



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**VERÔNICA DE OLIVEIRA LEAL**

**"SEMPRE QUEREMOS APRENDER":  
A EJA E O EMPODERAMENTO DA MULHER NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE  
TERESINA (PI)**

**São Paulo  
2018**

VERÔNICA DE OLIVEIRA LEAL

**"SEMPRE QUEREMOS APRENDER":  
A EJA E O EMPODERAMENTO DA MULHER NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE  
TERESINA (PI)**

Relatório do Exame de Qualificação de  
Mestrado apresentado ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade Nove  
de Julho (UNINOVE) como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de Pesquisa: Educação Popular e  
Culturas (LIPECULT)  
Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

**São Paulo**

**2018**

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

LEAL, Verônica de Oliveira

"Sempre queremos aprender": a EJA e o empoderamento da mulher na educação pública de Teresina (PI)". / Verônica de Oliveira Leal. 2018.

126 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de julho (UNINOVE), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), São Paulo, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. EJA. 2. Paulo Freire. 3. Empoderamento da mulher 4. Educação de adultos 5. Educação popular.

I. Mafra, Jason Ferreira. II. Título

CDU 372

VERÔNICA DE OLIVEIRA LEAL

**“SEMPRE QUEREMOS APRENDER”: A EJA E O EMPODERAMENTO DA  
MULHER NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE TERESINA (PI)**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade Nove  
de Julho (UNINOVE) como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de Pesquisa: Educação Popular e  
Culturas (LIPECULT)

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

**Membros Titulares**

---

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra - UNINOVE  
**Presidente**

---

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

---

Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira (UNINOVE)

**Membros Suplentes**

---

Prof. Dra. Ana Maria Haddad Baptista

---

Prof. Edgar Pereira Coelho (UFV)

Ao Deus de amor e de imensa bondade, toda honra e toda glória!

À Santa Teresinha, Doutora da Igreja.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, único digno de receber toda honra e glória, pois sei que por Ele tive essa inestimável oportunidade de dar um passo tão importante em minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

À minha mãe, Raimundinha, pelo amor, cuidado e orientação durante toda a minha caminhada.

À minha tia Maria José (Lunga), pelo amor e dedicação ao Leonardo, meu querido irmão, e ao meu pai Leal.

Ao Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra pela solidariedade e paciência com as quais me acolheu em seu grupo de orientandos, possibilitando a concretização de um sonho acalentado e contribuindo com a causa que abracei de uma educação humanizada e humanizadora. Minha gratidão e reconhecimento.

Aos mestres do programa de pós-graduação em educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Marcos Lorieri, José Eustáquio Romão, Ana Maria Haddad, Maurício Silva, Antonio Joaquim Severino, Carlos Bauer de Souza, Celso Carvalho, Eduardo Santos, Cleide Almeida, Elaine Teresinha Dal Mas Dias, Manuel Tavares, Paolo Nosella, Rosemary Roggero, exemplos de superação e capacidade intelectual. Tornaram-se estímulo para mim, mostrando possibilidade e concretude da relação dialógica educador-educando, incapaz de envaidecer-se pela sua capacidade intelectual. Demonstraram que é possível “pensar certo” na incerteza e não na confiança de quem “tudo” sabe. A vocês, meus agradecimentos especiais.

Aos amigos e amigas do curso de mestrado: Aparecida, Oridéia, Denizete, Fernanda, Cleonice, Camila, Irlanda, Erotides, Yara, Renata, Idalina, Geuid, Jair e Walter, os quais facilitaram minha permanência e conclusão do mestrado, com seu carinho e amizade.

Às mulheres e alunas da EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Zona Sul, pela disponibilidade e colaboração em suas participações como atores desta pesquisa.

A todos e a todas, minha sincera gratidão!

LEAL, Verônica de Oliveira. **“Sempre queremos aprender”**: a EJA e o empoderamento da mulher na educação pública de Teresina (PI). 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo as relações entre a educação de jovens e adultos (EJA) e o processo de construção da autonomia das mulheres que frequentam esta modalidade educacional. De caráter qualitativo, delimitou-se, metodologicamente, o universo de investigação a um grupo de 15 mulheres adultas frequentadoras de uma escola pública da cidade de Teresina (PI), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Zona Sul. O referencial teórico aporta-se em duas perspectivas; uma, com o propósito de fundamentar a análise sobre as percepções das protagonistas investigadas; outra, direcionada às reflexões em torno de uma visão crítica sobre o sentido e os fundamentos da educação de jovens e adultos. A primeira centra-se nas considerações em torno de uma Teoria das Representações Sociais, desenvolvida particularmente pelo psicólogo social Serge Moscovici; a segunda, nos fundamentos e categorias interpretativas sobre a educação desenvolvidas por Paulo Freire. A dissertação desenvolve-se, primeiramente, num recorte panorâmico, para situar a educação de jovens e adultos no contexto mais geral e, no segundo momento, debruça-se sobre a análise das representações de um grupo de mulheres a respeito de suas trajetórias durante e após o processo de retorno ou de início à vida escolar na fase adulta. A hipótese deste estudo é a de que, mesmo considerando as difíceis condições a que estão submetidas as mulheres alunas de EJA, dentre as quais as resistências e dificuldades familiares e as limitadas condições dos cursos, o processo educativo desta modalidade no contexto estudado configura-se como importante ferramenta de iniciação e/ou ampliação dos processos de autonomia e empoderamento social dessas mulheres. Os resultados indicam que as participantes entendem que discutir gênero na EJA possa ser um incentivo para que elas conciliem estudo, trabalho e família, instigando atitudes que desnaturalizem nelas a inferiorização do feminino. Os resultados sugerem, ainda, que as representações sociais sobre as mulheres e a EJA estariam relacionadas a uma permanência de práticas ainda pouco problematizadoras presentes na escola dos participantes da pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos. EJA. Paulo Freire. Empoderamento. Mulher.

LEAL, Verônica de Oliveira. **"We always want to learn":** the adult education and the empowerment of women in public education in Teresina (PI). 2018. 126 f. Masters Dissertation – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

### **ABSTRACT**

This dissertation aims to study the relationship between youth and adult education (EJA) and the process of building autonomy of women who attend this educational modality. Of qualitative character, the research universe was assigned to a group of 15 adult women attending a public school in the city of Teresina (PI), the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí - Campus Teresina Zona Sul. The theoretical framework comes from two perspectives; one, in order to base the analysis on the perceptions of the protagonists investigated; another, directed to the reflections around a critical vision on the sense and the foundations of the education of youths and adults. The first focuses on the considerations around a Theory of Social Representations, developed particularly by the social psychologist Serge Moscovici; the second, in the fundamentals and interpretative categories on education developed by Paulo Freire. The dissertation is developed in a panoramic way, in order to place the education of young people and adults in the more general context, and, in the second moment, it examines the representations of a group of women about their trajectories during and after the process of return or beginning to school life in adulthood. The hypothesis of this study is that, even considering the difficult conditions to which the female students of EJA are subjected, among them the family resistance and difficulties and the limited conditions of the courses, the educational process of this modality in the context studied is configured as an important tool to initiate and / or expand the processes of autonomy and social empowerment of these women. The results indicate that the participants understand that discussing gender in the EJA can be an incentive for them to reconcile study, work and family, instigating attitudes that denature in them the inferiorization of the feminine. The results also suggest that the social representations about women and the EJA would be related to a permanence of practices still little problematizing in the school of the participants of the research.

**Keywords:** Youth and adult education. EJA. Paulo Freire. Empowerment. Women.



LEAL, Verônica de Oliveira. **“Siempre queremos aprender”**: la educación de adultos y el empoderamiento de la mujer en la educación pública de Teresina (PI). 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

## RESUMEN

Esta disertación tiene como objeto de estudio las relaciones entre la educación de jóvenes y adultos (EJA) y el proceso de construcción de la autonomía de las mujeres que frecuentan esta modalidad educativa. De carácter cualitativo, se delimitó, metodológicamente, el universo de investigación a un grupo de 15 mujeres adultas frequentadoras de una escuela pública de la ciudad de Teresina (PI), el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Piauí - Campus Teresina Zona Sur. El referencial teórico se aporta en dos perspectivas; una, con el propósito de fundamentar el análisis sobre las percepciones de las protagonistas investigadas; otra, dirigida a las reflexiones en torno a una visión crítica sobre el sentido y los fundamentos de la educación de jóvenes y adultos. La primera se centra en las consideraciones en torno a una Teoría de las Representaciones Sociales, desarrollada particularmente por el psicólogo social Serge Moscovici; la segunda, en los fundamentos y categorías interpretativas sobre la educación desarrolladas por Paulo Freire. La disertación se desarrolla, en primer lugar, en un recorte panorámico, para situar la educación de jóvenes y adultos en el contexto más general y, en el segundo momento, se centra en el análisis de las representaciones de un grupo de mujeres acerca de sus trayectorias durante y después del proceso de retorno o de inicio a la vida escolar en la fase adulta. La hipótesis de este estudio es que, aun considerando las difíciles condiciones a que están sometidas las mujeres alumnas de EJA, entre las cuales las resistencias y dificultades familiares y las limitadas condiciones de los cursos, el proceso educativo de esta modalidad en el contexto estudiado se configura como importante herramienta de iniciación y / o ampliación de los procesos de autonomía y empoderamiento social de esas mujeres. Los resultados indican que las participantes entienden que discutir género en la EJA puede ser un incentivo para que ellas concilien estudio, trabajo y familia, instigando actitudes que desnaturalicen en ellas la inferiorización de lo femenino. Los resultados sugieren, además, que las representaciones sociales sobre las mujeres y la EJA estarían relacionadas a una permanencia de prácticas todavía poco problemáticas presentes en la escuela de los participantes de la investigación.

