dos cursos de formação de professores baseado nas legislações e nas políticas educacionais servirá de auxílio no entendimento das transformações que aconteceram e ainda vem acontecendo no decorrer da história da educação no Brasil.

Ela parte do século XIX, mais precisamente a partir de 1827, quando se encontra os primeiros registros legais acerca do assunto e as primeiras regulamentações prevendo a formação de técnicos e especialistas em educação até à formação dos cursos de bacharelado e licenciatura em Pedagogia. Contextualiza historicamente a formação de professores no Brasil, o perfil desses profissionais, as bases legais que sustentam o trabalho docente e a relação entre a teoria e a prática, evidenciando como esta se articula com cada fase histórica e responde às demandas políticas e socioeconômicas de cada época.

3.2.1 OS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO E OS CURSOS NORMAIS

A história da formação de professores no Brasil é dividida de forma explícita, segundo Demerval Saviani (2009), em seis momentos e se dá após a Independência, quando se apresenta os primeiros movimentos de organização da instrução popular. Para ele, pode ser observado uma articulação entre a questão pedagógica e as transformações que aconteciam na sociedade brasileira no decorrer desses quase três últimos séculos. Saviani (2009) destaca os seguintes momentos: 1º) ensaios sobre formação de Professores (entre 1827 e 1890); 2º) estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890 a 1932); 3º) institutos de Educação (1932 a 1939); 4º) cursos de Pedagogia e de Licenciatura (1939 a 1971); 5º) substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971 a 1996) e 6º) Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores (1996 a 2006).

O primeiro período destacado por Saviani (2009) se inicia com a publicação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a qual obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas e vai até 1890, quando se prevalece o modelo das Escolas Normais.

A partir daí, acontece o segundo período, que tem como marco inicial a reforma paulista da Escola Normal, quando se estabelece e se expande o padrão das Escolas Normais, porém, é a partir do ano de 1924, quando se inicia a luta dos inovadores liberais e a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE culminando com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que se efetiva a educação populista. Essa educação é caracterizada por Moacir Gadotti (2000) como período da história rico e contraditório. Gadotti (2000) aponta ser um período rico em movimentos sociais e políticos e em transformações econômicas, mas contraditório por haver muita agitação de ideias pedagógicas e longos debates em torno das várias reformas educacionais marcadas por avanços e retrocessos (GADOTTI, 2000, p. 110).

Esse período foi até 1932, quando se inicia a terceira fase dessa história. As reformas de Anísio Teixeira⁴ no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo⁵, em São Paulo, foram marcos para a Organização dos Institutos de Educação. Esses institutos tinham como objetivo propiciar aos seus estudantes, futuros professores, não só a formação básica para a docência, mas também os incentivarem para a pesquisa, reconhecendo, assim, a Pedagogia como ciência. Assim, enquanto vários acontecimentos marcantes aconteciam na história nessa década, no contexto educacional do Brasil acontecia a implementação da reforma Francisco Campos⁶ e se iniciavam os debates, influenciados pelas ideias da Escola Nova, a criação das universidades brasileiras.

⁴ Anísio Teixeira: jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Destacou-se na história, nas décadas de 1920 e 1930, por difundir os pressupostos do movimento da Escola Nova. Um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório.

⁵ Fernando de Azevedo: educador, professor, administrador, ensaísta e sociólogo brasileiro. Um dos expoentes do movimento da Escola Nova e um dos redatores do Manifesto dos Pioneiros. Participou no processo de formação da universidade brasileira, em busca de uma educação de qualidade. Em 1930, participou da criação do Ministério da Educação – na época Ministério da Educação e Saúde.

⁶ Francisco Luís da Silva Campos: advogado, professor, jurista e político brasileiro. Autor da chamada “**Reforma Francisco Campos**” que estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em ciclos, a seriação do currículo, dentre outras.

É a partir daí que se identifica os três outros momentos apontados por Saviani (2009): a criação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura (1939 a 1971), a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971 a 1996) e a criação do Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores (1996 a 2006).

Esses outros três momentos apontados pelo autor tornam-se marcos históricos na medida em que se entende que eles serviram de referência, em uma forma geral, para o formato de cursos de licenciatura até a atualidade, como será explanado a seguir.

3.2.2 OS CURSOS SUPERIORES DE PEDAGOGIA

Conforme mencionado anteriormente, a Pedagogia permeou o contexto universitário a partir das experiências escolanovistas através dos Institutos de Educação, antes de se apresentar como um curso superior, mas somente em 1939 publicou-se o primeiro marco legal do Curso de Pedagogia: o Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939, que instituiu o curso no bojo da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

No entanto, a criação do curso de Pedagogia decorreu de várias tentativas dos legisladores em se definir diretrizes e bases para a formação docente, em especial, para lecionar no ensino secundário. Um grande defensor da necessidade de uma formação específica para os professores desse ensino secundário foi Francisco Campos, que, ao assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, empreendeu na reforma do ensino secundário surgindo, assim, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

O curso de Pedagogia nos termos do Decreto de 1939 demonstra que o foco dos legisladores da época estava em separar o trabalho “técnico do Ministério da Educação” do trabalho docente. Assim, segundo esse documento legal, o objetivo do curso de Pedagogia era a formação de um profissional apto a atuar na administração pública da educação.

Cria-se, a partir daí, um paradigma adotado nacionalmente nos cursos de licenciaturas e no curso de Pedagogia: o então nomeado “esquema 3+1”, que consistia em três anos de estudos de conteúdos cognitivos ou de disciplinas específicas, associadas ao curso de bacharelado e mais um ano de conteúdos didáticos, ligados aos cursos de didática. Dessa forma,

este decreto-lei determinava que só seria conferido o grau de licenciado àqueles bacharéis que concluíssem regularmente o curso de didática.

Cabe destacar que essa mesma legislação determinada a exigência de diploma específico para o magistério e para a função técnica, a saber:

Art. 51. A partir de 1º de janeiro de 1943 será exigido:

- a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;
- b) para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;
- c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia (BRASIL, 1939).

No decorrer do tempo, alguns ensaios aconteceram nesse movimento de normatização da formação de professores, mas destacam-se as leis que modificavam a nomenclatura, a estrutura dos ciclos de ensino, além das orientações para os cursos de formação de professores. Alguns ensaios são destacados por Ernesto Guiduce Filho (2012), quando apresenta no livro “O Granbery” a história da Faculdade de Pedagogia da instituição e exibe imagens de jornais da época sobre os movimentos governamentais para a efetivação dos cursos de formação de professores, ali denominado Escola de Educação. Esse autor ainda destaca a importância dada pela instituição ao professor e à formação ao afirmar em uma de suas atas que “novas concepções de ensino, de nossa gente precisa e, preparar os professores que irão levar às cidades mais longínquas a concepção de educação transformadora e mais aberta” (GRANBERY, 1935 apud GUIDUCE FILHO, 2012, p. 164-165).

Nesse sentido, passa-se a apresentar alguns recortes dessas leis e decretos que foram surgindo ao longo desse período até a publicação da atual Lei de diretrizes e base da Educação – LDB, Lei 9394/96.

Em 1946, publicou-se dois decretos que organizava o sistema educacional iniciado em 1942 e que assegurava as leis orgânicas do ensino primário e do ensino normal. No primeiro Decreto – lei n.8.529 – de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, é redefinida

a nomenclatura na primeira fase de ensino, sua finalidade e delimita a idade de seus estudantes, a saber:

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (BRASIL, 1946).

Nele é apresentado as primeiras sinalizações para o ensino de jovens e adultos ao destacar no Artigo 11 que “O ensino primário supletivo atenderá, aos mesmos princípios indicados no artigo anterior, em tudo quanto se lhe possa aplicar, no sentido do melhor ajustamento social de adolescentes e adultos” (BRASIL, 1946).

Muito rico em orientações estruturais para a organização das escolas, ele ainda apresenta informações sobre os programas do ensino primário, organização do ano escolar, da admissão aos cursos, da avaliação dos resultados do ensino, dentre outras. Já com relação ao corpo docente e administrativo, ele demonstra um certo controle governamental quando determina que:

Art. 34. O magistério primário Só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei.

Art. 35. Os poderes públicos providenciarão no sentido de obterem contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado das suas escolas primárias.

Art. 36. Os diretores de escolas públicas primária serão sempre escolhidos mediante concurso de provas entre professores diplomados, com exercício anterior de três anos, pelo menos, e, de preferência, entre os que hajam recebido curso de administração escolar (BRASIL, 1946).

Aqui o segundo Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal, apresenta as orientações para a formação do corpo docente e administrativo do decreto anterior. Como finalidade, ele diz que:

Art. 1º. O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (BRASIL, 1946).

Com a mesma estrutura do Decreto – lei n.8.529, ele também apresenta orientações quanto aos programas do ensino, organização escolar, admissão aos cursos, da avaliação dos resultados do ensino, dentre outras.

Retomando o foco no movimento de inclusão através da educação, são lançadas, em 1959, as Campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos, de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Essas campanhas foram regulamentadas por meio do Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959, que servirá de referência para os estudos das modalidades em um outro momento.

Ainda como parte do processo de regulamentação da formação de professores, é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, além das orientações acerca da organização de ensino, destaca-se que:

- Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:
- a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
 - b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.
- Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário (BRASIL, 1961).

Essas orientações ganham nova redação e novo enfoque pela lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 a qual determina que:

- Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.
- Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
 - b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena;
- § 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica;
- § 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo;
- § 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

Nota-se, nesse destaque, uma nova mudança da nomenclatura dos níveis de ensino. Essa mesma lei tem por finalidade regulamentar a reforma do sistema de ensino. Ela torna obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos, além de prever um currículo comum para o 1º e 2º graus e uma parte diversificada, em função das diferenças regionais.

Nesse contexto, observou-se algumas movimentações através de Pareceres do Conselho Federal de Educação/ CFE, no sentido de extinguir o curso de Pedagogia no âmbito de graduação, deslocando a formação do pedagogo para a pós-graduação e deixando a educação básica a nível dos cursos de formação de 2º grau. Ainda nesse movimento, o parecer CFE nº. 252 de 11 de abril de 1969, determina que o Curso de Pedagogia passa a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel, pautado pelo núcleo central do curso que focava o pedagógico a serviço da docência. Esse parecer vigorou até a aprovação da lei nº. 9.394/96, mas enquanto esteve em vigência, o Curso de Pedagogia permaneceu sendo objeto de discussões com relação a sua natureza e finalidade, principalmente em virtude de como foram idealizadas as habilitações que reforçavam o caráter de especialização em um curso de graduação.

3.2.3 O CURSO DE PEDAGOGIA HOJE

É importante destacar que o curso de Pedagogia tem passado por uma série de modificações a partir da lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de diretrizes e bases da Educação – LDB. Essa lei não assume um papel diferente das demais e apresenta uma série de pontos conflitantes acerca da formação dos profissionais da educação, e que na medida em que as discussões foram avançando, foi tendo seu texto alterado conforme destacado a seguir, por

exemplo. Enquanto a primeira redação do caput do artigo 61 fala que “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos” (BRASIL, 1996), a redação dada pela Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009 diz que “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos [...]” (BRASIL, 2009).

Apesar de pontos conflitantes, um ponto fica claro no documento legislativo: a necessidade de uma formação plena que envolve a teoria e a prática. O parágrafo único do artigo 61 diz que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009).

António Nóvoa (2017) concorda com esta legislação ao afirmar que:

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Outras legislações que se seguiram ajudaram a reforçar pontos conflitantes, dentre estes o Decreto nº. 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que estabeleceu a exclusividade dos Cursos Normais Superiores para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estudiosos o apontam como uma medida de retrocesso, já que o novo curso dava status de curso superior ao currículo semelhante ofertado nos cursos normais de nível médio.

Outro marco legal relacionado ao Curso de Pedagogia foi a publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 1, de 10 de abril de 2006, que fixa as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. Tal documento representa um novo olhar sobre o curso de Pedagogia e, em especial, à formação dos profissionais docentes. Essas diretrizes retomam boa parte das proposições traçadas no seio do movimento dos educadores, mas ainda deixa algumas lacunas no que diz respeito à aproximação com a prática dessa profissão.

É nesse sentido que Nóvoa (2017, p. 1112), aponta que atualmente “reconhece-se que a universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais”.

Assim como outros destaques relacionados até aqui, esta resolução também se apresenta contraditória na medida que abrange o campo de atuação do Pedagogo (BRASIL, 2006):

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Art. 4º, Resolução CNE nº 1, 10/04/2006).

Mas limita a carga horária dedicada às atividades práticas de estágio:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

Apesar dessa Resolução CNE nº 1/2006 se basear em uma fundamentação teórica inadequada em relação ao campo conceitual da Pedagogia e apresentar imprecisões conceituais

sem levar em consideração as diversas áreas de atuação científica e profissional no campo da educação, ela ainda se configura como documento oficial que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia.

Cabe aqui destacar que entre as datas de publicação dessa resolução e os dias atuais, outros documentos foram implementados (alguns revogados) e que, juntamente com ela, direcionam a configuração do curso de Pedagogia. Hoje, ainda em vigor, consta a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

A partir dessa análise histórica, foi possível constatar que o curso de formação de professores passou por diversas transformações ao longo dos anos no Brasil, assim como o enfoque que as legislações davam a esses profissionais em formação, o que culminou no atual curso de Pedagogia e que deixa aberto a uma análise mais detalhada dos aspectos legais que envolvem esse curso de Pedagogia, já que não é o foco desta pesquisa, tratando este panorama histórico então, de nos munir de informações acerca dos objetivos do curso e seu papel no contexto deste trabalho.

Tal reflexão histórica nos fez compreender que a preparação de educadores oferecida pelas instituições de ensino superior é um processo de grande relevância social, e que a formação de educadores, especialmente no contexto do curso de Pedagogia, deve ser orientada pelos princípios da integração teoria e prática, manifestando-se como uma práxis, e adotando uma abordagem crítica e emancipatória, mesmo que os documentos norteadores não tragam isso de forma clara.

A profissão docente se mostrou necessária durante todo o decorrer do recorte temporal apresentado, mesmo que sob forte controle governamental em alguns momentos da história. Ainda assim, percebeu-se uma força resistente desses profissionais, em se colocar como articuladores de uma nova sociedade, consciente e justa, capazes de colocar suas habilidades técnicas e sociais à serviço de uma educação de qualidade. Essa força pode ser vista na modalidade de ensino foco desta pesquisa: a Educação de Jovens e Adultos, como veremos a seguir.

3.3 UMA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CURSO - A EJA E SEUS SUJEITOS

Debates sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas influências nos meios sociais tem despertado o interesse de pesquisadores dos campos da Educação e das Ciências Sociais. Estes têm reconhecido a EJA como importante instrumento nas dinâmicas emancipadoras da sociedade brasileira. Paulo Freire (2011) e Miguel Arroyo (2006) destacam essa modalidade como potencializadora do autorreconhecimento do educando da EJA como sujeito de direito e parte integrante da sociedade. Já Geovania Lúcia dos Santos (2019) e Ramón Grosfoguel (2016) reconhecem a invisibilidade de grupos específicos da sociedade e reforçam a necessidade de se entender os aspectos entrelaçados nas relações sociais desses grupos por meio da EJA.