**Palabras-clave:** Educación de jóvenes y adultos. EJA. Paulo Freire. Empoderamiento. Mujer.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Malabarismo com todas as responsabilidades de mão .....	25
Figura 2 – Xilogravura A professora.....	44
Figura 3 – Xilogravura Paulo Freire .....	58
Figura 4 – Xilogravura Mulher.....	71
Quadro 1 – Pesquisa de amostra do Censo Educacional de 2017, na cidade de Teresina (PI)...	46
Quadro 2 – Gênero, idade, escolaridade, situação civil, ocupação passada e atual das alunas entrevistadas .....	73

## LISTA DE SIGLAS

CTZS	Campus Teresina Zona Sul
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PI	Piauí
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação do Piauí
TRS	Teoria das Representações Sociais

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EJA.....</b>	<b>26</b>
1.1 Representações sociais e suas aproximações com a educação de jovens e adultos .....	26
1.2 Representações sociais e o cotidiano das mulheres da EJA.....	31
1.3 Educação de jovens e adultos e as contribuições de Paulo Freire.....	33
1.3.1 Marcos teóricos da EJA no Brasil. ....	35
1.3.2 Educação popular e educação de jovens e adultos .....	39
<b>CAPÍTULO 2 – DE VOLTA À ESCOLA: BANCOS ESCOLARES E MULHERES</b>	
<b>ADULTAS DA EJA NO IFPI.....</b>	<b>45</b>
2.1 A luta pela emancipação e os desafios das resistências familiares .....	45
2.2 A escolarização da mulher: um passo na história .....	48
2.2.1 A educação de adultos no Piauí.....	54
<b>CAPÍTULO 3 – PAULO FREIRE, EJA E EMPODERAMENTO .....</b>	<b>59</b>
3.1 A presença freiriana na educação .....	59
3.2 Paulo Freire e os caminhos de uma educação para adultos .....	64
3.3 A noção de empoderamento .....	65
3.3.1 Empoderamento na perspectiva freiriana .....	68
<b>CAPÍTULO 4 – MARIAS, FRANCISCAS, ANTÔNIAS... MULHERES E SENTIDOS</b>	
<b>DE ESCOLA .....</b>	<b>72</b>
4.1 O perfil das alunas do curso de educação de jovens e adultos .....	72
4.2 Da exclusão ao difícil retorno .....	73
4.3 Da escola distante ao seu reencontro .....	75
4.4 Do difícil retorno à esperança de ser mais .....	79
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>95</b>

## APRESENTAÇÃO

“Quando não tinha nada eu quis  
Quando tudo era ausência esperei”  
(Chico César, 1995)

A opção pela epígrafe da música *À primeira vista* é um dos principais incentivos a minha pesquisa; o silêncio dos sons e de verdades contrariadas tecem a fala das interlocutoras da pesquisa: as mulheres da EJA. Esta dissertação consiste em um encontro da educação de jovens e adultos com a trajetória de mulheres no retorno à escola. Aqui encontramos mulheres determinadas que procuram romper barreiras e desejam buscar a escola com satisfação, autoestima, e realização de projetos de vida, com uma leitura mais autônoma da vida, conforme nos ensina Paulo Freire.

Durante o período acadêmico, um dos momentos mais importantes para a minha formação ocorreu na participação como aluna, nas disciplinas de Antropologia, que abordavam linhas de estudo na área de educação e culturas, associada a pesquisas de campo. Neste período, realizei uma pesquisa com mulheres em situação de vulnerabilidade social e econômica, mulheres que tinham seus direitos violados e impedidos de exercer sua cidadania, por meio da educação, pois eram impossibilitadas, por seus companheiros, de frequentar a escola, sendo que essas que frequentavam esse espaço tinham uma representação diferenciada sobre a educação.

Era o momento em que eu iria pôr em prática tudo o que estava aprendendo na teoria, e quando poderia ver realmente o quanto era importante para minha formação os estudos de educação e culturas na área que escolhi, principalmente quando ministrei aulas de Sociologia para a turma de EJA no IFPI e constatei o quanto a educação pode oferecer possibilidades bem mais abrangentes do que a mera instrução para as mulheres que frequentam a EJA na instituição escolar citada.

Como experiência profissional, comecei a carreira docente no ano 2000, profissão que eu exerço até os dias atuais. Durante o período de um ano livre, tive a oportunidade de aprender e trabalhar efetivamente com metodologias de ensino e com projetos em algumas instituições de ensino. Assim, participei, dentre outros, em projetos de assessoria na área de programas federais de grande porte, como o Ministério da Educação (MEC), e da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC).

A escolha da proposta brotou de duas fontes: do interesse profissional como docente e da convivência dessa proposta com pessoas frequentadoras da EJA. Em primeira instância,

sempre foram de meu interesse as questões que envolvem a inserção de mulheres com necessidade de escolarização no convívio socioeducacional e o debate acerca da educação de jovens e adultos. A presente temática despertou o meu interesse por causa da constatação de que o ensino convencional não vem apresentando resultados satisfatórios no que se refere à permanência de mulheres na EJA. Assim, observando as repercussões da política de EJA, na ampliação de espaços de permanência na escola, no avanço do nível de escolaridade delas e sua inclusão ou não no mundo do trabalho, e verificando em que medida essa política ampliou (ou não) os espaços de atuação dessas mulheres na sociedade, decidi investigar as repercussões da educação de jovens e adultos na vida de mulheres alunas dessa modalidade, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – Campus Teresina Zona Sul. Nessa busca, percebi, em estudos anteriores, que o processo de alfabetização não pode se dar dissociado do processo de leitura do mundo dos educandos, sobretudo quando se trata de alunos jovens e adultos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Zona Sul iniciou suas atividades em 2007, com a cessão das instalações do Centro Tecnológico de Teresina, ligado à Prefeitura Municipal de Teresina. A partir de fevereiro de 2008, a então Unidade de Ensino Descentralizada (UNED-Teresina) entrou em funcionamento com a oferta de 280 vagas e o remanejamento de cerca de 426 alunos dos cursos de Edificações, Estradas e Saneamento, que funcionavam na Unidade Sede. Esse campus está localizado no Centro Sul da cidade de Teresina, área muito populosa e de fácil acesso. A oferta de cursos como Vestuário, Cozinha e Panificação, únicos ofertados na cidade, proporciona a qualificação profissional em atividades econômicas promissoras, carentes de profissionais qualificados. O primeiro ano letivo teve início em 11 de fevereiro de 2008, com a oferta dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (modalidades Integrada, Subsequente e PROEJA) em Edificações, Estradas, Saneamento Ambiental, Gastronomia, Cozinha (PROEJA) e Vestuário. Em 2009, foram ofertados mais dois novos cursos: Técnico em Cozinha e Técnico em Panificação (ambos na modalidade Subsequente).

Partindo do pressuposto de questões relativas ao retorno da mulher à escola, apesar da EJA ainda ser pensada a partir de formação conteudista e disciplinar, observa-se que há muitos desafios a serem superados nesta modalidade quando se propõe a estudar a educação e o gênero na EJA. Isso significa também repensar o sucesso da escolarização por outras propostas de formação não conteudista e disciplinar inserida em uma educação contextualizada, pensada nas relações de gênero. Observa-se, também, que a EJA, ao assumir-

se comprometida com a diversidade, pode levar as mulheres a adotarem outras posições e comportamentos que repercutem/reverberam não só nas relações construídas em sala de aula, mas fora dela, nas ruas, no trabalho, na família.

Este estudo teve sua origem a partir de uma sequência de questões previamente levantadas, dentre as quais estão: Como se caracterizam as práticas educativas da educação de jovens e adultos, das escolas públicas de Teresina (PI) na vida de mulheres que retomam a escolarização na fase adulta? Qual a relação existente entre a EJA e a permanência das alunas na modalidade EJA? Que motivos externos ao ambiente escolar, na percepção das mulheres, influenciam sua permanência ou evasão na escola pública IFPI?

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, consiste em verificar, a partir das representações sociais de mulheres da educação de jovens e adultos, os impactos dessa formação nos processos de empoderamento, trazendo para a análise a construção dessas representações enquanto dinâmica constante nas mudanças significativas para essas mulheres.

As postulações da Teoria das Representações Sociais, na medida em que não cindem o individual do social, antes compreendendo o indivíduo associado aos contextos socioculturais, permitiram articular o tema educação de jovens e adultos às questões dessas mulheres. Surgiu, assim, a oportunidade de investigar como as alunas que frequentam o PROEJA IFPI constroem a representação social do que seja a educação e qual seja seu papel na sociedade. Essa indagação inquieta, na medida em que se sabe que a EJA vem tentando fugir do rótulo de uma educação mecanicista e, atentando aos princípios que regem a legislação brasileira, a partir da Carta Magna, oferecer uma educação na perspectiva cidadã. A história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil remete a um longo período, que se estende do Brasil Colônia até os dias atuais.

Falar de EJA, no Brasil, requer, necessariamente, remeter-nos à obra de Paulo Freire, considerando o impacto que suas teses tiveram (e ainda têm) nos movimentos sociais que remontam ao Movimento de Cultura Popular (MCP), desde o final da década de 1950, razão pela qual este trabalho aporta-se, também, nessa fonte.

A luta da mulher por seu espaço como ser integrante de uma sociedade, ainda patriarcal, tem sido de muitas conquistas, porém há muito que avançar. Para conhecer os significados construídos na vida e na história social das mulheres acerca da escolarização feminina na EJA, procurou-se investigar a situação dessas mulheres-alunas dentro do regime histórico-social ao qual foram submetidas desde o seu nascimento. Paralelamente a esse contexto, posso dizer que minha trajetória de docente e mulher foi e é fortemente marcada por mulheres que conquistaram seus espaços: mãe, tias, colegas de trabalhos e militância no

Centro Acadêmico de Ciências Sociais da UFPI, especialmente, no ano de 1996, as mulheres da EJA-IFPI. Trata-se de mulheres que acreditam que os estudos possibilitam um melhor desempenho nas relações desenvolvidas na comunidade e sociedade, oportunizando assim, para as mesmas, um exercício efetivo da cidadania.

Na observância das tramas existenciais das mulheres discentes e o olhar sobre questões ligadas à maternidade e à feminilidade no contexto de uma sociedade predominantemente machista, estão, ainda, na atualidade, demarcando a ocupação diferenciada dos espaços de saber-poder na EJA. A educação de jovens e adultos, dentro de uma perspectiva histórico-social, mostra-se como uma modalidade de ensino com possibilidades em um processo de inclusão e humanização. A mulher, ao estar na escola, insere-se em um espaço de socialização e passa a ser valorizada como protagonista. Diante desse cenário da educação brasileira, a educação de jovens e adultos representa um campo de direitos e lutas.

Destaca-se, ainda, a relevância social da pesquisa. No que diz respeito à cidade de Teresina, faz-se necessário ver a EJA como possibilidade de enfrentamento de desigualdades de gênero para mulheres pobres, de forma que a educação possa oferecer uma dimensão bem maior que a mera instrução daquelas que frequentam a EJA em escolas da rede pública de Teresina.

Deste modo, pude constatar, ainda, a necessidade de que se estude a educação de jovens e adultos, seus impactos sociais e econômicos na sociedade brasileira e teresinense, em especial, analisando o que há entre o modelo instituído de educação para a EJA e o modelo real existente no IFPI – Campus Teresina Zona Sul.

Por fim, também pôde ser investigado o impacto da EJA na escola citada na pesquisa, na vida social das educandas como um todo, e não apenas no seu desenvolvimento intelectual em consonância com as contribuições de Paulo Freire, que, em meu entendimento, oferecem importantes subsídios à construção de propostas educacionais emancipadoras para a alfabetização de mulheres. Para essas mulheres, uma educação assim, além de abrir novos espaços, propõe um processo para além da alfabetização, ampliando a sua inserção social, de forma a anteverem um futuro mais promissor e, portanto, libertador.



## INTRODUÇÃO

A discussão sobre as relações entre educação, sociedade e culturas no Brasil permite chegar a uma compreensão mais crítica da trajetória da educação no âmbito da teoria e da prática, a partir dos conceitos socioculturais nos diversos segmentos da sociedade, principalmente nos extratos mais populares do País. Nesse sentido, denota-se no estudo a importância do pensamento de Paulo Freire na discussão sobre as reflexões relacionadas à história da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. Aqui, enfatizamos as contribuições de Paulo Freire (1921-1997) nos movimentos de *Educação e Cultura Popular*, bem como na identificação dos significados sociais de educação incluídos na Educação de Jovens e Adultos, investigando a trajetória de mulheres a partir de seu ingresso na EJA em escolas da cidade de Teresina, no Estado do Piauí.

No presente estudo, busca-se fazer uma conexão, ao tempo em que se discutem as motivações e consequências políticas no processo educativo no Brasil, com base em uma pesquisa de campo, que teve como fonte empírica uma escola da rede pública no município de Teresina (PI), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Zona Sul. Neste contexto, procura-se localizar e ressaltar os contextos sociais, econômicos, históricos e culturais, em que ocorreram e ocorrem fatos e fenômenos que evidenciem o impacto da educação de jovens e adultos na trajetória de vida dessas mulheres a partir de sua inserção na EJA. A seguir, são apresentadas, brevemente, as principais referências que deram suporte a esse estudo.

Dentre outros autores que dão suporte às análises aqui realizadas, no âmbito da sociologia, filosofia da educação, sociologia da educação, antropologia e psicologia social, destacam-se alguns. Em Moscovici (1978), com a Teoria das Representações Sociais (TRS), encontra-se a possibilidade de verificar e refletir sobre as percepções que as alunas de EJA expressam acerca da aquisição e volta aos estudos, considerando os aspectos de sua construção social, política e histórica, bem como a ressignificação, além da perspectiva do uso exclusivamente escolar do estudo. Na contribuição do debate sobre as questões de gênero, tem-se em Scott (1995) a relação entre conhecimento histórico e relações de gênero, principalmente no sentido de perceber como esta área do conhecimento tem participado na produção do saber sobre a diferença sexual. Louro (2003) busca ultrapassar as questões que se impõem através de práticas e discursos naturalizados que excluem os sujeitos, apresentando uma epistemologia feminista. Rosemberg (1994) dialoga com marcadores como classe social e gênero, entre outros, como determinantes para a finalização tardia do ensino médio.

Azevedo (1932) traz a abordagem sobre os movimentos sociais a favor da educação, na formação de professores e no aprimoramento dos currículos com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional. Cucho (1999) aborda a análise cultural e os grupos sociais. Nas contribuições de Paulo Freire (1976-1996), enfatizam-se as categorias, os conceitos e os contextos dos movimentos populares educativos no Brasil, no final da década de 1950 e início de 1960. Freire insere, no debate sobre educação popular e a EJA, um caráter essencialmente político, destacando que o processo de alfabetização deve extrapolar os muros escolares e ser capaz de modificar as estruturas e relações sociopolíticas de opressão existentes, operando mudanças e ressignificando a educação. Outros autores da tradição freiriana operam aqui em interlocução com as temáticas sobre educação, diálogo, cultura e educação de jovens e adultos; dentre outros, Mafra (2007, 2008), Gadotti (1998), Romão (2011), Oliveira (1996), Moura (2003).

Apresentamos a seguir um breve panorama da educação nacional recente para situar a EJA nesse contexto. Para Cambi (1999), o papel da sociedade emerge configurado pelo coletivo entre sociedade civil e Estado, originando a complexidade dialética entre sociedade moderna e múltiplos processos educativos. Tem como marco a Revolução Francesa, em 1789, movimento que trouxe transformações decisivas para a História. É a época da industrialização, dos direitos, das massas, da democracia e dos movimentos sociais, que protagonizam na própria história ao se revelarem contra a elite do poder, da cultura e do dinheiro. A educação ocupa, assim, seu espaço e assume a função de dar “substância” ao elemento político com novos modelos teóricos que integram ciência e filosofia, numa dimensão complexa e sutil. Com efeito, os movimentos históricos e as diversas sociedades definem caminhos próprios para construir e elucidar saberes, poderes e modos de ensinar, educar com a prática educativa. No contexto da educação no Brasil, o decênio de 1930 se caracterizou pela intervenção jurídica do Estado, pelo início da formação docente e pela pressão popular sobre o governo em função da expansão do sistema educacional do País (BOLDRIN, 2000).

Após o golpe de 1930, Getúlio Vargas assumiu o governo provisório, em um período repleto de conflitos entre liberais e nacionalistas. Na educação, líderes intelectuais católicos, educadores e educadoras liberais promoviam debates pedagógicos, organizavam a reforma e um movimento renovador chamado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, que defendia a existência de legislação, obrigatoriedade e gratuidade na educação, como base de uma sociedade mais livre e democrática. O citado Manifesto foi redigido por Fernando de

Azevedo e assinado por vários intelectuais, dentre eles, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Roquette Pinto, Delgado Carvalho, Hermes Lira e Cecília Meireles.

Ao ser lançado o movimento, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930, o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tornou-se o marco inaugural do País. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação, e defendia a bandeira de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da crítica continuada da Igreja Católica, que, naquela conjuntura, era concorrente do Estado na expectativa de educar a população; tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada de educação.

A Constituição de 1946 previa a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por tal razão, em 1948, modificaria regulamentações no que diz respeito a educação. No final dos anos de 1950, o debate reacendeu; de um lado, estavam os educadores comprometidos pela presença ativa e militante de Darcy Ribeiro; de outro, os defensores da rede privada de ensino, que achavam que as famílias deveriam ser livres para escolher que tipo de ensino queriam para seus filhos.

Os escolanovistas acabariam por ter suas teses derrotadas, ao ser aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, já no governo de João Goulart. O artigo 95 da Lei n.º 4.024 previa que a União dispensaria sua cooperação financeira ao ensino, sob a forma de subvenção e financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios e “particulares”, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares, instalações e equipamentos. O País, à época, não tinha recursos para ampliar a rede oficial de ensino, que marginalizava quase 50% da população em idade escolar. Deliberou-se pela expansão da rede privada, mas a extensão dos benefícios da educação não alcançou o conjunto da população mais carente.

Daqui aduz-se que os debates sobre uma educação comprometida com a cidadania, provém da situação social dos movimentos educativos ligados às condições socioeconômicas e políticas da sociedade. O encorajamento ao processo educativo e a procura por fazer valerem os direitos conquistados aliados aos ideais democráticos e socialistas impulsionaram a luta em favor da educação popular em todo mundo nos últimos cinquenta anos. O sistema educacional mostrava as desigualdades sociais e os interesses das classes dominantes e adquiria uma dinâmica própria dos ideais da Revolução Francesa (direito à educação de base gratuita e obrigatória).