3.3.1 EJA – UMA POLÍTICA EQUALIZADORA, QUALIFICADORA E REPARADORA

Conforme já estamos falando ao longo deste trabalho, a Educação de Jovens e Adultos pode ser compreendida como uma importante política pública que visa promover a igualdade de direitos, oferecendo oportunidades aos indivíduos que não tiveram acesso à educação dita formal ou que tiveram que interromper seu percurso educacional dito regular.

Trata-se de uma modalidade de ensino que integra a educação básica e proporciona a oportunidade para que essas pessoas retomem seus estudos em sala de aula, abrindo caminho para uma nova perspectiva de vida. Assim, ao oferecer essa oportunidade de retorno aos estudos, a EJA desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de acesso à educação.

Segundo Arroyo (2006), a ela possui particularidades que a caracterizam como uma política pública capaz de buscar a equalização, compensação e reparação dos direitos daqueles que a buscam. Ele também enfatiza que, paradoxalmente, à medida que se defende a educação como um direito, mais os excluídos parecem emergir. Nesse sentido, de acordo com Santos (2019), é de extrema importância conceder visibilidade às trajetórias dos egressos da Educação de Jovens e Adultos, que hoje estão no ensino superior, a fim de reconhecer suas necessidades e demandas.

Já sabemos que muitos fatores têm sido apontados como motivos para o afastamento precoce da escola ainda na infância e, até mesmo, para a infrequência na EJA, tais como a necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho, a responsabilidade com a família, gestações em idade jovem e as relações patriarcais. Porém, a presença de egressos da EJA em cursos superiores nos desafia a investigar suas narrativas em relação a esse processo de formação, e a compreender como eles têm conseguido se manter e perseverar em uma faculdade. Esses indivíduos compartilham de origens socioeconômicas e étnico-raciais semelhantes, o que evidencia suas "identidades coletivas" (ARROYO, 2011).

Ao compreender melhor as experiências e os desafios enfrentados pelos egressos da EJA, que hoje frequentam o ensino superior, isso nos leva a refletir sobre a importância de políticas educacionais inclusivas e abrangentes que levem em consideração as particularidades e necessidades desses estudantes. São os sujeitos de direito da EJA, agora estudantes do curso de Pedagogia, que conheceremos a seguir.

3.3.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS DESTA PESQUISA: UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO

Arroyo (2006) destaca que a EJA é formada por uma parcela significativa da população que, por inúmeros fatores, não tiveram oportunidade de frequentar, ou mesmo permanecer, nas turmas de ensino dito regular. Arroyo (2006) afirma que “são jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação” (ARROYO, 2006, p. 23), possuidores de uma bagagem de conhecimento que não é reconhecida ou é inferiorizada, como destaca Grosfoguel ao dizer que:

O conhecimento produzido a partir das experiências sócio-históricas e concepções de mundo do Sul global – também conhecido como mundo “não ocidental” – é considerado inferior e é segregado na forma de “apartheid epistêmico” (Rabaka, 2010) [...]. Mais ainda: o conhecimento produzido por mulheres (ocidentais ou não ocidentais) é também visto como inferior e fora do elenco do cânone do pensamento (GROSGOUEL, 2016, p.28).

Assim, como primeiro movimento para identificar os partícipes desta pesquisa, foi elaborado e aplicado o questionário (ANEXO I), que foi organizado de forma a facilitar o entendimento e o mapeamento das informações. Assim, na primeira parte apresentamos a pesquisa em si, descrevendo seus objetos, a informação da aprovação do Comitê de Ética da Universidade na qual a pesquisadora está vinculada e a garantia de anonimato. Após concordar com a participação, são apresentadas as primeiras questões que dizem respeito ao perfil socioeconômico do partícipe como gênero, cor/etnia, estado civil, se possui filhos, com quem mora, se trabalha, dentre outras características, que nos permitissem traçar este perfil.

No terceiro bloco da pesquisa, passamos para as questões de caráter cultural, como o nível de escolaridade do pai e da mãe, se precisou trabalhar e estudar, idade em que começou a trabalhar, se reprovou, entre outras questões desse cunho.

Por fim, lançamos mão das questões relacionadas ao percurso escolar. Nestas constavam questões sobre quando e os motivos que o fizeram interromper os estudos, quando e os motivos que o fizeram retomar esse percurso através da EJA e por que prosseguiu com a escolarização no curso de Pedagogia.

Esse questionário foi aplicado a partir da plataforma Google Formulários. Tal instrumento foi disponibilizado por meio de link para todos os estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade Granbery, num total de 37 (trinta e sete) estudantes, para se identificar quais deles tinham o perfil pré-estabelecido para serem partícipes da pesquisa: egressas da Educação de Jovens e Adultos - EJA, que atualmente são discentes do curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior privada. Com esse movimento, conseguimos identificar que apenas 09 (nove) são, de fato, estudantes egressos da EJA.

A partir da identificação, foi realizado o convite aos nove estudantes para colaborar com a pesquisa e desses convidados, apenas 05 (cinco) aceitaram e efetivaram sua participação, tendo sido esclarecidas novamente a temática a ser abordada e a dinâmica de como aconteceria a colaboração deles.

Com o aceite, foram-lhes informados os compromissos assumidos e a necessidade de que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tal documento respalda e

legítima as ações realizadas pela pesquisadora e garante aos/às participantes informações pertinentes da pesquisa e a garantia do sigilo de seus dados.

Nesse sentido, cabe ressaltar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob o nº 61670222.5.0000.5147 e aprovada em 06 de outubro de 2022, conforme parecer nº 5.686.795. Assim, respeitando as orientações do Comitê de Ética e o desejo dos partícipes, foram atribuídos a eles nomes fictícios de flores, considerando a simbologia que essa estrutura botânica tem para a pesquisadora.

Assim, foram selecionados nomes de flores e seus significados para serem utilizados como codinomes para os participantes. Essa seleção foi apresentada aos partícipes para que eles mesmos escolhessem o nome que lhe seria atribuído, possibilitando, assim, um sentimento de pertencimento efetivo do estudo.

Quadro apresentado para escolha do nome

Flor	Significado
Crisântemo	Possui como significado a simplicidade e a perfeição, sendo muito utilizada para dar sorte às pessoas que vão realizar alguma atividade de risco. Essa também é uma flor de outono, o que garante a ela uma força simbólica que transita entre as alegorias de vida e morte, céu e terra.
Gérberas	São flores que podem significar sensibilidade, sensualidade, amor, nobreza, alegria e simplicidade.
Margarida	Era considerada a flor das donzelas e, ainda hoje, simboliza a juventude, o amor inocente e a sensibilidade. Essa delicada flor também representa a pureza, a paz, a bondade e afeto.
Cravo	Desfruta de uma história rica. Alguns acreditam que vem da palavra coroação, porque era usada

	nas coroas cerimoniais gregas. Os cravos simbolizam amor e carinho. De acordo com uma lenda cristã, cravos cresceram das lágrimas da Virgem Maria enquanto ela observava Jesus carregar a cruz. Foi assim que se associaram ao amor maternal.
Flor de Lótus	É o símbolo da resiliência humana. A planta significa pureza do corpo e da mente, e renascimento. Isso porque, embora cresça na lama, ela se torna uma bela flor: o caminho para purificação em meio às impurezas mundanas.
Dente-de-leão	Possui o significado de liberdade, otimismo, esperança e luz espiritual. Há quem diga que ao soprar uma pétala da flor deve-se fazer um pedido sobre o amor ambicionado.
Girassol	Se volta para onde o sol estiver, mesmo que este esteja escondido atrás de uma nuvem. Ele está sempre em busca da luz, da vitalidade, da força, da beleza. Saber captar o lado luminoso da vida significa aprendermos a valorizar tudo de bom que já recebemos e também a sermos gratos por isso.
Flor de Cerejeira (Sakura)	Flor de Cerejeira significa a beleza feminina e simboliza o amor, a felicidade, a renovação e a esperança. Uma flor de origem asiática, conhecida como Sakura.

Fontes: <https://www.significados.com.br/>; <https://pt.wikipedia.org/>

À medida que o quadro ia sendo apresentado a cada um dos participantes, antes de cada entrevista, foi sendo tirado o nome escolhido para que ele não fosse escolhido por outro participante.

A partir da dinâmica da apresentação dos significados das flores e a oportunidade dos partícipes em escolher seu próprio codinome, foi possível estabelecer uma relação de escuta e acolhimento, além de permitir que estes se sentissem confortáveis para compartilhar lembranças da infância, experiências escolares, casamento, filhos, trabalho e também suas próprias crenças e convicções sobre a vida.

Finalizada a escolha dos codinomes, ficaram assim distribuídos e identificados os partícipes:

Participante	Idade	Identidade de Gênero	Raça / Cor	Condição familiar	Período no curso
Crisântemo	26	Mulher cisgênero	Preta	Mãe solo de três filhos	5º período
Margarida	24	Mulher cisgênero	Branca	Casada com dois filhos pequenos	8º período
Cravo	36	Homem transgênero	Branca	Solteiro e mora com a mãe	7º período
Flor de Lótus	48	Mulher cisgênero	Branca	Casada e com dois filhos adultos	6º período
Girassol	56	Mulher cisgênero	Branca	Casada com três filhos adultos	5º período

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações passadas pelos partícipes.

Cabe aqui salientar que apesar de não ter sido critério de definição dos sujeitos as questões relacionadas ao gênero, orientação sexual, raça ou composição familiar, acreditamos que estas destacam elementos identitários importantes e são cruciais de serem compreendidos no processo de interpretação das trajetórias formativas ouvidas e analisadas na pesquisa.

Ao trabalhar com narrativas de vida há de se pensar que essa metodologia exige tempo

e disponibilidade de ambas as partes, tanto da pesquisadora, responsável por transcrever e analisar os áudios entre um encontro e outro, bem como dos entrevistados, que disponibilizam seu tempo para os encontros. Entretanto, a realidade enfrentada por muitas pesquisadoras no Brasil, que além de se dedicarem à pesquisa são trabalhadoras, mães e chefes de família também atravessou o processo desta pesquisa como um todo.

Nesse sentido, nos propomos a limitar em apenas uma entrevista, seguindo um roteiro estruturado (ANEXO II) em que foram inseridas perguntas e questionamentos baseados nos objetivos específicos da pesquisa, ajudando os partícipes a contar sua história, mas sem se desviarem do contexto da pesquisa.

Elas se desenvolveram em única sessão com cada entrevistado, com exceção de uma das entrevistadas, que por força da realidade da entrevistada, foi dividida em duas sessões, mas detalharemos esse episódio no decorrer da análise. Foram gravadas em áudio pela pesquisadora, responsável também por transcrever e analisar as trajetórias de acordo com os objetivos e questão já estabelecidos neste estudo.

Em um esforço de apresentar, a partir das narrativas ouvidas, as trajetórias de vida dos egressos e egressas da EJA e na tentativa de compreender os caminhos de formação percorridos por eles, assim como o papel desempenhado pela modalidade e pelo curso de Pedagogia nesses percursos de formação humana e educacional, discorreremos a partir daqui. Assim, buscamos destacar não apenas os desafios enfrentados pelos educandos ao longo de suas jornadas, mas também as conquistas e transformações proporcionadas pela EJA e pelo curso de Pedagogia em suas vidas.

4 O PAPEL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: REFLEXÕES A PARTIR DE TRAJETÓRIAS SINGULARES E COLETIVAS

Nesta reflexão, mergulhamos nas trajetórias de cinco egressas/o da Educação de Jovens e Adultos que abraçaram uma nova jornada educacional do curso de Pedagogia na Faculdade Metodista Granbery. Por meio desta investigação, almejamos não apenas compreender os caminhos que os conduziram até a EJA, mas também identificar os fios entrelaçados de políticas, sociedade e cultura que moldaram suas vidas e direcionaram suas escolhas formativas. Ao nos depararmos com suas histórias de vida, percebemos que a educação se torna um poderoso agente de transformação social, capaz de romper barreiras e promover o empoderamento desses estudantes, dotando-os de ferramentas para conquistar seus sonhos educacionais, e por que não, de vida.

Quando nos aproximamos dessas vozes resistentes e audaciosas, buscamos estabelecer uma conexão empática e genuína com suas motivações e aspirações ao ingressarem no universo da educação. Reconhecemos que a concretização do direito à educação básica e superior é um pilar essencial para a conquista da cidadania, na medida que o acesso a educação pode significar, ainda que não garantir, a vivência de outros direitos como o trabalho, a moradia, a saúde, a cultura, entre outros.

Nessa jornada de descobertas, encontramos, além de histórias de resistência, inscritas em processos políticos que ampliam o acesso de classes menos privilegiadas ao ensino superior, como é o caso do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (Prouni), um mosaico rico de conhecimentos e reflexões sobre o papel transformador da Educação de Jovens e Adultos uma vez que essa modalidade proporciona ao seu educando a ampliação de uma visão crítica de sua realidade e os impulsiona na busca de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Cada parte das histórias contadas se tornam essenciais para a compreensão de como a EJA influenciou de maneira significativa a vida desses estudantes e como suas experiências os levaram à escolha pela formação em Pedagogia.

Com empatia e sensibilidade, aprofundamos nosso olhar crítico, mergulhando nas narrativas produzidas por nossos depoentes acerca de suas trajetórias educacionais, buscando

compreender os desafios que enfrentaram em suas caminhadas formativas de modo a mapear, de um lado, as razões que os impeliram para longe da escola, e do outro, a insistência de seus sonhos e lutas que, em face de dadas condições materiais, permitiram que encontrassem na Educação de Jovens e Adultos um caminho possível para a integralização de sua formação básica. Esse esforço de produção de uma escuta sensível e produção das narrativas nos permitiu não apenas compreender as trajetórias de nossos depoentes, mas também me fez refletir profundamente sobre minhas próprias jornadas de vida e, como, em diversos momentos, meus caminhos se entrelaçam com os deles/as, revelando o quanto os processos de ordem social, política, econômica, cultural e racial, inscritos na ordem capitalista de organização do mundo, sequestram o direito de ser mais, que para Paulo Freire (2005) é parte da vocação humana.

Mais do que contar trajetória individuais singulares e exemplares do quanto os seres humanos são seres de determinação, o estudo se empenha em entender como nossas trajetórias e, portanto, nossas próprios modos de viver e existir, se inscrevem diante de um sistema societário tão excludente e em colapso. Nos termos de Arroyo (2007a), não raro vemos aqueles que estão e passaram pela EJA como um amontoado de indivíduos em busca de refazer percursos formativos individuais truncados. Dificilmente ascendemos para uma compreensão acerca desses sujeitos de direito como coletivos populares e essa espécie de reconhecimento é central para pensarmos as experiências educativas que lhes cabem como direito.