Convém lembrar que, no final da década de 1950, Paulo Freire começou a sistematizar seu método de ensino para a educação de adultos. O seu envolvimento com o Movimento de Cultura Popular (MCP) foi muito significativo. Foi no contexto dessa ação cultural que Freire elaborou os primeiros estudos de um novo método de alfabetização.

A educação para Paulo Freire seria elemento de conhecimento e conscientização para uma possível ação política “transformadora” na sociedade. Seu método tinha por base a alfabetização que ultrapassava a técnica, deixando de ser mecânica, para tornar-se um elemento de conscientização e de democratização da cultura, um trabalho que se propunha à criticidade ao tempo em que se alfabetizasse.

Em 1936, a alfabetização de jovens e adultos estava muito ligada à arte didática com conteúdo político como expressão de uma ideologia de educação revolucionária das massas. Os movimentos de cultura popular trouxeram os ideais socialistas cristãos e aproximaram a juventude da intelectualidade com a proposta de combate ao analfabetismo, ao assistencialismo e à conscientização da luta de classes no País. Em 1970, renovou-se o MEB junto ao Mobral, com apoio do MEC-IBGE-Unesco e a Vale do Rio Doce. Tratou-se de uma tentativa de, aparentemente recorrendo a princípios progressistas, adotar algumas ideias do Método Paulo Freire, esvaziando os seus fundamentos epistemológicos e políticos, dentre outras coisas, distribuindo um material uniforme sem respeitar a diversidade do País. Neste período, em nível nacional, é feito um fortalecimento na conjuntura econômica e social do industrial-urbano no País, incentivando a migração rural para a área urbana no apoio ao capitalismo e consumo. Há mudança de abordagens voltadas para a adequação de mão de obra educada para o mercado industrial e comercial.

Existe, nos períodos históricos da educação no Brasil, uma conjugação de perspectivas como: o realismo pedagógico, a objetividade na qualidade de ensino, os sistemas educacionais e os movimentos educativos na sociedade e, em consequência, a interferência no plano político, social e econômico. Na primeira metade do século XX, era presente a influência dos escolanovistas, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, chamando a atenção para os problemas educacionais, fazendo os educadores e políticos da educação sensíveis ao tema, buscando-se saber o que faziam outros países. Essa perspectiva, em alguma medida, contribuiu para a concepção de tecnificação pedagógica da educação.

Conclui-se, desta forma, que a trajetória dos anos de 1920 a 1960 foi de grande relevância dentro da história educacional brasileira, principalmente em razão da presença de novas ideias e abordagens dos problemas educacionais, com a difusão do ensino elementar, a educação de jovens e adultos baseada no realismo; ou seja, o fortalecimento e sofisticação das

técnicas de planejamento educacional, considerando a identidade cultural dos alunos e alunas em processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

Nesse sentido, orienta-se para a universalização do ensino elementar, a educação das massas e a valorização da importância política. A educação e a cultura a respeito da educação escolar, alfabetização de jovens e adultos e suas culturas têm aproximado estudos do campo educacional com outras áreas do conhecimento, como a sociologia da educação e a antropologia. As abordagens sobre os processos educacionais e sua relação com a sociedade e a cultura trazem temas sobre a diferença de gênero, classe social, sexualidade, cor, etnia; propõem formas mais democráticas e pedagógicas nos currículos e nos processos de ensino-aprendizagem. A aproximação dos objetivos do estudo reconhece na educação de jovens e adultos um meio de construção e reconstrução dos sujeitos, capaz de superar as condições de opressão, de passividade e injustiças a que são subjugados.

Nesse caso, Freire contribui de forma significativa, por inspirar, propor e orientar práticas libertadoras com a educação de jovens e adultos, como é o caso da luta das mulheres na conquista de seus espaços no âmbito escolar ou em outros espaços da sociedade civil. Com isso, reconhece-se a pertinência e importância das diversas contribuições de gênero; portanto, o intento do estudo é localizar-se na perspectiva de Paulo Freire.

A partir dessa perspectiva, entende-se aqui “cultura” na condição de rede de significados que a revele, portanto, com o utensílio adequado para pôr termo às explicações naturalistas dos comportamentos humanos. A natureza no ser humano é inteiramente interpretada pela cultura. “As diferenças que poderiam parecer mais ligadas a propriedades biológicas particulares, como, por exemplo, diferença dos sexos nunca se deixa observar ‘em estado bruto’ (natural) porque, por assim dizer, a cultura delas se apodera imediatamente” (CUCHE, 1999, p. 11-12). A divisão sexual dos papéis e das tarefas nas sociedades humanas resulta fundamentalmente da cultura, por isso varia de uma sociedade para outra.

As investigações e abordagens sobre educação e sociedade, com ênfase nas questões culturais, mostram que as hierarquias sociais determinam as hierarquias culturais e que não significa que a cultura do grupo dominante determine o caráter das culturas dos grupos socialmente dominados. As culturas das classes populares não são desprovidas nem de autonomia nem de capacidade de resistência (CUCHE, 1999).

Nesta análise sobre educação e sua relação com sociedade e culturas, a defesa da autonomia cultural na educação, em respeito à diversidade, tem no pensamento de Freire a compreensão de que os significados são sempre diferentes e socialmente construídos, e que a cultura se manifesta inclusive no cotidiano e nele se dá algo essencial: o descobrimento da

diferença. Aqui também acontece o processo de marginalização, provocado por características específicas identitárias de um conjunto de indivíduos, o que tem sido, muitas vezes, a força motriz de transformação para esses grupos que partilham uma identidade e também uma situação social desfavorável: a exclusão.

Sob esse ponto de vista, as classes populares reivindicam até hoje uma escola pública que não seja apenas a extensão da escola burocrática do Estado, mas, sobretudo, um espaço de discussão sobre a função social da escola, colocando em questão seus conteúdos, promovendo a democratização de acesso e a permanência de alunos e alunas no ensino, que implica a superação dos preconceitos e desigualdades de classe, gênero, cor, sexualidade e outras formas de exclusão. Trazem uma discussão crítica e reflexiva sobre o que está sendo apresentado nas instituições sociais de ensino, mostrando a ineficácia dos resultados dos programas sociais voltados à educação da população pobre, como também a mobilização por parte dos movimentos sociais, sociedade civil organizada ou não para um debate contínuo em defesa do direito à diferença e do direito à igualdade nas novas formas pedagógicas de ensinar, agir, educar e participar politicamente das ações e decisões socioeducativas na sociedade. E, sobre isso, a educação popular na educação de jovens e adultos tem muito a dizer.

Esta pesquisa, em nosso entendimento, releva-se socialmente, sobretudo, pelo propósito de contribuir para uma reflexão de como as mulheres, alunas da educação de jovens e adultos da cidade de Teresina (PI), frequentadoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Zona Sul, estão vivenciando as experiências de alfabetização no retorno à escola. Desse modo, investigam-se as representações sociais das alunas da EJA, utilizando como referência as abordagens freirianas em diálogo com as trajetórias de vida e motivações que as levaram a retornar à escola, e como essas idas e vindas das alunas são ressignificadas em suas práticas e expectativas na escolarização e além dela.

Apesar de a escola ainda não dar conta de todas essas discussões, torna-se primordial evidenciar o significativo papel que a educação de jovens e adultos tem nessas relações. Esta modalidade de ensino apresenta-se ainda como espaço de expectativa e esperança para muitas mulheres, especialmente ao tornar-se ferramenta para o empoderamento feminino e o consequente enfrentamento das desigualdades. Ao entender a multiplicidade e a diversidade de projetos de vida, desejos e ênfases que essas mulheres dão ao sistema educativo, é possível ultrapassar a visão que tenta qualificar o público da EJA somente na condição de exclusão social. Torna-se oportuno, então, com este trabalho, contribuir com a perspectiva de

superação do discurso e das práticas assistencialistas, a fim de consolidar o direito à educação para todos e todas.

### **Objeto, universo e hipótese da pesquisa**

O objeto desta pesquisa diz respeito à relação entre o empoderamento feminino e o processo de formação educativa das mulheres que frequentam o curso de educação de jovens e adultos (EJA). O universo empírico desta pesquisa limita-se a um grupo de mulheres adultas, alunas dos cursos de EJA, de uma escola pública da cidade de Teresina, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Zona Sul. Inicialmente, participaram da amostragem 12 alunas matriculadas na educação de jovens e adultos do último período e três alunas egressas, circunscrevendo o universo de 15 mulheres alunas de EJA.

O propósito de se examinar também as alunas egressas se deveu à preocupação de saber em que medida essa experiência da EJA impacta as alunas após o curso. A faixa etária do grupo varia entre 18 e 78 anos. As mulheres mais jovens estão entre os 18 e 35 anos, representando 36% do total. As que possuem idade entre 36 e 50 perfazem 30% do total; entre 60 e 68 anos, 16%. Mulheres com idade superior aos 60 anos e igual a 78 anos representam 18% do total.

A ideia da pesquisa surgiu ao longo de um processo tanto na dimensão do tempo e do aprofundamento dos estudos quanto na dimensão do cotidiano. Inicialmente como educadora da modalidade da educação de jovens e adultos da rede pública do IFPI – Campus Teresina Zona Sul, constatava-se a predominância de mulheres nos cursos de EJA, bem como o desejo e satisfação relatada por muitas quanto à retomada dos estudos e perspectiva em relação à vida social e profissional.