Dessa conexão genuína que integra itinerários aparentemente individuais à história de coletivos, surge um compromisso intrínseco em nos tornarmos defensores/as incansáveis do direito à educação, disseminando a mensagem da importância crucial da Educação de Jovens e Adultos como uma política reparadora e restauradora de direitos (BRASIL, 2000), por isso mesmo, força motriz potencial de transformação social e inclusão educacional, na linha do que assevera Paulo Freire (1987, p.102), quando afirma que “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Sentimo-nos, assim, convocados/as a ser agentes ativos de transformação, empenhando-nos no trabalho de fazer da educação uma práxis que enfrenta as tantas barreiras próprias de uma sociedade forjada nas desigualdades de diversas ordens e, desse modo, criar pontes, afirmando a igualdade de direitos para todos/as e exaltando a diversidade humana.

Ao refletirmos sobre os motivos profundos que conduziram essas/o egressas/o da EJA a buscarem a formação em Pedagogia e como suas experiências marcantes moldam seus percursos acadêmicos, percebemos a grandiosidade da missão que nos foi confiada. Somos desafiados/as a contribuir com uma educação que transcende o senso comum, abraçando a diversidade de cada indivíduo, e nutrindo um futuro de prosperidade coletiva e desenvolvimento humano integral.

Portanto, ao ampliar o olhar sobre as motivações que conduziram essas/os egressas/os da EJA ao caminho da Pedagogia, reconhecemos que cada trajetória singular é um canal de inspiração para a transformação educacional. Essas vozes, que emergem da EJA e transitam pela Pedagogia, ecoam a busca incansável por um ensino que rompe barreiras, celebra as diferenças e coloca a educação como alicerce para uma sociedade mais inclusiva e humanizada. Nessa jornada reflexiva, compreendemos que a educação é um poderoso veículo para a mudança e, ao acolher as múltiplas experiências dessas/os estudantes, considerando seus percursos não lineares e persistentes em torno de seus direitos historicamente interditados, abrimos caminhos para uma educação que se afirme comprometida com a emancipação humana, verdadeiramente significativa e transformadora para todos e todas. Arroyo (2007b) nos alerta, já há muitos anos, o quanto devemos pesquisar mais sobre as configurações sociais e culturais dos jovens e adultos populares com os quais trabalhamos. Na sua perspectiva, compreender as formas do mal viver dos educandos que retornam à EJA são fios indispensáveis para pensarmos os currículos, os tempos e as leituras que legitimam nossas formas de organizar os processos educativos e que produzem profundas repercussões objetivas e subjetivas na vida daqueles que a vivência da privação de direitos é um recorrente histórico.

4.1 COLHENDO FLORES NO JARDIM DA PEDAGOGIA

Com a devida licença poética, permito-me tornar, a partir daqui, uma jardineira. Isso mesmo, daquelas que cuidam de jardim preparando o solo, jogando as sementes, cuidando para que as pragas não tomem conta para que, por fim, seja possível colher ou simplesmente admirar o fruto do seu trabalho.

Assim como um jardineiro ou uma jardineira cuida do jardim preparando o solo, semeando e protegendo contra pragas, assumo, enquanto pesquisadora, a responsabilidade de cultivar e nutrir as sementes da investigação, estabelecendo vínculos com as bases teóricas e metodológicas para este estudo, a partir das narrativas de histórias de vida compartilhadas nesta pesquisa. Ao cuidar para que as “pragas” das distorções ou más interpretações não tomem conta desta pesquisa, como jardineira, cuidarei de proteger a veracidade dos dados e informações recebidas para resguardar a integridade das flores que encontramos.

As "flores", depoentes da pesquisa, contribuíram com seus relatos e experiências para enriquecer o estudo. Da mesma maneira como as flores em um jardim, esses depoentes embelezaram a pesquisa com suas histórias e percepções, nos permitiram sentir o perfume do conhecimento e experiências acumulados ao longo de suas vidas e, conforme descrito por Arroyo (2017, p. 23), “conhecer esses adolescentes, jovens, adultos e seus tensos percursos de humanização. Suas histórias como trabalhadores e como estudantes/as entrelaçam-se com seus deslocamentos. Matéria-prima carregada de significados, de olhares e interpretações”, que produzem novas sementes de conhecimento não só nesta, mas em muitas outras pesquisas.

Assim, para que todos possam colher ou simplesmente admirar, juntamente com a pesquisadora, as belas flores que embelezaram esta pesquisa, as apresentamos.

O primeiro contato com Crisâtemo foi como docente na turma da disciplina Educação de Jovens e adultos. Nesse primeiro contato já foi possível perceber sua resiliência. Característica confirmada durante a entrevista. A única egressa da EJA negra que participou da pesquisa, ao nos encontrarmos às sete horas da manhã de uma segunda-feira, logo ficou evidente o tamanho da luta que significa para essa jovem mulher de 26 anos, mãe solo de três filhos, trabalhar como auxiliar de escola horas diárias e estar no ensino superior cursando a licenciatura em Pedagogia. Filha de pais semianalfabetos, ela teve durante a infância o apoio dos pais no que tange aos estudos. Ela conta, nas primeiras palavras de sua entrevista, que o incentivo aos estudos sempre foi uma constância durante a infância e a adolescência. Apesar de ser mãe solo e não contar com uma rede de apoio familiar para dividir o cuidado de seus filhos, ela conta atualmente com o suporte da própria escola, pois as crianças permanecem em tempo integral lá, permitindo que seus rendimentos composto por seu salário e a pensão alimentícia

que recebe das crianças, o que não chega a dois salários mínimos, seja utilizado para pagamento do aluguel, alimentação e demais despesas de casa.

Margarida, por sua vez, com 24 anos já é casada e mãe de duas crianças, mas conta com o apoio de familiares para conseguir conciliar a maternidade, o trabalho e os estudos. Filha caçula de um casal de operários que não conseguiram concluir o ensino fundamental, também teve o apoio de seus pais e de seu irmão mais velho para que seguisse sua trajetória escolar. Ela conta que a frase que mais escutava de seus pais e irmão era a que eles tiveram que parar de estudar para trabalhar, mas ela devia continuar. Infelizmente, por força das dificuldades financeiras, ela seguiu o mesmo caminho dos pais e irmãos tendo abandonado os estudos logo após ingressar no ensino médio, para trabalhar. Margarida foi nossa terceira entrevistada e muito disposta a contribuir para a pesquisa, logo foi contando que está no último período do curso, que trabalha como auxiliar de educação na mesma escola que começou a trabalhar como auxiliar de limpeza e que é a mesma escola onde conheceu a EJA e concluiu seu ensino médio. Atualmente, a família da Margarida mora em residência própria e possui uma renda per capita de pouco mais de meio salário-mínimo.

Outra flor encontrada no jardim de nossa investigação, foi a Flor-de-lótus. Essa nossa segunda entrevistada é uma mulher de 48 anos, casada e com dois filhos adultos, sendo um casado e outro solteiro. Mora com esposo e o filho caçula em residência alugada. Para sanar as despesas de casa, sua família conta com um pouco mais de um salário-mínimo por pessoa. Única entrevista que precisou ser dividida em duas sessões, pois esta foi marcada por momentos de muito choro e reflexões motivados pelas recordações que o contar de suas trajetórias de vida e educação trouxeram. Com uma história marcante, ela nos conta que se apoiou nos irmãos para que conseguisse vencer esse desafio social e familiar. Ao relatar os momentos de tensão e medo vivenciado na infância e adolescência, ela destaca a angústia de presenciar as brigas constantes dos pais e a relação conturbada que eles tinham devido ao alcoolismo do pai, condição que afetava toda a dinâmica familiar. Essa situação se mostrou tão latente ainda hoje para Lotus, que foi preciso interromper nossa entrevista e manifestar nossa acolhida. Somente quinze dias depois retomamos a entrevista, sendo este outro momento também marcado por muita emoção.

Cravo, nosso quarto entrevistado, se apresenta de forma muito firme e consciente dos desafios que já enfrentou até aqui e o quanto ainda deve encontrar em sua trajetória acadêmica e de vida. Com muita alegria e firmeza, ele chega na manhã de uma terça-feira disposto a dividir um pouco do muito que já viveu até aqui, a fim de contribuir com esta pesquisa. Nosso entrevistado, aos 36 anos, é um homem transgênero de pele branca. Encontra-se solteiro e compartilha sua residência com a mãe. Atualmente, está matriculado no 7º período do curso de Pedagogia. Sua ocupação principal hoje é como assistente administrativo na área financeira de uma instituição escolar, onde despende 40 horas semanais de dedicação ao trabalho e recebe como remuneração pouco mais de um salário-mínimo. Essa remuneração é somada ao benefício de um salário-mínimo que sua mãe viúva, com quem mora desde a infância, recebe. Com esse dinheiro, ele diz conseguir manter as despesas mínimas do apartamento que conseguiram comprar em pequenas parcelas através do programa governamental "Minha casa, minha vida". Ele relata que sua experiência profissional tem um papel crucial em sua vida, não apenas proporcionando sustento para sua família, mas também enriquecendo seu conhecimento no campo da educação. Dentre os desafios enfrentados desde a adolescência, Cravo conta que teve de enfrentar também a interrupção dos estudos devido à necessidade de contribuir financeiramente em sua casa. No entanto, com o apoio de sua mãe, ele enfrentou o preconceito e, mesmo continuando a ajudar em casa, retomou os estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos.

Girassol foi a última flor encontrada em nosso jardim. Com muita alegria, esta mulher de 56 anos, casada, mãe e avó e bisavó, Girassol também nos mostra uma história de resiliência e força. Oriunda da zona rural de uma cidade vizinha, onde vive até hoje, casou-se com 14 anos com a pessoa que vive até hoje. Tendo criado as duas filhas, moram atualmente apenas ela e seu esposo, já aposentado, com o qual divide as despesas da casa própria. Para o sustento dos dois, eles contam com pouco mais de um salário-mínimo por pessoa. Girassol trabalha como auxiliar de limpeza em uma escola na zona urbana e, por isso, tem uma jornada diária intensa. Isso significa que ela acorda diariamente às quatro horas da manhã para dar conta dos afazeres domésticos e pegar o ônibus que a traz para Juiz de Fora, onde trabalha e estuda. Sua jornada de trabalho é das seis horas da manhã às quinze horas, com um intervalo de almoço de uma

hora. Após finalizar a jornada, ela se desloca para a faculdade onde, até o horário da aula, aproveita para estudar e colocar as atividades em dia. Foi durante um desses finais de tarde que ela nos presenteou com sua história. Por fim, ela retorna para casa às vinte e duas horas e trinta minutos, indo, finalmente, repousar por volta de meia noite.

Assim, essas belas flores permitiram que todos nós, apreciássemos suas trajetórias de vida e educação. Cada história compartilhada enriqueceu nosso conhecimento e nos lembrou da importância da educação na vida de cada indivíduo. Como jardineira sigo, a partir daqui, em um processo de cultivar as “sementes”, ler os depoimentos que essas flores nos forneceram.

4.2 CULTIVANDO AS SEMESTES E AMPLIANDO OS OLHARES

Iniciamos esta seção destacando que as narrativas apresentadas percorrem itinerários semelhantes no que diz respeito ao histórico, tanto familiar, quanto social e de trabalho. Histórias de resistência, resiliência, dificuldade financeira e até de violência doméstica permeiam as histórias compartilhadas nesta pesquisa. Histórias essas que Arroyo (2017) nos desafia a pensar sobre o papel da escola e da Educação de Jovens e Adultos, considerando-as, muitas vezes, marginalizada no que tange à formulação de políticas governamentais que atendam as necessidades mínimas de seus educandos.

Essa reflexão se expande para incluir aspectos como as condições sociais de acesso a essa educação, às instalações escolares, aos programas de estudo, aos recursos financeiros e educacionais que permitam a permanência desses educandos em seus ciclos escolares e, de maneira mais ampla, as carências persistentes relacionadas à segregação social, espacial, racial e de gênero. No entanto, elas se diferenciam em alguns pontos específicos, como o histórico de violência e relações patriarcais que potencializam a desigualdade nas relações entre homens e mulheres. Percebe-se, na análise dos depoimentos, alguns condicionantes sociais e culturais que permeiam as histórias de vidas desses participantes, e é crucial destacar que esses aspectos complexos precisam ser abordados de maneira mais aprofundada para entendermos plenamente os desafios enfrentados pelos sujeitos educandos na EJA.

Ao analisar esses primeiros relatos, é notável que cada um deles passou por vivências

distintas durante a infância, o que influenciou profundamente a sua jornada de desenvolvimento. A fala de Cravo, por exemplo, destaca uma relação de amor e proximidade com sua mãe, que se tornou um exemplo de força e determinação para ele. Isso ilustra como as relações familiares podem ser determinantes na construção da identidade e na forma como um indivíduo lida com as adversidades da vida.

Na infância, morava com minha mãe em um pequeno apartamento em um bairro periférico da cidade. Éramos apenas eu e ela, e apesar de termos uma família reduzida, sempre fomos muito unidos e cúmplices. A casa era simples, mas acolhedora, cheia de amor e cuidado. Eu gostava de morar ali porque me sentia protegido e amado. (...) Minha mãe foi a pessoa central nesse período da minha vida, pois ela era não apenas minha mãe, mas também meu exemplo de força, coragem e determinação. Nossa relação era de muito afeto e respeito (Cravo).

Por outro lado, a experiência de Lotus foi marcada por conflitos familiares, especialmente devido ao alcoolismo de seu pai. Essa realidade difícil a levou a buscar refúgio na leitura, o que demonstra a sua capacidade de encontrar uma forma de escapar dos problemas e buscar conhecimento para lidar com suas questões emocionais.

As lembranças da minha infância mais marcantes envolvem os momentos de tensão e medo devido às brigas constantes dos meus pais. Esses acontecimentos me fizeram buscar refúgio em outras atividades, como a leitura, que se tornou minha grande paixão e fonte de escape. As pessoas centrais nesse período foram meus irmãos, que sempre estiveram ao meu lado e me apoiaram emocionalmente. A relação com meus responsáveis era conturbada, pois o alcoolismo do meu pai afetava toda a relação familiar (Lotus).

Crisantemo, por sua vez, ressalta a importância dos valores ensinados pelos seus pais na infância, como o amor pela família e a força para superar dificuldades. Esses valores são fundamentais para moldar sua visão de mundo e suas ações ao longo da vida.

Na minha infância, morávamos em uma casa simples na zona rural. Éramos em cinco pessoas: eu, meus pais e meus dois irmãos. Nossa casa era de madeira, com poucos cômodos, mas era acolhedora. O bairro era pequeno e tranquilo, cercado pela natureza. Eu gostava de morar lá porque podia brincar ao ar livre, explorar a natureza e sentir-me próxima da minha família. (...) Eles me

ensinaram valores importantes, como o amor pela família, a importância da educação e a força para superar dificuldades. Minha relação com meus responsáveis era próxima e afetuosa, eles sempre me apoiaram e incentivaram a buscar uma vida melhor (Crisantemo).

Já Girassol compartilha uma experiência humilde e com dificuldades financeiras na infância, o que influenciou sua compreensão da vida e o valor que ela atribui à superação. A falta de escolaridade dos pais também a marcou, e essas circunstâncias contribuíram para a sua trajetória de vida. A fala da depoente, que segue, atesta aquilo que Arroyo (2017) assinala sobre o quanto o passado pesa com peso pesado sobre as trajetórias de vida dos educandos da EJA. Esses coletivos não carregam um passado rosado, muito menos individual e de agora. É notório o quanto Girassol tem clareza que a escolarização deficitária de seus pais está associada à dureza da vida.

A minha infância foi no meio rural. Eu sou de uma família de seis irmãos, mas morava somente eu, minha mãe e meu pai. Depois nós mudamos para uma cidade pequenininha chamada Bom Sucesso, no sul de Minas e lá eu consegui fazer os quatro primeiros anos, da primeira à quarta série do primário. (...) Foi uma infância bem difícil. Meus pais eram pessoas, assim, muito humildes. Não tinham nenhum grau de escolaridade. Minha mãe era analfabeta mesmo. Meu pai era alfabetizado, mas só. Éramos, na medida do possível felizes, mas com muitas dificuldades financeiras mesmo (Girassol).

Margarida, por sua vez, destaca a convivência familiar e com a vizinhança em um bairro tranquilo, o que evidencia como o ambiente pode influenciar a forma como uma pessoa se relaciona com os outros e com o mundo ao seu redor.

Quando criança, morava com meus pais e meu irmão mais novo. Éramos uma família pequena, mas muito unida. Nossa casa era modesta, mas acolhedora. Ficava em um bairro residencial tranquilo, com ruas cheias de árvores e vizinhança muito tranquila. Gostava de morar lá porque tínhamos uma boa convivência com os vizinhos e havia uma sensação de comunidade (Margarida).

Esses primeiros destaques das falas dos entrevistados nos lembram Freire (1986), pois revelam diferentes experiências e contextos familiares vivenciados na infância. Apesar das

distintas realidades, é possível estabelecer uma relação entre as falas, destacando a importância da família e do ambiente de criação na formação de cada um desses indivíduos. Nesse sentido, Freire afirma que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 1986, p. 51).

Interessante perceber que a experiência cultural, adquirida desde a infância, vai conduzindo e desenhando o percurso de formação desses participantes, como Freire (2006) enfatiza: a importância das relações do homem e da mulher com a realidade e como elas moldam a sua formação e sua compreensão do mundo.

As falas dos entrevistados corroboram com a visão de Freire (2006) sobre a importância das relações dos seres humanos com a realidade e como essas experiências moldam o seu mundo e o tornam um ser capaz de criar, recriar e tomar decisões. As experiências culturais e familiares adquiridas desde a infância são fundamentais para a formação desses indivíduos, contribuindo para a sua humanização e também desumanização, haja vista as formas injustas de seu viver, marcadas pela pobreza, pela violência doméstica, pelo abandono paternal, pela interdição ao direito de se apropriar da palavra escrita. Em suma, um conjunto de vivências do viver solidário e também injusto em tantas dimensões que são pedagógica e, por conseguinte, fazem parte da formação humana (ARROYO, 2017). Ou seja, a relação com a família e as redes de sociabilidade que são estabelecidas são elementos-chave na formação desses indivíduos.

Ao produzirmos escutas sensíveis acerca de seus tempos de criança, somos provocados a “conhecer, assumir e acompanhar toda a infância, adolescência e juventude nos seus percursos reais” (ARROYO, 2004, p.14), de modo a encararmos os limites impostos ao ato educativo, os desafios que cabem enfrentarmos no propósito da efetivação de uma educação que transforma e as projeções das políticas que concretizam nossos projetos de educação emancipatória.

No itinerário metodológico construído no estudo, também buscamos inquirir os sujeitos da pesquisa sobre seus tempos de escola. As falas revelam experiências diversas vividas durante esse período, que passam pelo reconhecimento dos esforços dos profissionais da educação, que

mesmo em condições precárias de infraestrutura e condição de trabalho, empenharam-se em garantir experiências formativas significativas, até percursos marcados por um movimento pendular em relação à permanência na escola e pela necessidade de dividir o tempo da escola com o tempo do trabalho, já na infância. Vejamos algumas falas que apontam nessa direção.

Durante minha trajetória escolar, passei por diferentes tipos de escolas. Estudei em escolas públicas na minha infância e parte da adolescência. As escolas públicas nas quais estudei eram de qualidade razoável, mas enfrentavam desafios relacionados à falta de recursos e infraestrutura adequada. No entanto, tive a sorte de encontrar professores e funcionários da escola que deixaram uma marca positiva na minha formação. Lembro-me de algumas professoras que foram especialmente importantes em diferentes etapas. Elas eram dedicadas, incentivadoras e me estimularam a desenvolver meu potencial (Cravo).

Ao longo da minha trajetória escolar, estudei em escolas públicas. Durante a infância e adolescência, frequentei escolas municipais que, apesar de terem recursos limitados, contavam com professores dedicados e funcionários comprometidos. Mais tarde, ao ingressar no ensino médio, estudei em uma escola estadual que também enfrentava desafios, mas tinha um ambiente acolhedor (Margarida).

Eu sempre gostei muito de estudar. No início eu comecei na escola rural, né? Aí depois a escolinha acabou e eu ainda fui fazer da primeira à quarta série, já na escola na minha cidade. Era uma escola pública, da rede estadual. Foi uma fase bem gostosa da minha vida pois eu estudava com crianças da minha idade. Mesmo eu trabalhando em uma parte do dia, né? Na época teve uma autorização judicial para trabalhar e estudar. Na época foi necessário o juiz de menor assinar, mas graças a Deus eu gostava ainda assim (Girassol).

Essa mesma contribuição não ficou clara na falas dos demais entrevistados. Pelos relatos, percebemos que as situações particulares de cada um sobrepuseram às possibilidades da escola contribuir com o desenvolvimento pleno deles

Minha trajetória escolar foi bastante irregular, faltava muito às aulas, devido às circunstâncias da minha vida. Inicialmente, frequentei escolas públicas, mas devido às dificuldades familiares e à violência doméstica que presenciava, acabei abandonando os estudos e fugindo de casa aos 16 anos para me casar. Durante esse período, não tive a oportunidade de contar com um ambiente escolar estável, sem ter que faltar entende?(Lotus).

Durante minha trajetória escolar, passei por diferentes escolas, sendo a maioria delas públicas. A inconstância financeira nos fazia mudar de casa e assim de escola também. As escolas públicas em que estudei eram simples, mas havia professores dedicados e funcionários comprometidos em proporcionar uma educação de qualidade, mas minha mente não estava muito focada, era muito sonhadora e queria conhecer outros lugares, o mundo da TV (risos). (...) tive professores que foram fundamentais em minha jornada, pois acreditaram no meu potencial e me encorajaram a perseguir meus objetivos (Crisantemo).

Ao nos depararmos com esses sentidos sobre o tempo de suas escolarizações produzidos no contexto das entrevistas, é crucial entendermos que “nem seus percursos humanos e sociais, nem seus percursos escolares são de indivíduos, mas de classe, da raça, do gênero a que pertencem” (ARROYO, 2017, p.116). Da mesma forma que quando escutamos tais trajetórias humanas dos egressos da EJA, outras imagens se revelam. “Não mais romanceadas nem satanizadas, mas reais, chocantes, multifacetadas de fracassos, de contravalores, de sombras, mas também devalores, de luzes e de resistências” (ARROYO, 2017, p. 115).

Fatores sociais e culturais desempenham um papel significativo na formação dos indivíduos. Conforme os entrevistados compartilhavam suas histórias de vida, percebemos como esses elementos continuam a influenciar suas trajetórias ao longo da adolescência e início da juventude.

É nesse momento que os indivíduos começam a se deparar com novas experiências, desafios e oportunidades que, possivelmente, moldarão suas perspectivas e escolhas futuras. Durante essa fase, as influências sociais e culturais tornam-se mais evidentes e podem gerar uma ruptura no processo formativo dos indivíduos.

Na vida desses egressos da EJA, partícipes desta pesquisa, identificamos o que Arroyo (2004) vai chamar de “trajetórias truncadas”, já que estes foram crianças “vítimas das adversas e perversas condições sociais” (ARROYO, 2004, p. 90). O autor nos chama a atenção para observarmos que [...] antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social [...]. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas (ARROYO, 2007, p.24).

Assim, quando falamos da ruptura no processo formativo dos indivíduos na

adolescência e início da juventude, referimo-nos ao momento em que essas influências sociais e culturais começam a desafiar e se sobrepõem às influências familiares e ao ambiente de criação da infância. Lembrando que, ao tratarmos juventude como uma categoria histórica, social e cultural, nos posicionamos contra leituras que tendem a analisar as juventudes como um bloco homogêneo de formas de existir. É nesse sentido de Da Silva (2021) sublinha que as condições sociais, culturais, raciais de gênero, de território dos jovens representam aspectos da diversidade na qual esse sujeitos experenciam esse tempo da vida humana. Vejamos como Cravo narra a entrada nesse período de sua vida.

Quanto à adolescência, três palavras que me ajudam a defini-la são autodescoberta, desafios e amizades. Foi um período de muitas mudanças e descobertas sobre minha identidade e orientação sexual. Aprendi muito sobre mim mesmo e enfrentei desafios ao lidar com a aceitação e o preconceito. Tive o apoio de algumas amizades verdadeiras que foram fundamentais nesse momento, além do suporte incondicional da minha mãe. Ela sempre esteve ao meu lado, me encorajando a ser quem eu sou e a enfrentar os obstáculos com coragem (Cravo).

Esse momento do desenvolvimento humano pode ser marcado por questionamentos, busca de afirmação da autonomia e de diferenciação em relação à autoridade do adulto, também de experimentação e a tomada de decisões importantes sobre educação, carreira, relações interpessoais e estilo de vida, conforme podemos vislumbrar na fala de Margarida.

Durante a adolescência, vivi momentos de descobertas pessoal e emocional. Foi um período de transição, em que eu estava me tornando mais independente e construindo minha identidade. As amizades que fiz nessa época foram muito importantes, pois me ajudaram a desenvolver minha autoconfiança e a expandir meus horizontes. Além disso, meus pais continuaram sendo uma presença constante e apoiadora, oferecendo orientação e apoio emocional quando necessário (Margarida).

Assim, percebemos que para alguns entrevistados, essa ruptura pôde ter sido positiva, pois permitiu a expansão de horizontes, o desenvolvimento de novas habilidades e a descoberta de novas paixões e vocações. No entanto, para outros, foi um período marcado por muitos desafios, associados, por exemplo, à gravidez na adolescência, o casamento em que se vive uma

relação abusiva e o ingresso no mundo do trabalho. Foi nesse momento que percebemos a desvinculação dos deponentes com a escola como veremos mais tarde. Esses desafios e condicionantes foram percebidos nas falas a seguir:

Na adolescência, três palavras que definem esse tempo são: desafio, descoberta e responsabilidade. Foi nessa fase que tive meu primeiro filho, aos 15 anos. Esse acontecimento trouxe muitos desafios, mas também me fez amadurecer rapidamente e descobrir o amor incondicional de uma mãe. Minha família foi uma grande influência nesse período, pois me apoiaram e me ajudaram a conciliar os estudos com a maternidade. A relação com meus responsáveis ficou um pouco mais complexa, pois houve momentos de conflito devido à minha gravidez precoce, mas eles também estavam presentes para me apoiar (Crisantemo).

A adolescência foi o período mais difícil da minha vida. Comecei a trabalhar em casa de família com 11 anos e com 14 anos eu casei, aí parei de trabalhar e estudar. Foi um período muito difícil, foi um casamento difícil... uma situação muito conturbada pois além de termos vários problemas financeiros, porque só meu marido trabalhava, eu estava grávida e logo em seguida tive a segunda filha. Ele também era bastante violento e fazia uso de álcool. Para complicar não tinha o apoio dos meus pais, até porque eu me casei com 14 anos e no mesmo ano, 1983, a minha mãe faleceu. Depois de dois anos, meu pai também faleceu. Então, com 14 anos, eu perdia minha mãe e com 16 eu perdia meu pai (Girassol).

Os relatos de Crisantemo e Girassol guardam muitas aproximações com aqueles produzidos por Silva (2023) ao investigar as trajetórias de vida e escolares de mulheres chefes de família educandas da EJA. A partir de uma análise assente em autoras dos estudos de gênero, a pesquisadora assinala o quanto o casamento, a maternidade e o trabalho são dimensões que incidem negativamente sob os percursos de escolarização das mulheres. Chega inclusive a mencionar dados estatísticos que testemunham a intensa relação que há entre a maternidade precoce e a evasão escolar. Em 2015, 75% das mães adolescentes estavam fora da escola (SILVA, 2023).

Esses relatos nos mostrou que o tempo da adolescência e início da juventude pode ser um momento crucial em que a/os entrevistada/os começam a moldar suas identidades de forma mais autônoma, enquanto também enfrentam desafios que tem a ver com suas condições de

classe, gênero, raça e orientação sexual, de modo a condicionar as tomadas de decisões possíveis e as repercussões que estas irão produzir em suas trajetórias educacionais e humanas no futuro. Ou ainda nos termos freirianos “A situação concreta em que estão os homens e as mulheres condiciona a sua consciência do mundo e esta as suas atitudes e o seu enfrentamento”. (FREIRE, 1987, p.80).

Portanto, compreender essas dimensões e o quanto as mesmas incidem na trajetória de formação dos indivíduos é essencial para apreciar a complexidade e singularidade de cada história de vida que se estabelece em um tecido que é histórico, social, cultural, político e econômico. É importante ressaltar que as causas e motivações tanto para a evasão quanto para o retorno à escola da/os participantes da pesquisa podem se aproximar ou se afastar em determinados pontos.

Quando analisamos os relatos de Lotus, Crisantemo e Girassol, percebemos como principal motivação para ruptura com os estudos a gravidez precoce. Nesse sentido, Figueiredo (2000) afirma que a maternidade exerce um impacto adverso em múltiplos aspectos da jornada de desenvolvimento da adolescente, notadamente no tocante às áreas educacionais, como o abandono escolar ou o progresso educacional reduzido. A autora ainda destaca os aspectos socioeconômicos, tais como um possível agravamento da situação de pobreza, questões ocupacionais, como o desemprego ou subemprego, aspectos sociais, como a monoparentalidade e desafios psicológicos, como o surgimento de depressão, uma autoestima diminuída e um aumento do isolamento social.