Essas constatações deram origem a questões que foram desenvolvidas no estudo: A luta pela igualdade de condições para o acesso e permanência na escola é vista pela mulher como caminho de superação e/ou minimização das consequências de relações opressoras em situação de igualdade de oportunidade de acesso e permanência educacional?

A hipótese aqui defendida é a afirmação de que, a despeito das dificuldades pedagógicas e existenciais enfrentadas pelas alunas desses cursos, a formação educativa desenvolvida nesses espaços tem promovido processos de construção de autonomia e afirmação social dessas mulheres.

## **Procedimentos metodológicos para coleta de dados**

Além da leitura crítica de documentos e material bibliográfico relacionado ao tema e ao objeto desta pesquisa, adotou-se o grupo focal como procedimento para coleta de informações. Inicialmente, foram realizados dois grupos focais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Zona Sul. Os encontros foram conduzidos pela pesquisadora a partir de um roteiro semiestruturado de perguntas relativas ao perfil e ao contexto de suas trajetórias em EJA.

Por meio do grupo focal, as participantes expressaram, nos seus próprios termos, experiências, pontos de vista, crenças, valores, atitudes e representações. Com o caráter interativo da técnica de grupos focais, permitiu-se a observação e captação de momentos de conflito, contradições e tensões nas falas das mulheres, o que contribuiu para potencializar as análises das representações a partir das discussões realizadas. Destaca-se, também, a utilização para análise de uma sequência de falas individuais, porque entende-se que, para elas, as alunas, algumas falas só foram possíveis de serem enunciadas no contexto grupal, na medida em que as mulheres se sentiram confortáveis, como se estivessem conversando entre elas, quase esquecendo que estavam sendo registradas pelo gravador. Com duração de 50 minutos, utilizando-se dos horários das aulas cedidos pelos professores para a realização da pesquisa, foram realizados quatro encontros nas salas de aula do Campus Teresina Zona Sul.

A formação do grupo focal na escola Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – Campus Teresina Zona Sul (CTZS) teve as seguintes características:

- a) participaram da pesquisa 15 mulheres;
- b) os critérios para seleção das mulheres no grupo focal foram idade, local de residência, ocupação, estado civil, todos determinados em função dos objetivos do estudo;
- c) o grupo focal foi sempre conduzido pela pesquisadora que também realizou a transcrição das falas;
- d) a gravação ao final dos encontros foi examinada pela pesquisadora para melhor qualificar os encontros grupais subsequentes, no sentido das possíveis adequações, reformulações, adições ou necessidades apresentadas no decorrer de aprofundamento de questões a serem discutidas pelo grupo, conforme os objetivos da pesquisa;
- e) no final dos encontros, a gravação das atividades foi transcrita e analisada a fim de que se pudesse, ao longo dos grupos, verificar a condução, como também se os objetivos da técnica foram atingidos. A gravação ao final dos encontros também serviu para a reflexão



da pesquisadora sobre os encontros grupais subsequentes, no sentido das possíveis adequações, reformulações, adições ou necessidades de aprofundamento de questões a serem discutidas pelo grupo, conforme os objetivos da pesquisa.

Neste trabalho, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados concomitante ao grupo focal o questionário semiestruturado e a entrevista. O questionário (Apêndice A e B), utilizado na primeira etapa da pesquisa, foi composto de 27 questões, abertas e fechadas, assim distribuídas: 20 questões referentes à sua origem, gostos, dificuldades e expectativas, dados de identificação dos participantes, assuntos escolares; sete questões relacionadas ao perfil, idade e ocupação profissional.

A presente dissertação encontra-se estruturada, além da apresentação, em introdução, quatro capítulos, considerações finais e referências.

A *Introdução* diz respeito ao momento em que se busca o diálogo com a problemática apresentada. O capítulo intitulado *Representações Sociais e EJA* trata das contribuições da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, as pesquisas acerca das representações de educação para as alunas da EJA. Discute, também, as bases históricas e legais na modalidade da educação de jovens e adultos, desde sua institucionalização, focalizando importantes marcos que envolveram a trajetória de ampliação das oportunidades escolares, quando se remetem às questões vinculadas à inserção dos oprimidos no processo de construção da história e suas realidades a partir da alteridade. Apresenta-se aí a educação popular como uma forma de inserir e instrumentalizar mulheres em espaços de conflitos, como a escola, considerando-as como partícipes ativas. Nesse aspecto, as abordagens teóricas apoiam-se, principalmente, em Paulo Freire. Ainda neste capítulo são discutidos os procedimentos teórico-metodológicos, em que são tecidas considerações acerca dos princípios investigativos que orientam o estudo, bem como a definição do campo da pesquisa, o contexto, os sujeitos investigados, os instrumentos, os procedimentos de escolha, organização e análise dos dados à luz de autores como Bardin (2009) e Gatti (2005).

O capítulo 2, *De volta à escola: bancos escolares e mulheres adultas no IFPI*, analisa a questão histórica do processo de escolarização da mulher no Brasil e os processos de exclusão vivenciados por essas mulheres com seus significados e sentidos.

No capítulo 3, intitulado *Paulo Freire e a EJA*, aborda-se a ação dialógica, inspirada na pedagogia libertadora freiriana, alicerçada em uma ação educativa para processos de libertação e os antecedentes educacionais e legais da educação de jovens e adultos no Piauí. Com a organização do ensino fundamental e médio, o objetivo se volta para a organização e oferta da EJA no Estado, considerando as mudanças ocorridas a partir da Lei n.º 5.692/71 e da

Lei n.º 9.394/96. Na perspectiva da consolidação da EJA, no IFPI, o Decreto n.º 5.154/04 institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O capítulo 4, nomeado de *Marias, Franciscas, Antônias... mulheres e sentidos de escola*, traz e analisa os resultados sobre o levantamento empírico da pesquisa, focalizando as representações sociais das mulheres acerca das conquistas obtidas na educação, por meio de seu ingresso na modalidade de educação de jovens e adultos.

Nas *Considerações finais*, além de se demonstrar a hipótese aqui proposta, apontam-se as sugestões que podem contribuir para a educação de jovens e adultos na cidade de Teresina (PI), particularmente no debate sobre a mulher na EJA, demonstrando se essa modalidade de ensino favorece o processo de construção da autonomia das mulheres. De maneira mais evidente, buscar-se-á averiguar se os objetivos foram alcançados, e em que medida o estudo pode colaborar para as práticas educativas nas instituições que trabalham com o ensino de pessoas jovens e adultas, em observância à condição feminina de inferioridade, imposta histórica e socialmente.

## **CAPÍTULO 1**

### **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EJA**



Figura 1 – Malabarismo com todas as responsabilidades de mão  
Fonte: Ronjoe

## CAPÍTULO 1 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EJA

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas.  
E é tão bonito quando a gente sente que nunca  
está sozinho por mais que pense estar.  
(Gonzaguinha, **Caminhos do Coração**, 1982).

### 1.1 Representações sociais e suas aproximações com a educação de jovens e adultos

Historicamente, podemos nos deparar com diversos estudos ligados à produção do conhecimento na busca de descobrir significados e ligações externas ou internas que se relacionem com as manifestações do ser humano no mundo em que vive. Diversas áreas de estudos procuram apresentar singularidades relacionadas a rupturas históricas, científicas, comportamentos, dentre outros aspectos, com intuito de compreender como mulheres e homens entendem e assimilam conhecimentos sobre determinados objetos e seu comportamento em situações várias.

No entanto, há uma busca hesitante pelo entendimento do senso comum que é um aspecto balizador de muitos comportamentos e ações dos sujeitos, agentes desse processo social e histórico. Cada vez mais, pesquisas relacionadas propõem essa descoberta e, nesse cenário, ampliam-se estudos que utilizam como fonte a Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Serge Moscovici, na busca de interpretar o sujeito dentro do contexto social e cultural, estudando suas representações.

As representações sociais, nascidas no bojo da Psicologia Social, devem ser entendidas dentro de uma perspectiva transdisciplinar, pois delas surge, principalmente, a relação clássica sujeito-objeto, além da relação indivíduo-sociedade. Para Moscovici (1978), o indivíduo tem papel ativo e relativamente autônomo no processo e construção da sociedade da mesma forma que é criado por ela (JODELET, 2001). Ele também participa na sua construção não sendo apenas um reprodutor de valores e informações. Moscovici (1978) propõe a análise dos processos através dos quais os indivíduos, em interação social, constroem teorias sobre os objetos que tornam viável a comunicação e a organização do comportamento.

Jodelet (2001), convergindo com Moscovici (1978), define representação social como uma modalidade do conhecimento, socialmente elaborada e partilhada num espaço cotidiano, com um objetivo prático de contribuir para a construção de uma realidade como a um

determinado conjunto social. Para Jodelet, o ser humano precisa ajustar-se ao mundo em que vive, sobretudo adequar-se a si próprio, no que se refere ao comportamento e à sobrevivência. Isto implica buscar informações sobre este mundo, informações estas que são de grande importância na vida cotidiana, na medida em que instrumentalizam o indivíduo para o convívio em sociedade. Em decorrência disto, o indivíduo cria a representação e compartilha um mundo povoado de objetos, acontecimentos e pessoas, portanto um viver marcado tanto pela convergência quanto pelo conflito.