Já nas falas de Cravo e Margarida, compreendemos que o fator sócioeconômico influenciou de forma efetiva na interrupção dos estudos, o que nos remete a Arroyo (1997), que indica que uma das razões frequentes para o abandono escolar está relacionada às questões pessoais e familiares. Para ele, a necessidade de contribuir financeiramente para o orçamento familiar, muitas vezes, coloca os estudantes em uma encruzilhada, forçando-os a optar entre o trabalho e a continuidade nos estudos, com a escolha predominante sendo a de buscar o sustento familiar. O autor destaca que mesmo quando há o suporte da família, a situação de escassez de recursos financeiros levam esses educandos a abandonar a escola.

Já no que tange à retomada dos estudos, as falas da/os depoentes convergem quando se

trata dos sentidos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume para a efetivação de seus direitos em torno da integralização de seus percursos na educação básica e do ingresso ao curso de Pedagogia como agentes transformadores da relação consigo mesmo e com o outro.

Ao analisar os relatos, ficou evidente que a EJA teve o poder de ampliar horizontes de possibilidades, bem como a superação dos obstáculos que limitaram a liberdade, a sociabilidade e as oportunidades de crescimento pessoal. Através da retomada à educação formal pela EJA, os indivíduos são encorajados a desenvolverem-se plenamente, a explorarem suas habilidades e a se tornarem protagonistas de suas próprias vidas. É nessa direção que Lotus e Margarida se remetem as suas experiências formativas na modalidade.

Ter professores dedicados que valorizavam as nossas histórias de vida me ajudou a superar muitas coisas que vivi. Acabando o curso posso ajudar outras pessoas como fui ajudada por aqueles professores (Lotus).

Percebi durante meus estudos na EJA que a educação era essencial para alcançar meus objetivos e criar oportunidades melhores para mim e minha família. (Margarida).

As histórias compartilhadas nas entrevistas revelaram que a EJA desempenhou um papel fundamental no enfrentamento da reprodução das desigualdades e no combate à exclusão. As afirmativas de que a retomada aos estudos através da EJA forneceu a chance de adquirir conhecimentos que são essenciais para melhorar sua qualidade de vida, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, foram unânimas. Além disso, foi possível perceber que a educação promoveu a conscientização e a reflexão crítica sobre questões sociais, o reconhecimento de seus direitos enquanto cidadãos e capacitando esses entrevistados a se tornarem agentes de mudança de sua própria história e em suas comunidades, na medida que suas falas apontam para um movimento de conscientização do que pretendem a partir das trajetórias de educação apresentadas.

Minha vontade é devolver tudo que recebi na escola, através da Educação de Jovens e Adultos. Por isso, após concluir o meu curso pretendo seguir profissionalmente como pedagogo e contribuir para a formação de crianças e jovens, seja no ambiente escolar ou em outros projetos sociais, projetos

educacionais (Cravo).

Espero que minha história possa inspirar outras pessoas que enfrentam o que enfritei e que não desistam de buscar melhorar através da educação (Margarida).

A cada relato, somos confrontados com uma dura realidade que vai além da negação do direito à educação. Por meio das histórias narradas, descobrimos que diversos outros direitos humanos também são vilipendiados, como apontado por Arroyo (2015), o que ele denomina como "segregação social". Essa expressão chocante ilustra a forma implacável com que algumas parcelas da sociedade são excluídas e marginalizadas, privando-as não apenas do acesso à educação, mas de uma série de direitos e dignidades essenciais à condição humana.

Uma situação marcante em minha escolarização foi a decisão de interromper meus estudos por um período. Isso aconteceu quando eu tinha 17 anos. O motivo foi a necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas da família. Foi uma decisão difícil, mas necessária naquele momento. Essa pausa nos estudos trouxe desafios para mim e minha família, pois eu precisava conciliar trabalho e responsabilidades domésticas (Cravo).

A fala de Cravo reverbera na direção de Miguel Arroyo (2017, p.129) quando o autor afirma que “não são seus mestres nem a dita falta de qualidade da escola pública que os condena à condição de subcidadania. É a persistente negação política e social do reconhecimento como cidadãos que os condenam, eles e seus mestres, a uma escolarização elementar”. A segregação social manifesta-se de diferentes maneiras, enraizando-se nas desigualdades estruturais que permeiam nossas sociedades. Ao explorar os relatos desses indivíduos afetados por essa realidade implacável, testemunhamos como as barreiras sociais, econômicas e culturais são impostas a eles de forma sistemática. Afinal, a segregação escolar e, por conseguinte, a negação do acesso à escola, nos termos de Arroyo (2017, p. 111) são inseparáveis “das brutas segregações sociais, econômicas, de classe e raça”. Isso acarreta uma exclusão multifacetada, que vai desde o acesso precário à educação até a negação de serviços básicos de saúde, emprego e moradia digna.

O que mais me marcou durante o período de escola foi a necessidade de paralisar meus estudos aos desesseis anos, quando me casei. Nessa época, tinha consciência de que estava abrindo mão de algo importante, mas as

circunstâncias da minha vida me levaram a fazer essa escolha. O casamento representava uma forma de fugir da violência doméstica e buscar uma vida mais estável para mim (Lotus).

A negação do direito à educação é, portanto, apenas um dos aspectos de uma triste realidade em que alguns grupos são deliberadamente marginalizados e esquecidos pela sociedade. Essa segregação social cria um círculo vicioso de desvantagens, perpetuando a exclusão e dificultando a ascensão social e econômica desses indivíduos. A supressão da vivência dos direitos que tange à educação escolarizada associa-se à interdição do acesso ao trabalho, em especial o estável, que afirma os direitos trabalhistas conquistados a duras penas e postos cada vez mais em suspeição diante da lógica neoliberal do capitalismo em crise, conseqüentemente, acentuando ainda mais a vulnerabilidade social e econômica, que não é só individual, mas coletiva e histórica.

Ter que interromper meus estudos por um período foi muito triste. Isso ocorreu quando eu tinha 15 anos e dei à luz meu primeiro filho. Ser mãe tão jovem trouxe desafios e responsabilidades adicionais, o que exigiu que eu deixasse temporariamente a escola para cuidar do meu filho. Foi uma decisão difícil, mas necessária naquele momento. Após alguns anos, senti um desejo forte de retomar meus estudos e buscar uma formação. A maternidade me fez perceber ainda mais a importância da educação na construção de um futuro melhor para mim e meus filhos. Foi então que decidi ingressar na EJA (Crisantemo).

Infelizmente, precisei interromper meus estudos durante o ensino médio. A gente estava passando por muitas dificuldades. Chegamos a passar necessidade de alimentos. Isso ocorreu quando eu tinha 17 anos. Precisava trabalhar para ajudar nas despesas da família. A situação financeira difícil exigiu que eu priorizasse outras responsabilidades naquele momento (Margarida).

Apesar de eu ter passado esse tempo todo, trinta e oito anos sem frequentar uma sala de aula, eu nunca perdi a vontade, um sonho de estudar. Eu sempre tive esse sonho. Eu gosto muito de estudar. Em 2020, nós estávamos em pandemia. Eu estava em casa e como não podia trabalhar foi tudo difícil para convivência dentro de casa. Nesse período eu procurei um psiquiatra comecei a fazer um tratamento psicológico, porque entrei em depressão. Então, o médico me aconselhou que eu fizesse alguma coisa que eu gostasse. Como eu gosto muito de estudar foi a porta que se abriu. Me falaram que estava tendo vaga de EJA na escola municipal e eu fui. Recebi um apoio muito grande dos professores da escola e melhorei da depressão (Girassol).

Ao conhecer essas histórias de resistência e superação, somos lembrados de que a negação de direitos básicos afeta não apenas a vida individual dessas pessoas, mas também compromete o desenvolvimento coletivo e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. É imprescindível reconhecer que essa segregação social é um fenômeno complexo, enraizado em estruturas históricas e sistêmicas, que requer uma compreensão da totalidade em que dimensões diversas como classe, raça, etnia, gênero, território, religiosidade, sexualidade interseccionem-se de modo a produzir práxis e comprometidas com a transformação social e a construção de outro mundo e outro humano.

Diante desse panorama desafiador, é crucial que a educação, em especial a Educação de Jovens e Adultos, seja reconhecida como uma poderosa ferramenta de transformação social. Ela deve ser encarada como uma política implicada com o enfrentamento das desigualdades e afirmação da igualdade humana perante o direito a existência cidadã, independentemente da origem social, econômica ou cultural dos seus demandantes. Mas não se trata de qualquer EJA, temos que pensar em uma EJA (ou melhor muitas EJAs) de qualidade social, e inclusivas, na medida que acolhe sem distinção as diferenças, encarando-as como um instrumento de defesa do direito humano fundamental, ocupada em empoderar indivíduos e comunidades, de forma a contribuir para as lutas empenhadas em romper com os processos de exclusão e em construir uma sociedade mais equitativa e solidária, tal como Arroyo (2006) qualifica a modalidade:

A EJA em sua longa jornada prioriza a inclusão social, política, cultural. Hoje a EJA pode-se pautar na educação como direito, em consideração ao grande esforço que os jovens e adultos fazem para voltar a escola, para garantir seu direito à educação, ao trabalho, à cidadania e à inclusão social (ARROYO, 2006, p. 28).

Ao longo das narrativas, observamos também a transformação de cada participante, que, ao retomarem seus estudos e investirem em sua educação, passaram a enxergar novas possibilidades para suas vidas. Como no caso de Crisantemo, que relata ter projetos após sua formação, como avançar seus estudos através de pesquisas com o objetivo de inspirar outras pessoas.

Minhas expectativas para o futuro após a conclusão do curso de Pedagogia são grandes. Desejo me tornar uma pesquisadora comprometida e inspiradora. Quero fazer a diferença na vida de outros estudantes e para isso sei que preciso avançar nos estudos (Crisantemo).

Para eles, educação trouxe consigo a esperança de um futuro melhor, contribuindo para suas ações sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites” castradoras da vocação ontológica humana do *ser mais* (FREIRE, 1987).

Mesmo observando, nas primeiras falas, a influência da EJA na retomada dos estudos e nas novas histórias escritas a partir desse retorno, não podemos deixar de registrar aqui que a jornada até essa transformação, tão destacada pelos entrevistados, não é individual, possuiu, como destacados anteriormente em algumas falas, outros personagens como os professores que atravessaram suas trajetórias escolares e alguns familiares, que serviram como alicerces em momentos mais difíceis da trajetória de vida ou como incentivadores na busca da educação. Podemos dizer que até as marcas difíceis de mensurar, como as compartilhadas por Lotus, que até hoje podem ser percebidas como um peso na vida da depoente, exatamente como destaca Arroyo (2017) ao dizer que:

Os adolescentes, jovens, adultos não fazem percursos individuais. Nem percursos de agora. Sabem-se passageiros de longos itinerários coletivos que vêm de longe. (...) O passado pesa com pesado peso sobre suas trajetórias de vida. Não carregam um passado rosado. Nem individual (ARROYO, 2017, p.29).

Esse passado pesado, apontado por Arroyo, foi observado no contexto da entrevista de Lotus. As questões relacionadas à fase da infância geraram um processo de reflexão e aprofundamento de situações que, aparentemente, estavam silenciados no íntimo da entrevistada. Foi possível perceber um processo de silenciamento e dominação que interditaram o exercício da palavra. Os sentimentos provocados durante a entrevista foram tão intensos, que em dado momento, foi necessário interromper o encontro, sendo retomado após alguns dias.

Esse episódio também nos remeteu imediatamente às abordagens de Paulo Freire sobre a cultura do silêncio “que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante (os oprimidos) vêm realizando sua experiência de ‘quase-coisas’” (FREIRE,

2018, p.238). Sob a influência das forças opressivas, as pessoas são condicionadas a reprimir suas vozes, pensamentos e experiências, resultando em um silêncio que perpetua a opressão. Ao tratar o tema do silêncio em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987, p.136) “sugere uma estrutura constituinte do mutismo ante a força esmagadora das “situações-limites”, em face das quais o óbvio é a adaptação”.

A semelhança entre as observações de Arroyo e as ideias de Freire revela uma conexão profunda entre o contexto da pesquisa e a teoria educacional e social abordada por esses autores.

É interessante notar como a pesquisa em questão proporcionou uma oportunidade de confrontar essa cultura do silêncio, revelando os efeitos nocivos que ela pode ter sobre a capacidade das pessoas de elaborar objetiva e subjetivamente suas vivências atravessadas pela violência de diversas ordens. A interrupção temporária do encontro também destacou a intensidade das emoções envolvidas e a necessidade de lidar com esses sentimentos de maneira sensível, humilde, solidária, respeitosa e amorosa.

Esse episódio que nos chamou tanta atenção e mexeu tanto não só com a entrevistada, mas também com esta pesquisadora, nos ofereceu uma visão reveladora sobre a complexidade das dinâmicas sociais e pessoais e o potencial que o referencial teórico metodológico da história de vida, articulado às contribuições de Paulo Freire, tem a oferecer para o entendimento do mundo social e a ação transformadora desse mundo, que está associado intimamente a transformação de si. Com base na análise das experiências de Lotus durante sua infância, podemos compreender mais profundamente sobre essas formas de domesticação e desumanização da ordem opressora e como sua ação aliena homens e mulheres do entendimento de si e do mundo que os constituem.

Durante a minha infância, minha família era composta por mim, meus pais e meus dois irmãos mais velhos. Infelizmente, a gente vivia em um ambiente marcado pela violência doméstica devido ao alcoolismo do meu pai. (...) as lembranças mais marcantes envolvem os momentos de tensão e medo devido às brigas constantes dos meus pais. Isso me fazia buscar um refúgio na leitura (Lotus).

Essa situação ainda ressaltou a importância de transformar as escolas, em especial as que atendem ao público da EJA, e os cursos de graduação, em espaços de acolhimento, de

respeito às diferenças e combate às desigualdades para que as pessoas se sintam confiantes e seguras para compartilharem suas histórias e experiências, desafiando, assim, as estruturas de opressão e os silenciamentos presentes na sociedade. Afinal, como nos ensina nosso mestre, o silêncio dos oprimidos é a paz dos opressores (FREIRE, 1987).

Tal transformação consiste, entre outras coisas, na amplificação das vozes marginalizadas, já que espaços seguros e empáticos proporcionam uma plataforma para destacar as vozes que historicamente foram marginalizadas ou silenciadas. Muitas vezes, pessoas pertencentes aos grupos minoritários enfrentam desafios na expressão de suas experiências devido às estruturas de poder que dominam a narrativa.

Assim, Arroyo (2011a) destaca a necessidade de os educadores serem "educadores em diálogo". Isso envolve uma abordagem pedagógica que incentiva o debate, a troca de ideias e a colaboração entre educandos e educadores. O diálogo é uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento, permitindo que os alunos participem ativamente do processo educativo e contribuam com suas próprias perspectivas.

Para ele, os educadores devem ser preparados não apenas para transmitir informações, mas para cultivar um ambiente de aprendizado que seja centrado nos alunos, sensível à diversidade cultural, emocionalmente envolvente, propício ao diálogo e, especialmente, implicado com a defesa dos direitos humanos (ARROYO, 2017). Ao orientar sua atuação profissional a partir desses horizontes, a/os educadora/es têm o potencial de influenciar positivamente não apenas o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também seu crescimento pessoal, combatendo seus sentidos de autodesvalia que nos diz Paulo Freire (1987), sua capacidade de expressão e sua participação ativa na sociedade.

Isso implica identificar o espaço onde essas vozes puderam ser ouvidas e valorizadas, sendo tal compreensão fundamental para enfrentar os processos de marginalização e permitir uma compreensão crítica das realidades diversas presentes na sociedade. Esse espaço percebido foi a EJA, através das falas de alguns entrevistados.

O período dos estudos na EJA foi desafiador, mas também enriquecedor. Estudar ao lado de pessoas de diferentes idades e experiências de vida trouxe uma perspectiva única. A dedicação dos professores e o apoio mútuo entre os colegas foram fundamentais para o meu aprendizado. As aulas eram dinâmicas

e adaptadas às nossas necessidades, estudantes adultos, o que facilitou meu processo de aprendizagem (Cravo).

Quando voltei estudar na EJA tive a oportunidade de estudar ao lado de pessoas com experiências de vida diversas, mas com o mesmo objetivo do meu: concluir o ensino médio. Os professores da EJA eram comprometidos e compreensivos, criando um ambiente em que a gente podia falar, sabe? E quando a gente podia falar sobre nossas experiências, a gente era ouvido e ficava melhor o aprendizado acolhedor (Margarida).

Essa fala de Margarida nos remeteu imediatamente à Freire (1997) que destaca o papel do diálogo na educação. Ele defende que o educador não é o detentor absoluto do conhecimento, mas alguém que com o educando tem papel central no seu ciclo gnosiológico. A formação de educadores, portanto, deve enfatizar a princípio da escuta sensível e o direito da palavra, de modo a fomentar no bojo do ato educativo, a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural (FREIRE, 1987). O diálogo permite que o conhecimento seja construído de maneira conjunta e colaborativa, levando a uma compreensão mais profunda e crítica do mundo.

Enquanto estudei na EJA tive o apoio de professores comprometidos e motivadores, que compreendiam nossas necessidades e nos incentivavam a seguir em frente. A superação pessoal e a conquista de cada etapa foram extremamente marcantes e significativas para mim (Crisantemo).

Ah, na EJA fui muito bem acolhida. Lá eu podia falar das minhas dificuldades sem medo, pois estavam todos ali no mesmo barco, correndo atrás do tempo perdido. Ali me sentia parte do mundo, pois os professores e os colegas me viam como gente, me ouviam de verdade e nunca achavam bobagem os meus sonhos. Acho que era porque eles tinham os mesmos sonhos que eu (Girassol).

No período da EJA encontrei um ambiente muito bom e com professores dedicados que valorizavam nossas experiências de vida. Tive a oportunidade de aprender em um ritmo mais adequado às minhas necessidades, o que me ajudou a superar as faltas educacionais que havia deixado. A interação com os colegas de classe também foi enriquecedora, pois compartilhávamos histórias de superação e nos apoiávamos uns aos outros (Lotus).

É especialmente interessante a fala de Lotus, quando destaca a questão dos tempos diferenciais de aprendizagem vividos no contexto da EJA, na medida que vai ao encontro da

afirmação de Nascimento e Cassab (2022, p.5), que afirmam a importância de se

forjar sensibilidades que entendam os educandos como sujeitos de saber e de direito ao invés de sujeitos lentos, desacelerados e deficientes. Isso se dá porque os sujeitos centrais na educação são condicionados a aprender os conhecimentos predeterminados em lógicas e tempos também pré-estabelecidos. À vista disso, seus percursos de aprendizagem também se filiam às lógicas temporais e às configurações historicamente definidas para a seleção, organização e mediação dos conhecimentos nos currículos. Uma vez que essas lógicas e ordenamentos temporais não são questionados, os problemas de aprendizagem são atribuídos à falta de inteligência discente e a seus ritmos lentos de aprendizado (NASCIMENTO E CASSAB, 2022, p.5).

Isso significa que a rede de solidariedade estabelecida entre os educandos, o modo como seus saberes, sonhos e desafios passam a ocupar espaço no território disputado do currículo, imprimindo outras lógicas de seleção e progressão do trabalho com os conhecimentos, são dimensões que posicionam a EJA como uma experiência formativa que atina a favor de suas lutas insistentes em torno do direito à educação.

Outras experiências educativas relevantes de transformação são oportunizadas a partir do ingresso no curso de graduação em Pedagogia, haja vista que operam na desconstrução de estereótipos e preconceitos imputados a muitos dos estudantes egressos da EJA. Essa oportunidade ocorre em diversos níveis, impactando não apenas a vida dos estudantes, mas também a percepção da sociedade em relação à EJA e às pessoas que a frequentam ou frequentaram.

Percebemos, a partir das falas, que a entrada de estudantes egressos da EJA no curso de Pedagogia desafiou a visão tradicional dos próprios entrevistados, que associavam a aprendizagem ao período convencional da juventude. Essa mudança de paradigma contribuiu para que eles iniciassem a desconstrução do estereótipo de que a educação dita formal é restrita a uma faixa etária específica. Ofereceu também aos entrevistados a oportunidade de desafiar os preconceitos e estereótipos que podem estar enraizados na percepção de que o ensino superior é exclusivo para jovens que seguem uma trajetória educacional convencional linear.

Após concluir a EJA, dei continuidade aos meus estudos e ingressei no curso de Pedagogia no Granbery. Nunca imaginei que estaria aqui, mas a motivação para continuar meus estudos em nível superior veio da minha paixão pela educação e do desejo de atuar na área, contribuindo para a formação de crianças e jovens (Crisantemo).

Entrar na faculdade foi uma grande possibilidade para mim, até para provar que eu era capaz, não só para minha família, mas para mim mesma. Até hoje me pego olhando ao redor sem acreditar que estou na faculdade e que daqui a pouco estarei formando. Imagina... (pausa e lágrimas) eu recebendo um diploma (Girassol).

Apesar das dificuldades e dos obstáculos enfrentados, consegui obter meu diploma de conclusão do ensino médio, o que me encheu de orgulho e renovou minha confiança em buscar uma educação superior. Essa conquista teve um significado profundo para mim, pois representou a superação de barreiras e a abertura de novas oportunidades para o meu futuro (Lotus).

Conquistar meu diploma do ensino médio pela EJA foi uma conquista marcante em minha vida. Foi um marco simbólico e um passo importante para seguir adiante em minha jornada acadêmica. Essa experiência na EJA fortaleceu minha determinação em seguir na área da educação, inspirando-me a ingressar no curso de Pedagogia no Granbery e buscar a transformação social de pessoas como eu, por meio da educação (Cravo).

Nem pude acreditar quando passei no vestibular. Continuei meus estudos em um curso superior porque sempre tive a vontade de expandir meus conhecimentos e ter mais oportunidades na minha carreira. Escolhi o curso de Pedagogia porque sempre fui apaixonado pela área da educação e acredito que a formação de professores é fundamental para promover uma sociedade mais justa e transformadora (Margarida).

Novamente, as falas em destaque corroboram o quanto a EJA acaba por se constituir como uma experiência educativa que ataca os sentidos de audesvalia imputados àqueles que foram privados da escola no tempo considerado adequado. Na EJA, nossos partícipes da pesquisa descobrem que todo tempo humano é tempo de aprendizagem, o que endossa a noção de educação permanente evocada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) e que os fortalece para ousar contrariar as forças sociais que obstaculizam seus acessos ao ensino superior. Ousar um futuro que é historicamente negado às parcelas e aos grupamentos significativos da população brasileira: os trabalhadores pobres, os periféricos, os negros, os campesinos, as pessoas com deficiência - PCD, os indígenas,

quilombolas, tantas e tantas pessoas que figuram em estatísticas desconcertantes e que no contexto de pesquisas como a que nos propomos construir têm suas histórias e trajetórias legitimadas.

Identificamos que os estudantes da EJA que ingressam em cursos de graduação, se podem, e tornam-se modelos inspiradores para outras pessoas que enfrentam os tantos obstáculos impostos para alcançar a educação superior. Suas histórias de luta e conquista mediante a um empenho individual e coletivo enormes, propulsionados com a instituição de políticas públicas engajadas na reparação e restauração de direitos, como é o caso das políticas de cotas, demonstram que a vontade de aprender e crescer tem a ver com a vocação ontológica em ser mais de homens e mulheres, como seres de condição e não de determinação (FREIRE, 1987).

Na mesma linha daquilo que Angela Davis proferiu em sua obra “Mulheres, raça e classe” (2016) de que quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, podemos cogitar que egressos da EJA tomados por um sentido de missão profissional associado à educação, que estar na Pedagogia endossa, incentivam outros jovens, adultos e idosos, a reunirem mais forças para lutarem pelos seus direitos à educação em qualquer que seja o nível.

Observamos também que os estudantes egressos da EJA, muitas vezes, enfrentam desafios socioeconômicos e estigmatização. Nesse sentido, a entrada no ensino superior desafia a noção de que a origem socioeconômica ou o histórico educacional são situações limite incontornáveis para realizações pessoais e profissionais que não se restrinjam à realidade da subescolarização e do subemprego. Em outros termos, o que argumentamos nada tem a ver com o ideário neoliberal que as trajetórias educativas, profissionais e humanas são respostas aos esforços individuais e mérito de cada pessoa. Ao conquistar um lugar nas instituições de ensino superior, esses estudantes nos falam das histórias de violação de direitos, de racismo, de misoginia, de transfobia, de diferentes ordens de desrespeito à dignidade humana, mas que ainda assim não oblitera o que Freire (1987) posiciona como próprio do humano: mulheres e homens são levados a construir sua história. É exatamente sobre a libertação de mulheres e homens, nas suas dimensões concretas e subjetivas, que nos ocupamos em tratar na pesquisa.

Entretanto, quando esses indivíduos conseguem ingressar no ensino superior, eles não apenas desafiam e redefinem as percepções prevalecentes do inacabamento do ser humano, mas também se movimentam numa perspectiva de resistência às interferências econômicas, sociais e políticas que colocam o sujeito da EJA no lugar de “ser menos” e provocando a vocação antológica do homem de “ser mais”. A conquista de um lugar nas instituições de ensino superior também evidencia os desafios de quebrar barreiras sociais e enfrentar as complexidades de conciliar estudos, trabalho e família.

Os estudantes da Pedagogia, egressos da EJA entrevistados, demonstraram outra característica comum: eles enfrentam a escassez de recursos financeiros, moradia instável, empregos mal remunerados e responsabilidades familiares que estabelecem condições desafiadoras e injustas para que seja garantido seu tempo de estudo. Além disso, o estigma associado à EJA pode levar à crença de que esses estudantes não são tão capazes ou comprometidos quanto seus colegas que seguiram uma trajetória educacional mais tradicional.

A verdade é que esses estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos que ingressam no curso de Pedagogia enfrentam um conjunto único de desafios. Eles precisam conciliar a busca pelo conhecimento acadêmico com responsabilidades familiares, trabalho em tempo integral ou parcial e outras obrigações diárias.

Conciliar trabalho, estudos e outros afazeres pode ser desafiador, mas é uma questão de planejamento e disciplina. Organizo meu tempo, estabelecendo prioridades e dividindo as tarefas em blocos. Além disso, procuro aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizado no ambiente de trabalho, relacionando-as com o conteúdo que estudo (Margarida).

No momento, trabalho como assistente administrativo em uma escola de ensino fundamental. Dedico cerca de 30 horas semanais ao trabalho. Para conciliar o trabalho, os estudos e outros afazeres, estabeleço uma rotina. Nem sempre consigo seguir essa rotina, mas procuro utilizar meu tempo livre de forma produtiva, então, utilizo os intervalos do trabalho e reservo alguns momentos nos finais de semana para os estudos, então, me dedicando com afinco a eles (Cravo).

Atualmente, concilio meus estudos em Pedagogia com as responsabilidades de ser mãe solo de três filhos. Trabalho em meio período para sustentar minha família, dedicando o restante do tempo aos estudos. A administração do tempo é um desafio constante, mas procuro estabelecer uma rotina, estabelecendo prioridades... muitas vezes a arrumação da casa fica para quando dá (risos) e,

então, aproveito ao máximo os momentos disponíveis para o estudo. No ônibus por exemplo: sempre tem um texto para ler e colocar os estudos em dia (Crisantemo).

Conciliar o estudo, o trabalho, os afazeres domésticos e a família é um pouquinho difícil. As vezes exige um pouco. Exige um pouco de esforço físico e sacrifício. A minha jornada no trabalho começa às seis da manhã e vai até às dezesseis horas. Já a minha jornada na aula é de seis e dez horas da noite até às vinte e duas horas. Aí no final de semana intercalo trabalho doméstico e as atividades, estudos da faculdade (Margarida).

Atualmente, trabalho em uma escola como assistente de coordenação pedagógica. Dedico cerca de oito horas diárias a esse trabalho, o que exige organização e disciplina para conciliar com os estudos. Além disso, também me dedico a outras responsabilidades familiares. Então, para conciliar o estudo, trabalho e outros afazeres, utilizo um planejamento cuidadoso do meu tempo, estabelecendo prioridades e buscando aproveitar cada momento disponível. Isso inclui definir horários específicos para os estudos e aproveitar momentos de pausa no trabalho ou trajeto feito de ônibus entre casa e trabalho e o trabalho e faculdade (Lotus).

Essa habilidade de equilibrar múltiplos papéis e responsabilidades é uma prova das manhas que os oprimidos desenvolvem para afrontar as dificuldades impostas pela ordem opressora e que são centrais a sua sobrevivência e inclusive a construção de inéditos viáveis (FREIRE, 1987; 2005).

Ao fazer isso, eles inspiram não apenas outros estudantes da EJA, mas também toda a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. A habilidade de conciliar responsabilidades diversas e ainda perseguir a educação superior é um exemplo das “manhas” em termos freirianos, que inspiram outros a enfrentarem suas próprias lutas e desafios.

Mais um aspecto percebido nas falas e que cabe destacar aqui foi que a educação, em especial, a recebida na EJA, motivou uma sensibilização para as realidades e perspectivas dos outros, como destacado anteriormente nas falas de Cravo e Margarida, quando concordaram que a forma como a educação acontecia nas aulas da EJA e a postura daqueles educadores interferiram positivamente na escolha do curso de graduação. À medida que mais pessoas se tornam cientes das lutas enfrentadas por outros, há um maior impulso para ações em busca de justiça e igualdade, como a entrada no curso de Pedagogia.

Assim, os partícipes foram unâmes ao afirmar que, a partir da formação superior no

curso de Pedagogia, é possível disseminar tudo que receberam na EJA, gerando um ciclo contínuo de transformação mútua e possibilitando um espaço de discussão sobre a necessidade de desconstruir preconceitos arraigados, empoderar os indivíduos, construir conexões humanas mais profundas e impulsionar a transformação social.