Considera-se, deste modo, que não há corte radical entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo. O sujeito e o objeto, conforme postula Moscovici (1978), não são essencialmente distintos. Logo, toda representação é construtiva e não reprodutiva.

Uma representação social se constitui (MOSCOVICI, 1978, 2003) a partir de dois processos básicos: a objetivação e a ancoragem. A objetivação é o processo através do qual se tenta resolver um excesso de significações, dando-lhes materialidade. Em suma, a objetivação consiste na incorporação de determinado objeto social que de ideia passa a coisa, e ganha concretude e valor de uso nas interações cotidianas. A ancoragem ajusta o objeto representado à realidade da qual ele foi extraído, estimulando a constituição de uma rede de significações em torno do objeto. Além disso, quem orienta as conexões entre estes objetos é o meio social. Este objeto, via representação social, passa a ser um instrumento de suma importância para a interpretação da realidade.

Desta forma, pode-se depreender que os processos de objetivação e ancoragem dizem respeito à maneira pela qual as novas informações são introjetadas e transformadas em um conjunto de conhecimentos estabelecidos em uma rede de significações, socialmente construída e disponível para interpretar o objeto. A partir de então, tais significações passam a ser incorporadas na qualidade de categorias, servindo de guias para outras integrações, compreensões e ações.

Aplicados ao universo de investigação desta dissertação, esses conceitos operacionais, em especial a objetivação e a ancoragem, serão as ferramentas de compreensão do modo como se dá, entre as alunas da EJA, a representação social dos ofícios da educação.

A Teoria das Representações Sociais permite acessar, com maior especificidade, conteúdos que estejam inscritos de maneira mais subjetiva nos agentes envolvidos, em ação e comunicação, localizados em um determinado grupo social, tendo em vista que possibilita interpretar os objetos sociais, o significado e os sentidos mais profundos atribuídos por um determinado grupo social em relação a um objeto. Esta teoria nos indica que, na ação e interação dialética, o indivíduo movimenta-se cotidianamente em busca de sentido e

orientação para sua vida. As representações sociais nos apontam, portanto, os caminhos que possibilitam estudar objetos sociais em sua dinamicidade, contextualizando-os na complexidade em que vive o ser humano, conforme sua pertença e participação tanto do ponto de vista social como cultural (JODELET, 2001).

Assim, há possibilidade, com a Teoria das Representações Sociais, de observar e captar as representações das alunas frequentadoras (último período) e egressas da EJA, como elas se sentem em relação aos sentidos e percepções de educação, exclusão, educação e mulher, conhecimento, consciência, preconceito, saber, poder, contribuindo para analisar sua condição enquanto mulheres subalternizadas, como também sua atuação nos processos de participação ao discutir a mulher nos documentos na EJA. Torna-se necessário, assim, sempre falar sobre os conflitos, situando a mulher e a luta contra o poder patriarcal que se manifesta e interfere em seu acesso e permanência na escola e a representatividade dessas questões em suas vivências e espaços sociais.

Moscovici, no final da década de 1950 e início da década de 1960, despertou grande interesse pelo estudo das representações nas ciências sociais. Dentre outras abordagens, ele as define como

[...] um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Para o autor, do mesmo modo como alguém pode pensar um conjunto de ideias que formam um conhecimento científico, pode também pensar um conjunto de ideias que formam um conhecimento do senso comum. Nesse sentido, os estudos das representações sociais vêm enfocando o pensamento social de grupos humanos que envolvem a difusão de saberes, a relação pensamento-comunicação e a gênese do senso comum.

Moscovici retomou de Durkheim a noção de representações coletivas e a transformou em representações sociais, reconhecida hoje como um dos pilares da Psicologia Social. Nessa teoria, a dimensão coletiva é retomada, mas não há uma separação dos indivíduos, dos grupos e da sociedade. Pelo contrário, há uma dialética entre essas dimensões. A produção dos saberes sociais pelos indivíduos e/ou grupos sociais é construída pela inscrição cultural destes nas tramas sociais às quais pertencem, atuam e vivem. E assim também ocorre o contrário: a sociedade recebe essa construção e a mantém por meio das relações do mundo vivido nas instituições, nos grupos, igrejas, movimentos culturais etc. (JOVCHELOVITCH, 1998). Em

outras palavras, há uma íntima relação entre indivíduos e sociedade, mediada pelos grupos sociais aos quais pertencemos, e, nessa partilha, não há como não pensar no papel da teoria.

Moscovici (1978, p. 41) afirma que

As representações sociais ocupam uma “posição mista”, na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos, circulando, cruzando-se e cristalizando-se através de uma fala, um gesto, um encontro em nosso cotidiano.

Elas estão assim presentes na maioria das relações sociais, nos objetos produzidos ou consumidos, nas comunicações trocadas.

Para o referido autor [Moscovici], Representação social é o conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam no cotidiano através de comunicações interindividuais; contribui para a formação das condutas e a orientação das comunicações sociais; possibilita o processo de objetivação e ancoragem [...] Enfim, representação social pode ser compreendida como a “teoria do senso comum” designando, numa perspectiva ampliada, uma forma de pensamento social (MACHADO et al., 1997, p. 487).

Ressalte-se que Moscovici (1978) considera a comunicação como um meio essencial na formação das representações sociais, através da disseminação da informação e por meio do discurso, pois, segundo o autor, “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 2003, p. 60).

Assim, as representações sociais tornam o não familiar em algo familiar, o que significa dizer que elas são dependentes da memória. Portanto, a ancoragem e a objetivação são formas de se relacionar com a memória, sendo que a ancoragem mantém a memória em movimento, direcionada para dentro; é dinâmica, pois sempre recoloca (incluindo e excluindo) objetos, pessoas e acontecimentos que a memória classifica de acordo com um tipo e as rotula com um nome. Na objetivação, direciona-se para o exterior, para os outros, retira os conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

Para Abric (2000, p. 27-28), essas representações têm um papel fundamental nas dinâmicas sociais e respondem a quatro funções:

- a) *A função de saber*: As RS permitem compreender e explicar a realidade, propiciando aos atores sociais aquisição de saberes práticos do senso comum em uma perspectiva compreensível e coerente com a capacidade cognitiva e os valores aos quais eles aderem.
- b) *A função Identitária*: As RS definem a identidade e permitem as especificidades dos grupos. A partir desta função, os indivíduos e os grupos

são situados no campo social, permitindo a constituição de uma identidade social e pessoal compatível com valores social e historicamente determinados.

c) *A função de Orientação*: As RS orientam os comportamentos e as práticas e definem o que é lícito, tolerável e inaceitável em um determinado contexto social.

d) *A função Justificadora*: permite justificar as tomadas de posição e dos comportamentos dos indivíduos ou grupos sociais.

A teoria supracitada é uma interlocução para a busca de respostas a questionamentos inerentes às práticas sociais de diversas temáticas, dentre elas, a EJA e a mulher. Esse saber prático, segundo Jodelet (2001), reflete ações e opiniões dos sujeitos, e tais relações são investigadas na busca pela descoberta das impressões dos agentes sobre determinado objeto, explicadas através de suas representações numa perspectiva coletiva, sem ignorar os indivíduos. Trata-se de um conhecimento que procura demonstrar a realidade das ações.

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda um saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico (JODELET, 2001, p. 22).

Dessa forma, as representações sociais, trazidas para o centro da EJA, procuram mostrar o cotidiano de mulheres que a frequentam e as egressas da educação de jovens e adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Zona Sul, da rede pública de ensino da cidade de Teresina (PI). Assim, demonstram como a EJA instrumentaliza essas mulheres a lidarem e atuarem em campos de conflito nos diversos espaços da sociedade, por exemplo, a escola onde atuam como partícipes, com base em suas próprias perspectivas, uma vez que essas mulheres não têm a possibilidade de articular suas demandas e reivindicações, para se fazerem ouvidas plenamente, nem são atendidas nos espaços hegemônicos de poder histórica e socialmente construídos.

Considera-se aqui a dimensão subjetiva como mais um espaço que também controla, proíbe e limita mulheres que experimentam dominações e opressões. Traz à tona diferenças que geram exclusão e marginalização entre os gêneros masculino e feminino com consequências negativas para as mulheres. A EJA torna-se uma possibilidade de fala e transformação das relações sociais dessas mulheres, especialmente na escola, revelando ao mundo as diferenças que as excluem, como a possibilidade real e simbólica de uma construção de mudanças tão significativas que alterem sua condição de subordinação.



A partir dessas observações que o estudo propôs, foram investigadas as percepções que permeiam a vida desses sujeitos (mulheres da EJA), em relação ao curso e a si próprias, no processo de aprendizagem na modalidade de ensino EJA e após a conclusão do curso, oferecido pelo IFPI – Campus Teresina Zona Sul. Como suporte teórico-metodológico, tem-se na Teoria das Representações Sociais as primeiras aproximações com o objeto de estudo, na análise da compreensão simbólica, uma vez que esta teoria possibilita interpretações dos objetos sociais, os significados e sentidos mais profundos, que permitiram acessar com mais nitidez os conteúdos inseridos na dimensão subjetiva dos sujeitos.

Esta investigação, de caráter qualitativo, dentre as abordagens que se apresentam à perspectiva epistemológica, toma como suporte a Teoria das Representações Sociais, por considerá-la, neste contexto, a que melhor se aplica ao estudo deste objeto de pesquisa. Para tanto, utiliza-se a abordagem processual de Jodelet (2001) e Guareschi (1998) por propor olhares diferenciados da metodologia, trazendo uma compreensão das facetas do cotidiano, a partir do viés da TRS, que proporciona um aprofundamento maior para o entendimento da dinâmica dos processos históricos, políticos que envolvem as pesquisas na área da educação, instrumentalizando “[...] um conceito para trabalhar como pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade” (ARRUDA, 2002b, p. 129).

A técnica de coleta de dados escolhida foi a abordagem semiestruturada, o que permitiu maior comunicação entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa, possibilitando a participação dos sujeitos, com objetividade em suas opiniões e pontos de vista. Para a análise dos dados, adotou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), realizando-se, assim, a sistematização de dados coletados para a análise temática, que é um método interpretativo dos dados. Através da identificação, análise e descrição das categorias, padrões ou temas, permitenos apresentar e organizar os dados de uma forma sintética, porém rica (BARDIN, 2009).

## **1.2 Representações sociais e o cotidiano das mulheres da EJA**

Para o entendimento e análise dessas representações, foram elaboradas questões que possam evidenciar a discussão sobre a eventual dimensão emancipadora da EJA, considerando os impactos do processo de formação naquelas mulheres. Com essa perspectiva de coleta, os dados encontrados evidenciaram as seguintes categorias: *representação da EJA*; *valorização do estudo*; *motivo da evasão*; *natural à mulher*. Dessa forma, têm-se na análise dos dados aspectos relativos a: representação da EJA (oportunidade, aligeiramento e realização pessoal); valorização do estudo (valorização da sociedade, sociedade letrada,

visibilidade social, autonomia nas relações familiares, crescimento profissional, concurso); motivo da evasão (trabalho/cansaço, família/filhos, falta de vontade de estudar, dificuldade de aprendizagem, medo, vergonha); cultura da “natureza da mulher” (casamento, ilusão, vida doméstica etc.)

Pôde-se observar, nas falas dessas alunas, as categorias e ocorrências que levaram, durante o estudo, ao entendimento sobre a representação social da EJA, oportunidade e aligeiramento, em que foram registradas quatro ocorrências. As alunas compreendem a EJA como a oportunidade de resgatar o tempo perdido, o que já tinham aprendido no início de seu ingresso no ensino regular. Quanto ao aligeiramento, também foram registradas quatro ocorrências. Tal compreensão partiu das mulheres mais jovens, com metas de ingresso no mercado de trabalho. Notou-se entre as alunas a perspectiva de uma projeção social no futuro com a continuação dos estudos para o acesso ao mercado de trabalho.

Dialogando com a lógica pública da EJA e suas repercussões e traços históricos de uma modalidade educacional sempre caracterizada pelo aligeiramento, com foco na correção da defasagem idade-série, torna-se importante ressaltar que a proposta da EJA não é tão somente abranger a cultura do aligeiramento da escolarização, nem reforçar a prática da reprovação, mas sim a promoção da aprendizagem com qualidade, na oferta de ensino, mas garantindo um ensino de qualidade. Diante das considerações, “[...] deve-se cuidar para não incorrer em um processo de aligeiramento para a certificação, não condizente com os pressupostos das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos”.

Contudo, as políticas destinadas à inclusão da população de jovens e adultos nos processos educativos têm ocorrido de forma fragmentada, haja vista que a educação de jovens e adultos vem sendo reconhecida gradativamente como um direito para todo aquele que desejar. Notadamente, as ações voltadas para esse campo ainda mostram que os governos não têm priorizado a educação a esse público com atenção e respeito à identidade cultural dos alunos e aos “[...] saberes construídos por seus afazeres [...]” (FREIRE, 1996).

Hoje o que se presencia nas salas de EJA, especialmente com a mulher e seu retorno à escola, é que não mais querem desperdiçar a oportunidade de estudar, pois entendem a relevância da escolarização nas demandas do mundo contemporâneo, bem como a construção de alternativas de superação por meio da educação dos modelos e discursos hegemônicos de confinamento da mulher à esfera privada em que colocam intencionalmente a sua condição feminina, apresentadas em sua realidade, quando são impossibilitadas de ingressar e permanecer na escola. Considerando-se as opressões inescapáveis a esses sujeitos, por sua

condição de gênero, as mulheres buscam inserir-se em outros espaços, além dos espaços de mãe e esposa.

As alunas esperam muito mais que ler e escrever; pretendem ser atuantes. Com esta subcategoria, apresentaram-se sete ocorrências. A EJA também representa uma *realização pessoal*, recomeço com novos objetivos de vida. A alfabetização proporciona a estas alunas uma nova visão de mundo.

Com isso, nos dados coletados na categoria *valorização do estudo*, evidenciaram-se as seguintes subcategorias: *valorização do estudo pela sociedade letrada, certificação/qualificação, crescimento profissional, concurso*.

### 1.3 Educação de jovens e adultos e as contribuições de Paulo Freire

O bom professor é aquele que se coloca junto ao educando e procura superar com o educando o seu não saber e suas dificuldades, com uma relação de trocas onde ambas as partes aprendem. (FREIRE, 1996, p. 209)

No contexto brasileiro da segunda metade do século XX aos dias atuais, é quase impossível tratar da temática de EJA sem remeter-se às influências do pensamento de Paulo Freire. Como as ações de EJA estão muito vinculadas às abordagens da educação popular, as teorias desse educador, que é uma das mais maiores referências nesse tema, como afirma Moacir Gadotti (2018), acabam, naturalmente, emergindo em grande parte das análises sobre o assunto. Sua visão sobre educação permite um olhar crítico para a realidade imediatista e fragmentada, repleta de dificuldades que uma parcela significativa da população brasileira enfrenta. O que ocorre é que, ao se falar de EJA, necessariamente, remete-se aos segmentos oprimidos da sociedade. E, na vasta obra de Freire, o oprimido jamais desapareceu; ao contrário, sempre foi a centralidade do seu trabalho. De acordo com Mafra (2007, p. 70),

A conectividade radical com as causas do oprimido, sua concepção de mundo e sua busca de conhecimento, por meio de sua própria ótica e protagonismo, para transformação, que é, na verdade, uma opção política, portanto, ideológica, valorativa, além de uma opção epistemológica, é, sem dúvida, a coerência mais evidente em Freire.

Para Freire (2000), o oprimido enfrenta um processo de desumanização em que seu opressor consegue criar condições, obstáculos psicológicos e processos ideológicos que tentam minar o processo existencial do ser mais. Dessa forma, o oprimido passa a acreditar que é inferior ao seu superior. Freire propõe um novo tipo de pedagogia que inclua os

oprimidos – em sua grande maioria, trabalhadores simples, analfabetos, subordinados, – em uma reflexão clara sobre a opressão vivida e suas causas, com o objetivo principal de promover a luta por sua liberdade. Escreveu diversos livros nos quais aborda sua trajetória e experiência como educador, dentre eles, a clássica obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987). Nela, examina como é vista, naquele contexto, a educação de adultos e sua forma precária e autoritária de estrutura, dentre outros aspectos, da forma como é feita para os educandos e não com eles.

A teoria freiriana faz referência ao modo pelo qual ocorre a opressão aos indivíduos pertencentes à classe popular, explorados em sua condição psicológica e trabalhista. Esse desvelamento é um primeiro movimento para a construção de um processo de conscientização que precede e, ao mesmo tempo, se constrói na ação transformadora. Observa-se, porém, que o processo de desigualdade e injustiça é mais perverso do que aparenta porque, mesmo dentro dos segmentos oprimidos, ele ocorre de forma diferenciada, entre homens e mulheres.

Fazer essa distinção significa remeter-se à categoria “gênero”, compreendida como um conceito estruturado sobre valores socialmente criados, a partir das características biológicas e culturais, por meio dos quais firma-se a ideologia de que os homens são considerados superiores às mulheres. Sobre esse aspecto, a abordagem educativa proposta por Paulo Freire<sup>1</sup>, ao produzir processos de conscientização sobre a opressão da mulher, busca na leitura crítica do mundo, no diálogo e na práxis autêntica, a libertação das mulheres, com elas, e dos homens, por elas, dessa relação opressora.

Revisitar Paulo Freire, com base em suas contribuições propostas significa repensar a prática educativa e social articulada ao cotidiano das pessoas, fazendo uso das *palavras geradoras*<sup>2</sup> advindas de suas culturas. Freire era absolutamente contrário a qualquer método de *depósito* de palavras, sílabas e letras que mecanizassem a educação dos alunos, comuns em manuais, apostilas e cartilhas de alfabetização. Acreditava que a comunidade e o indivíduo possuem vivências diferentes. Diante dessa necessidade concreta, a educação popular e seus pressupostos trazem à tona as diferenças históricas e socialmente construídas que visam à autonomia do indivíduo através de sua formação escolar, contribuindo, assim, para o processo de emancipação e superação das formas sociais de opressão.

---

<sup>1</sup> De que o método é apenas uma parte, já que o seu trabalho, como vários autores demonstraram, vai além de uma filosofia da educação.

<sup>2</sup> Conceito criado por ocasião do trabalho de Freire no Movimento de Cultura Popular e, mais tarde, incorporado ao método de alfabetização de adultos. Palavras geradoras são expressões que fazem parte da vida cotidiana dos grupos culturais. Carregadas de denso significado semântico, político, social e cultural, são utilizadas no processo de alfabetização ou de pós-alfabetização.