Esse movimento nos remete aos apontamentos de Arroyo (2011b) que enfatiza a importância de ser um "educador de afetos". Isso se refere à capacidade de criar laços emocionais com os alunos, estabelecendo um ambiente de confiança e respeito mútuo. O educador que reconhece e valoriza as emoções dos alunos cria um espaço onde eles se sentem seguros para expressar suas dúvidas, opiniões e preocupações. Isso não apenas facilita a aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

Esses espaços desafiam as estruturas de opressão e silenciamento, abrindo caminho para uma sociedade mais justa, inclusiva e compreensiva, conforme destacado por Freire (1987), e que ressalta que o papel do educador e da educadora são fundamentais para entender como a formação desses profissionais pode contribuir para uma educação mais humanizadora e emancipatória. Suas ideias ressoam em diversos aspectos e destacam características que são cruciais na formação de educadores comprometidos com a transformação social e o desenvolvimento integral dos educandos. Características estas que percebemos nas falas dos participantes ao destacar os motivos da escolha pelo curso de Pedagogia.

Minha escolha pelo curso de Pedagogia foi porque tenho paixão pela educação e acredito que só ela transforma. Acredito que o professor é fundamental para garantir uma educação de qualidade e inclusiva, e queria contribuir nesse sentido. Além disso, na Pedagogia sei que posso ter várias oportunidades de trabalho, pois posso trabalhar em diferentes áreas, como gestão educacional, orientação pedagógica e educação inclusiva, todas para ajudar na transformação através da educação (Crisantemo).

Escolhi o curso de Pedagogia porque acredito que a educação é fundamental para o desenvolvimento humano e social. Queria ter a oportunidade de contribuir de alguma forma na formação das pessoas e auxiliando no processo de aprendizagem e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Cravo).

Sempre tive um grande interesse pela área da educação. Ao longo da minha vida, percebi a importância que a educação teve em minha própria superação e acredito que ela é fundamental para transformar as vidas das pessoas e construir um futuro melhor. Comecei a pesquisar sobre os cursos que tinha na área da educação e encontrei a Pedagogia (Lotus).

Decidi me dedicar aos estudos de forma mais intensa e escolhi seguir o caminho da pedagogia. A dedicação dos meus professores e mestres foi fundamental para me encorajar a buscar meus sonhos (Margarida).

Fazer faculdade é uma grande possibilidade de trabalhar nessa área que eu gosto muito. Tanto na área da sala de aula, docência, não é? Ou na área da gestão. Sei que vou poder ajudar muitas pessoas, como um dia eu fui ajudada e estou aqui hoje. Poder transformar outras vidas como a minha foi transformada (Girassol).

A partir dessas exposições, percebemos que o curso de Pedagogia possui, na percepção de seus estudantes, um poder transformador impressionante, uma vez que seu foco central é a educação - tanto o processo de ensinar quanto de aprender. Eles apontam que a formação em Pedagogia não apenas prepara profissionais para atuar como educadores em diversos níveis, mas também capacita indivíduos a influenciar vidas de maneira positiva e significativa. Foi possível compreender que, ao entrar no campo da Pedagogia, os estudantes não estão apenas adquirindo conhecimento teórico e prático sobre educação. Eles estão embarcando em uma jornada para transformar vidas, comunidades e a sociedade como um todo. Nesse sentido, Freire (2000) afirma que:

na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental (FREIRE, 2000, p. 17).

Nessa perspectiva, Arroyo (2006) traz algumas reflexões relevantes acerca do que é ser

educador e educadora, e de características relevantes a serem observadas na formação desses profissionais. Para o autor, ser educador ou educadora vai além de um simples exercício de transmitir informações; é um compromisso profundo com a formação integral dos indivíduos, tendo em mente a complexidade das relações humanas e as demandas da sociedade. Suas reflexões lançam luz sobre características fundamentais que devem ser observadas na formação desses profissionais, contribuindo para uma abordagem mais completa e consciente da educação.

Uma das reflexões centrais do autor é a importância de compreender o processo educativo como um ato de “tecitura de saberes”. Isso implica, concordando com Freire (1987), que o educador não é apenas um transmissor de conhecimento, mas alguém que está envolvido em criar conexões significativas entre os saberes formais e os saberes cotidianos dos alunos. Isso requer uma sensibilidade para as experiências e realidades dos estudantes, a fim de tornar o aprendizado mais relevante e contextualizado. Essa sensibilidade está associada à convicção de que todo ser humano é um ser de cultura e de que ainda que as trajetórias educacionais dos egressos da EJA e estudantes de Pedagogia sejam marcadas por percursos tortuosos, isso não invalida a importância e o caráter formativo das experiências vividas nos espaços outros de existência.

Arroyo (2006) ainda destaca que os futuros professores aprendem a compreender as necessidades individuais e coletivas dos alunos, questionando os processos de seleção, organização e mediação de quais conhecimentos e práticas irão frequentar as situações educativas, visando, não mais atender uma arquitetura rígida apartada da história de indignidade imposta aos educandos da EJA, mas para atender às diversas realidades com vistas a ampliar uma compreensão crítica acerca dessas realidade e, nesse movimento, ampliar os horizontes do que é possível realizar.

Ele afirma também que os profissionais da educação, dentre eles os pedagogos, podem desenvolver estratégias de ensino que tornem o aprendizado mais conectado com as experiências e interesses dos estudantes. Essa abordagem ajuda a transformar o processo de aprendizagem de uma tarefa obrigatória em uma jornada de descoberta e desenvolvimento pessoal. Assim como Freire (2005) ao dizer que

(...) quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim (FREIRE, 2005, p. 61).

O autor demonstra não só nesta afirmativa, mas em outras que ele descreve nessa mesma obra, *Pedagogia da Autonomia*, que os educadores progressistas são aqueles que se comprometem em afirmar a diversidade étnica, cultural e linguística, tensionando as estruturas de um sistema societário e educacional afeito à homogeneização, à classificação, à hierarquização e à exclusão. Ele ainda afirma que educadores devem aprender a reconhecer e valorizar a singularidade de cada aluno, pois, assim, se tornam defensores da igualdade de direitos educacionais, trabalhando para defrontar barreiras e lutar para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Ao ouvir os entrevistados retomarem os aspectos destacados neste trabalho sobre o curso de Pedagogia, percebemos que a formação nessa área desafia continuamente seus profissionais a buscarem e a se tornarem defensores de uma educação de qualidade e com igualdade de oportunidades. Logo, compreendemos que esses futuros profissionais podem usar sua voz para advogar por mudanças significativas no sistema educacional, promovendo políticas e práticas que beneficiem os alunos e suas comunidades. Isso pode incluir a promoção de métodos pedagógicos inovadores, a defesa da inclusão de grupos marginalizados e o combate à desigualdade educacional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da análise das narrativas estabelecidas por meio da articulação dos referenciais teóricos utilizados para embasar esta pesquisa, foi possível conhecer os caminhos percorridos pelos egressos e egressas da EJA, estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery, percebendo o papel que tanto a modalidade quanto a graduação assumiram nas trajetórias de formação humana e educacional dos participantes desta pesquisa.

Percebemos que essas trajetórias formativas foram e ainda são moldadas por uma interseção complexa de processos políticos, sociais e culturais que influenciam suas histórias de vida e seus itinerários de formação. Os percursos formativos desses educandos e educandas da Pedagogia, egressos e egressas da EJA, seguem marcados por desafios socioeconômicos, responsabilidades familiares e a necessidade de conciliar trabalho e estudos.

Considerando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma política fundamental na sociedade, não apenas como um direito teórico, mas como algo que deve ser garantido e efetivado na prática, entendemos que para que a EJA cumpra esse papel transformador, é essencial reconhecer a intencionalidade política que deve nortear as ações pedagógicas nesse contexto.

A EJA desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades educacionais para indivíduos que não tiveram a chance de concluir sua educação formal na idade convencional. No entanto, para que a EJA seja efetiva e verdadeiramente inclusiva, é necessário ir além da retórica e garantir que os recursos, os professores comprometidos e as condições adequadas estejam disponíveis para os estudantes.

Nesse sentido, vimos que desses três pontos, pelo menos um foi recorrente nas entrevistas: os professores comprometidos. Esse comprometimento parece advir, por parte desses docentes, de uma abordagem que prioriza a educação como um direito fundamental e de um trabalho intencional que abre espaço na relação educativa para o diálogo e para a rede de apoio que se trama entre aqueles que sabem o tamanho das dificuldades de diversas ordens que precisam enfrentar para estar na escola, concluir sua formação básica e alçar voos em direção à educação universitária.

Essa intencionalidade política é fundamental para garantir que a EJA não seja apenas um lugar de suplência e de oferta de uma certificação vazia, mas um caminho para a emancipação e transformação dos indivíduos. A EJA emancipatória é aquela que se compromete com uma abordagem pedagógica que promova a conscientização, a reflexão e a ação, contribuindo para que os educandos e educandas se tornem agentes ativos na construção de suas próprias vidas e da sociedade.

Identificamos, a partir das narrativas ouvidas, que a entrada na EJA é frequentemente motivada pela busca de concretização do direito à educação básica e superior, uma vez que muitos deles não tiveram a oportunidade de completar sua educação formal durante a idade sugerida. A EJA se torna uma porta de entrada para a construção de saberes que lhes permitam buscar uma formação acadêmica mais abrangente, como o curso de Pedagogia.

Além disso, a intencionalidade política na EJA também envolve a criação de um ambiente inclusivo e respeitoso, que valorize as diversas experiências e conhecimentos trazidos pelos educandos. Isso requer o reconhecimento de que a EJA é frequentemente frequentada por pessoas com histórias de vida variadas, muitas vezes, marcadas por desafios socioeconômicos e culturais. Dessa forma, os educadores e as políticas educacionais devem considerar essas realidades ao desenvolver abordagens pedagógicas que respeitem a singularidade de cada estudante.

Já os processos sociais e culturais que permeiam suas histórias de vida são diversos. Muitos deles experimentaram dificuldades decorrentes de desigualdades sociais, falta de acesso às oportunidades educacionais, situações de violência e estigmatização da EJA. No entanto, suas trajetórias também são marcadas por resistências, determinação e o desejo de superar essas barreiras para buscar uma formação superior.

Constatamos que a escolha de cursar Pedagogia foi motivada por diversos fatores, mas o principal apontado pelos partícipes foi a experiência na EJA, a partir da observação e convívio com os docentes compromissados que atuavam nessa modalidade e que foram fundamentais para que o sonho de integralizar a educação básica fosse concretizado. Esses profissionais podem ter sensibilizado esses educandos para a importância da educação como um meio de transformação pessoal e social. Eles podem ter vivenciado em si mesmos o impacto positivo da

aprendizagem ao longo da vida e desejam compartilhar essa experiência como futuros educadores. Além disso, a percepção de que a educação é um caminho que, ao lado de outras políticas sociais, tem efeito condicionante na promoção da igualdade de direitos educacionais, sociais e culturais pode ter influenciado sua decisão.

Identificamos que suas experiências como educandos da EJA afetam significativamente seus percursos no curso de Pedagogia na medida em que eles se inclinam a adotar uma postura crítica em relação ao conteúdo estudado e aplicá-la à sociedade e à própria vida. Acreditamos que esses educandos, após sua formação, levarão uma perspectiva única para a sala de aula, enriquecendo as discussões e abordagens educacionais.

A análise sugere que a formação em Pedagogia é vista pelos entrevistados como uma oportunidade para ampliar ainda mais a capacidade deles de atuarem como defensores de uma educação de qualidade e dos direitos humanos. Em nosso entendimento, eles são potencialmente capazes de influenciar positivamente as políticas educacionais, promover práticas pedagógicas inovadoras e lutar por uma educação inclusiva e equitativa. E, nesse sentido, a formação em Pedagogia pode ser uma ferramenta poderosa para eles expressarem sua voz e sua experiência, agindo como agentes de transformação em prol de uma sociedade mais justa e educacionalmente acessível.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica, p. 17-32, 2006.

_____. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, 1(0), 5-19, 2007a. Disponível em: <http://nedeja.uff.br/wpcontent/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

_____. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: NOGUEIRA, Paulo H. Q.; MIRANDA, Shirley A. ARROYO, Miguel.: **Educador em diálogo com o nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

_____. **Ofício de mestre: Imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. O direito à educação e a nova segregação social e racial –Tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015. Jul-Set. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9rys6nwV9ghM9t9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

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

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. Recogida de datos biográficos: instrumentos. In: BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 04 ago. 2019.

_____. Presidência da República. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à faculdade nacional de filosofia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 04 fev. 2022.

_____. Presidência da República. **Decreto – lei n.8.529 de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/533568/publicacao/15813703>. Acesso em: 04 fev. 2022.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959**. Dispõe sobre as campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47251-17-novembro-1959-386350-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 fev. 2022.

_____. Presidência da República. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 04 fev. 2022

_____. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 ago. 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil – Promulgada em 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 nov. 2021.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 07 ago. 2022.

_____. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO. 1999. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por Acesso em: 07 ago. 2022.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em: 07 mar. 2022.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso em: 04 fev. 2022

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 9.465 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286 Acesso em: 07 jul. 2023.

_____. **Decreto nº 9.759 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm Acesso em: 07 jul. 2023.

_____. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.252-de20-de-fevereiro-de-2020-244585036> Acesso em: 07 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Superior 2020: Resumo Técnico**. Brasília, DF: MEC, INEP, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>. Acesso em 20 out. 2022.

CANELLA, Júlia. **Mulheres que se contam: histórias de vida e narrativas de educandas chefes de família da educação de jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. 155 f. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/15460>. Acesso em: 08 set. 2023.

CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. **Europa dos Pobres**. A belle-époque mineira. Juiz de Fora, Minas Gerais: EDUFJF, 1994.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS.

Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO. 1999. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por Acesso em: 07 ago. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-Me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação.** V. 23, n. 1/2. Janeiro-Dezembro 1997. São Paulo, 1997.

DA SILVA, Analise. **Na EJA tem J: Juventudes na Educação de Jovens e Adultos.** 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução: Heci Regina Candiani (1 Ed.). São Paulo: Boitempo, 2016, 248 p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulinas, 2008.

FIGUEIREDO, Bárbara. **Maternidade na adolescência:** Consequências e trajetórias desenvolvimentais. Análise Psicológica, Universidade do Minho. Instituto Superior de Serviço Social do Porto, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v18n4/v18n4a05.pdf>> Acesso em: 13 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

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

_____. **Educação e mudança.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Liliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**. V. 10, n. 19, Janeiro/Junho 2015.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, Bernardete. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, septiembre-diciembre, 2006, pp. 25-35 Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275003.pdf>. Acesso em: 14 out 2022.

GOODSON, Ivor. **Narrativas em educação**: a vida e a voz dos professores. Porto: Porto Editora, 2015.

_____. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social** (Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz). Editora da Unicamp, 2019.

GRANBERY, Faculdade Metodista. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: competência 2022-2026, Juiz de Fora, 2022.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional**: competência 2022-2026, Juiz de Fora, 2022.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/ epistemicídios do longo século XVI. In.: **Sociedade e Estado**, [S. l.], v.31, n.1, p.25-49, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 31 ago. 2022.

GIUDICE FILHO; TERROR, Jose de Souza; BELLEIGOLI, Ulisses. **O Granbery**. Juiz de Fora: Granbery Edições, 2012.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Revista Tempo Social**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979>. Acesso em: 31 ago. 2022.

JUIZ DE FORA HIGH SCHOOL AND SEMINARY: **Regulamento Interno**. 1 ed. Juiz de Fora: Granbery, 1889. 216 p.

_____ : **Livro de Atas**: 1895- 1912. nº 1 ed. Juiz de Fora: Granbery, 176 p.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e Educação Protestante no Brasil**. São Bernardo do Campo, SP: Editeo, 1994.

MESQUITA, Zuleika (org.). **Evangelizar e civilizar**. Cartas de Martha Watts, 1881-1908. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, Ágnes; CASSAB, Mariana. Os Educandos da EJA e suas Leituras sobre a Disciplina Escolar Biologia: provocativas necessárias para pensar o currículo e a pesquisa na área da educação científica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 1-24, set. 2021. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/33031/32520>. Acesso em: 08 set. 2023.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Cad. Pesq. Adm., 1, 3. São Paulo. 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 15 out 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 22 mar. 2022.

OLIVEIRA, Rosa Maria. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, mai-ago. 2011.

REUTHER, Edna Cardoso; MOURA, Ana Paula. O pedagogo na educação de jovens e adultos: o que dizem os documentos sobre suas atribuições e os desafios que enfrenta no ambiente escolar. In: SILVA, Alessandra Nicodemos Oliveira; ALVES, Ana Carolina Oliveira; SILVA, Henrique Dias Sobral. **Professores-Pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos e Suas Escritas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. Cap. 3. p. 61-82.

ROCHA, Isnard. **Pioneiros e bandeirantes do metodismo no Brasil**. São Bernardo do Campo, SP. Imprensa Metodista, 1967.

RODRIGUES, Nara; PRADO, Guilherme do Val. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófono de Educação**. 29, 2015.

SANTOS, Geovania Lúcia. **Educação superior ainda que tardia: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019. 337f. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAESBENLLW/1/educa__o_superior_ainda_que_tardia_tese_fechada___geovania_l_cia_dos__santos.pdf. Acesso em 08 set 2023.

SISTO, Celso. Contar histórias, uma arte maior. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes & MORAES, Taiza Mara Rauen (orgs.). **Memorial do Proler: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem**. Joinville, UNIVILLE, 2007. pp. 39-41.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Revista Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149 - 158, jul/dez, 2015.

VEIGA, Cynthia Greive. “Estética da falta”, processos civilizadores/colonizadores e opressão sócio racial: questões globais para uma história latino-americana. In: 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2019, **Anais**. Niterói, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos. Acesso em: 05 de maio de 2023.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

APÊNDICE I – Questionário perfil socioeconômico

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de Pedagogia egressa/os da Educação de Jovens e Adultos

Gostaríamos de te convidar para participar como voluntário (a) da pesquisa de mestrado “DE EDUCANDA DA EJA A DOCÊNCIA: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO OBJETO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é conhecer as trajetórias de vida das educandas egressas EJA, hoje estudantes do curso de Pedagogia, e qual o papel da Educação de Jovens e Adultos nesta trajetória. Nesta pesquisa pretendemos compreender, através de narrativas, as trajetórias de formação percorridos por egressas da EJA, e como essa modalidade e o curso de Pedagogia afetam seus percursos de formação humana e educacional.

Conforme aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora, garantimos o anonimato a quem que se propuser a participar da referida pesquisa.

Você concorda em participar da pesquisa: () sim () não

Gênero:

() feminino () masculino () mulher transexual/transgênero () homem transexual/transgênero () travesti () não binário () gênero fluído () prefiro não declarar () outros _____

Cor/etnia:

() Branco(a) () Pardo(a) () Preto(a) () Amarelo(a) () Indígena () Prefiro não declarar

Estado civil?

- Solteiro(a) Casado(a) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a)
 Viúvo(a) União estável

Filhos Não Sim. Quantos? _____

1-Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos)

- (A) Moro sozinho
(B) Uma a três
(C) Quatro a sete
(D) Oito a dez
(E) Mais de dez

2- A casa onde você mora é?

- (A) Própria
(B) Alugada
(C) Cedida

3- Sua casa está localizada em?

- (A) Zona rural.
(B) Zona urbana
(C) Comunidade indígena.
(D) Comunidade quilombola.

4. Qual é o nível de escolaridade do seu pai?

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
(B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
(C) Ensino Médio (antigo 2º grau) Incompleto
(D) Ensino médio completo
(E) Ensino Superior incompleto

- (F) Ensino superior completo
- (E) pós-graduação
- (F) Não estudou
- (G) Não sei

5. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (C) Ensino Médio (antigo 2º grau) Incompleto
- (D) Ensino médio completo
- (E) Ensino Superior incompleto
- (F) Ensino superior completo
- (E) pós-graduação
- (F) Não estudou
- (G) Não sei

6. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

- (A) Nenhuma renda.
- (B) Até 1 salário mínimo
- (C) De 1 a 3 salários mínimos
- (D) De 3 a 6 salários mínimos
- (E) Acima de 6 salários mínimos

8. Você trabalhou durante o tempo da escola?

- (A) Sim
- (B) Não (Passe para a pergunta 14)

9. Com que idade você começou a trabalhar?

- (A) Antes dos 14 anos.
- (B) Entre 14 e 16 anos.
- (C) Entre 17 e 18 anos.
- (D) Após 18 anos.

10. Em que você trabalhava? (questão aberta)

11. Indique o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: (Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância.)

Ajudar nas despesas da casa (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro) (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Adquirir experiência (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Ajudar com o trabalho em negócio da família (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

12. Quantas horas semanais você trabalhava

- (A) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
- (B) De 11 a 20 horas semanais.
- (C) De 21 a 30 horas semanais.
- (D) De 31 a 40 horas semanais.
- (E) Mais de 40 horas semanais

13. Como você avalia o fato de ter estudado e trabalhado durante seu tempo de escola? (mais de uma opção de resposta)

- (A) Não atrapalhou meus estudos
- (B) Atrapalhou meus estudos.
- (B) Possibilitou meus estudos.
- (C) Possibilitou meu crescimento pessoal.

14. Você já reprovou alguma vez na escola?

- (A) Não, nunca
- (B) Sim, uma vez.
- (C) Sim, duas vezes.
- (D) Sim, três vezes ou mais.

15. Caso tenha reprovado, quais foram os anos? (mais de uma opção de resposta)

- (A) 1a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (B) 2a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (C) 3a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (D) 4a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (E) 5a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- (F) 6a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- (G) 7a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- (H) 8a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- (I) 1º ano do ensino médio (antigo científico, 2º grau)
- (J) 2º ano do ensino médio (antigo científico, 2º grau)
- (K) 3º ano do ensino médio (antigo científico, 2º grau)

16. Quais foram os motivos de sua reprovação? (aberto)

17. Você parou de estudar durante seu percurso escolar?

- (A) Não, nunca
- (B) Sim, uma vez.
- (C) Sim, duas vezes.
- (D) Sim, três vezes ou mais.

18. Se a resposta da questão 17 foi sim, qual foi o motivo? (PERGUNTA ABERTA)

19. Se a resposta da questão 17 foi sim, em que série/ano você interrompeu seus estudos?

- (A) 1a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (B) 2a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (C) 3a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (D) 4a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- (E) 5a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- (F) 6a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- (G) 7a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- (H) 8a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- (I) 1º ano do ensino médio (antigo científico, 2º grau)
- (J) 2º ano do ensino médio (antigo científico, 2º grau)
- (K) 3º ano do ensino médio (antigo científico, 2º grau)

20. Se a resposta da questão 17 foi sim, quantos anos você tinha quando parou de estudar?

- (A) Menos de 10 anos.
- (B) Entre 10 e 14 anos.
- (C) Entre 15 e 18 anos.
- (D) Entre 19 e 24 anos.

21. O que te motivou voltar a estudar?

- (A) Conseguir um emprego.
- (B) Progredir no emprego atual.
- (C) Conseguir um emprego melhor.
- (D) Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.
- (E) Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos.
- (F) Proporcionar uma vida melhor para meus filhos
- (G) Outro. Qual? ABERTO

22. Por que você foi estudar na Educação de Jovens e Adultos?

23. Quais anos de sua escolarização você fez na Educação de Jovens e Adultos?

- (A) Todo o Ensino Fundamental e Médio
- (B) Apenas o Ensino Fundamental
- (C) Apenas o Ensino Médio
- (D) Parte do Ensino Fundamental
- (E) Parte do Ensino Médio
- (F) Parte do Ensino Fundamental + Todo Ensino Médio
- (G) Todo o Ensino Fundamental+ Parte do Ensino Médio

24. Como era o curso de EJA que você frequentou?

- (A) Curso presencial em escola pública.
- (B) Curso presencial em escola privada.
- (C) Curso presencial na empresa em que trabalha, instituição filantrópica ou religiosa.
- (D) Curso a distância (via rádio, televisão, internet, correio, com apostilas).
- (E) Curso semipresencial em escola pública.
- (F) Curso semipresencial em escola privada.
- (G) Estudo autônomo com realização da prova do Encceja.
- (H) Outro. Qual? ABERTO

25. Como você obteve sua certificação de conclusão da Educação Básica?

- (A) Ensino Fundamental e Médio na escola que frequentei
- (C) Ensino Fundamental na escola e Ensino Médio pelo Encceja
- (D) Ensino Fundamental pelo Encceja e Ensino Médio na escola
- (B) Ensino Fundamental e Ensino Médio pelo Encceja

26. Por que você escolheu o curso de pedagogia?

27. Por que foi fazer Pedagogia em uma universidade particular?

28. Você trabalha enquanto faz o curso de pedagogia?

não

sim

29. Indique o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar enquanto estuda: (Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância.)

(A) Ajudar nas despesas da casa e manutenção dos estudos (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

(B) Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro) (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

(C) Adquirir experiência (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

30. No que você trabalha?

31. Qual sua carga semanal horária de trabalho?

32. Qual sua expectativa em relação ao curso de pedagogia?

33. Você aceita participar da segunda etapa da pesquisa?

sim

não

APÊNDICE II – Roteiro Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: DE EDUCANDA DA EJA A DOCÊNCIA: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO OBJETO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

Roteiro Entrevista de história de vida semi-estruturado

Uma aproximação à historia de vida

Nesse primeiro momento explicar o objetivo da pesquisa e pedir para a depoente se apresentar, isto é, contar sobre sua vida, sobre os vários momentos que constituem sua trajetória até chegar na Pedagogia do Granbery.

Tempos de infância, adolescência, juventude e vida adulta

- 1) Fazer considerações sobre esses três tempos de vida. (Deixar novamente a depoente produza a narrativa sem interrupções para analisarmos o que emerge das edições que a depoente faz sem a intervenção da pesquisadora. Observar o que ela destaca e quais são os sujeitos evocados)
- 2) Caso se perceba muitos silenciamentos, interdições ou lacunas em relação ao que se procura responder na pesquisa, serão formuladas perguntas que estimulem o aprofundamento das narrativas em torno dos propósitos da pesquisa.

Possíveis perguntas:

- Como era composta sua família na infância (quantas pessoas moravam na casa e quem eram elas)?
- Como era a casa onde morava, e o bairro, descreva-os?
- Você gostava de morar nesta casa/ bairro? Por que?
- Poderia compartilhar conosco alguns os acontecimentos marcantes desse tempo?
- Quais pessoas foram centrais nesse período de sua vida? Por quê?

- Como era a relação com seus responsáveis nesse período?
- Sobre sua adolescência, gostaria que escolhesse três palavras que te ajudem a definir esse tempo.
- Você se importa de compartilhar conosco os acontecimentos marcantes desse período?
- Quem e o que te influenciaram nesse período da vida?
- Como era a relação com seus responsáveis nesse período?
- E a juventude, o que você destaca desse período?
- O que e quem te marcaram nesse período?
- Como foi a relação com seus responsáveis nesse período?
- Agora nos conte sobre sua vida adulta até o tempo presente.
- Como é composta sua família?
- Com é a relação com seus familiares, colegas de trabalho ou estudo?
- No que esses tempos da vida influenciaram a pessoa que você é hoje.

Os diversos tempos da Escola

- 1) Este é o momento da depoente contar sobre sua trajetória escolar, sobre sua vida na escola, incluindo a ruptura com o ensino dito regular e o retorno na educação de jovens e adultos.
- 2) Caso se perceba muitos silenciamentos, interdições ou lacunas em relação ao que se procura responder na pesquisa, serão formuladas perguntas que estimulem o aprofundamento das narrativas em torno dos propósitos da pesquisa.

Possíveis perguntas:

- Como era/eram a/as escola/s por onde você passou (pública/privada)?
- Quais pessoas marcaram cada etapa de sua formação na escola (professoras, funcionários da escola, familiares, entre outros)?
- Quais são as lembranças mais presentes (atividades, práticas docentes, interação com os amigos, relação com as educadoras?)
- Você destaca alguma situação marcante em sua escolarização? Alguma vivência que tenha provocado desafios, mudanças para você e sua família?
- Quais conquistas foram marcantes em sua trajetória escolar, você se recorda de algo

que teve um grande significado?

- Em que momento você precisou paralizar seus estudos? Quantos anos tinha quando isto aconteceu?
- Você pode nos contar o motivo que te levou interromper os estudos?
- E quando você retomou seus estudos?
- Quais foram os motivos que te motivaram esta retomada?
- Nos contem como foi o período dos estudos na EJA.

A escolha pelo curso de Pedagogia no Granbery e seus percursos da formação

- 1) Este último momento será o que o depoente contará sobre sua vida acadêmica e seus percursos de formação.
- 2) Caso se perceba muitos silenciamentos, interdições ou lacunas em relação ao que se procura responder na pesquisa, serão formuladas perguntas que estimulem o aprofundamento das narrativas em torno dos propósitos da pesquisa.

Possíveis perguntas:

- Conte-nos um pouquinho sobre o que te levou a continuar seus estudos num curso superior.
- Por que escolheu o curso de Pedagogia? E por que o Granbery?
- Nos aponte fatos que marcaram ou marcam sua trajetória até aqui na graduação.
- Você trabalha atualmente? Em qual área?
- Quanto tempo é dedicado ao trabalho? E aos estudos?
- Como você concilia o estudo, trabalho e outros afazeres, caso os tenha?
- Quais suas expectativas para o futuro após a conclusão do curso?