A educação popular de ótica freiriana se faz, portanto, como ação contra-hegemônica. Dialogicidade e conscientização, dentre outros conceitos, contribuem para a construção de uma práxis que promove uma pedagogia popular e libertadora do oprimido. A práxis da educação popular reconhece educandas e educandos como sujeitos históricos, capazes de transformar sua realidade e de resistir à domesticação de um sistema econômico e social excludente.

Em observância à existência dessas estruturas de opressão, enxerga-se na educação popular um terreno fértil, para se pensar como a inserção de mulheres subalternizadas socialmente, que frequentam a EJA, ocorre no campo de suas representações, seja no contexto geral da educação, seja no contexto particular da EJA. Como espaço de problematização da exclusão social, a EJA pode potencializar essas personagens em seus projetos e perspectivas, comungando com os(as) oprimidos(as), tanto pela condição de classe quanto pela condição de gênero.

### 1.3.1 Marcos teóricos da EJA no Brasil

A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil inicia-se antes do Império. O ensino da EJA começa no período colonial com a chegada dos jesuítas com a missão religiosa e educativa para adultos, brancos e indígenas, sendo os últimos, com a função de domesticar e converter à religião Católica, não lhes interessando seus conhecimentos culturais e educacionais, a não ser quando coadunassem com os interesses de inculcação a que se propunham.

Desde 1549, período colonial, com a chegada dos jesuítas no Brasil para catequizarem os que aqui viviam, iniciou-se no País o processo educativo. E, embora a educação no País estivesse voltada principalmente para pessoas adultas, não existiu, durante muito tempo, uma real preocupação em conscientizar esses alunos. Diante do estabelecimento da Colônia e a falta de mão de obra qualificada para atender às necessidades da Corte, os padres tinham a missão de domesticar, “alfabetizar” os nativos, segundo os ditames da Igreja Católica e da civilização europeia, tudo com o intuito de promover a Corte e implementar estruturas necessárias à implantação das instituições portuguesas de ensino ao oferecer educação para a elite de Portugal que estava na Colônia. Durante todo o Império até com a proclamação da República, pouca atenção foi dada à educação de adultos, pois a prioridade naquele momento era a formação da elite que compunha o País. Moura (2003, p. 31) afirma que, mesmo com as significativas mudanças que a passagem do Império para a República veio trazer, “[...] o

modelo de educação continuou privilegiando as classes dominantes, mantendo alto o percentual da população adulta analfabeta, ficando evidente que a educação do povo não sofreu grandes avanços”, e que, inclusive, a própria concepção de cidadania voltava-se unicamente às elites econômicas.

O Império concentrava os privilégios na nobreza, e o tráfico de negros, utilizados como mão de obra escrava, era uma razão suficiente para negar o texto constitucional, pois não ser livre como homem se constituía como barreira que impedia qualquer possibilidade de se pensar em direito à educação. (MOURA, 2003, p. 29).

A educação vai se configurando no Brasil como instrumento de dominação, manutenção e sustentação da Colônia ligada ao interesse de classe e ao desenvolvimento econômico, formador e fornecedor de mão de obra, adaptada à fé cristã e à cultura europeia dentro dos interesses da Colônia. A educação no período colonial esteve, durante séculos, sob a responsabilidade e poder dos jesuítas que estenderam seus domínios pela Colônia, fundando escolas a partir de uma educação clássica, humanística e acadêmica.

A educação neste período era tarefa da Igreja e não do Estado, visto que as primeiras iniciativas de ensino eram realizadas para adolescentes e adultos, com caráter e predominância do proselitismo religioso; no período colonial, o objetivo dos missionários era catequizar e educar de acordo com os princípios dos colonizadores.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal, a estrutura educacional foi transformada e a uniformidade da ação pedagógica e a graduação foram substituídas pela diversidade de disciplinas isoladas, sendo que, desta vez, o Estado foi quem assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. Romanelli (2002) enfatiza que a expulsão dos jesuítas propiciou toda a desestruturação administrativa do ensino.

A educação passa a ser promovida pelo Estado com aulas régias ofertadas somente para os filhos dos colonizadores, aulas essas que aconteciam nas casas dos educadores. Daí aumenta-se a demanda e, em consequência, surgem os primeiros professores leigos no sistema educacional brasileiro, reforçando ainda mais a educação colonialista, de forte cunho religioso pautada nos preceitos de submissão e respeito à autoridade.

A educação pública brasileira inicia-se no período pombalino. Os adultos que pertenciam às camadas mais empobrecidas que tinham interesse em estudar não encontravam espaço na reforma de Pombal. A educação primária era privilégio de algumas famílias abastadas, efetivando uma educação elitizada e excludente. Portanto, a reforma tinha como

objetivo e prioridade atender o ensino superior. Sobre a EJA no período colonial, Moura (2003, p. 27) explica:

[...] com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo marquês de Pombal, toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. [...]. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com Pombal; os adultos das classes menos abastadas que tinha intenção de estudar não encontravam espaço na reforma Pombalina, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior.

A história da educação no País passou por vários períodos. A vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, trouxe mudanças ao sistema educacional. Totalmente voltada para atender às necessidades das demandas da educação aristocrática portuguesa e de formação para atividades técnico-burocráticas do império, surgiram os “[...] primeiros cursos superiores, como Medicina, Agricultura, Economia Política, Botânica, além das Academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública, a Imprensa Régia, entre outras” (PAIVA, 1987, p. 60).

A educação no Império, com a chegada da Família Real no Brasil, volta-se para a implantação de cursos superiores, sempre com o interesse de atender à Monarquia, representando um primeiro passo à Independência política do Brasil. Aqui começa oficialmente a educação de jovens e adultos. No entanto, com o fracasso da Constituição de 1824, os debates sobre a inserção das camadas mais pobres da população no processo de educação formal ganham novo impulso. O Ato Constitucional de 1834 ensejou mais mudanças no sistema educacional brasileiro, transferindo para as províncias responsabilidade pelas escolas primárias e secundárias. Sob a tutela do poder central, ficaram os estabelecimentos de ensino superior, como também a educação do município onde estava sediado o Governo Imperial, à época o Rio de Janeiro (PAIVA, 1987).

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar. (ROMANELLI, 2002, p. 40).

Essas instituições, por estarem sob o controle da iniciativa privada, demonstraram e acentuaram mais ainda o caráter elitista e classista; somente as famílias abastadas tinham acesso e condições para custear a educação de seus filhos. A educação também fica comprometida pelo fato de os professores não possuírem habilitação adequada para o ofício

de ensinar, tornando-se apenas uma atividade para a complementação da renda. Quanto à organização de classes de ensino para adultos, quase inexistente ainda era o compromisso do Estado, ficando claro na Reforma Couto Ferraz, em 1854, no artigo 17, sendo destinado pelos professores, a essa demanda de alunos (adultos), o período após o cumprimento de suas atividades diurnas, depois de exaustivas horas de trabalho nas classes regulares, sendo determinado ainda que pudessem ser utilizados os sábados e domingos para a finalidade das aulas.

A educação de adultos, sem expressão na política educacional, é relegada à marginalidade dos interesses da nação. As mudanças só viriam quando o Império se instaurasse no Brasil, época em que a sociedade brasileira começa a se transformar diante das exigências das novas condições de sua economia. Na verdade, as ações impossibilitavam a garantia de uma educação equânime, digna e de qualidade aos jovens e adultos menos favorecidos.

O Brasil deixa sua condição de Colônia e passa a ser sede da Monarquia. Na condição de nação, necessitava de leis para regulamentar sua autonomia política, momento em que a educação de adultos se impõe cada vez mais. A sociedade intensifica esforços para educá-los, mas não com o interesse em uma participação ativa e cidadã, mas para a atividade econômica. O que se tem é um elevado número de pessoas em idade laboral, sem qualificação ou nível cultural diante das transformações econômicas e culturais da época, e um direcionamento da sociedade, que se vê obrigada a elaborar estratégias de reconhecimento e nivelamento para a população adulta.

No ano de 1827, é outorgada a Constituição Imperial que assegurava a liberdade e a segurança individual; no entanto, em um país de escravos, tornava-se inviável a aplicabilidade da Lei. O que se estabeleceu na lei não se configurou na prática. “Não havia escolas para todos, a ideia de liberdade e cidadania se deu de forma muito desigual” (MOURA, 2003, p. 29). O que foi proposto na lei não se concretizou na prática, mesmo porque não havia escolas para todos que a procurassem. O Império concentrava os privilégios na nobreza e o tráfico de negros utilizados como mão de obra escrava era uma razão suficiente para o texto constitucional. Diante desse modelo econômico e político, começam a surgir, a partir de 1871, documentos oficiais com olhar diferenciado para a educação de jovens e adultos, conforme Moura.

A EJA ganha novos impulsos nos rumos da história, ainda restrita aos limites da escolarização. Em consequência, muitas pessoas jovens e adultas foram privadas do direito à educação. Tal melhora não trouxe avanços significativos, pois a EJA no período imperial trouxe marginalizações frente as outras etapas do ensino básico, e, sem uma política efetiva



direcionada à educação popular, continua o caminho de adequação da educação aos métodos elementares de ensino, privilegiando as classes dominantes. De maneira geral, a educação no período do Império ficou organizada com as etapas: primário, técnico-profissional, secundário e superior.

No período republicano, o quadro educacional segue sem grandes mudanças, privilegiando as classes dominantes; e o povo à margem do sistema educacional continuava com uma instrução mínima para fins laborais, dentro da estrutura do Império, demonstrando o caráter classista da educação. De acordo com Romanelli (2002, p. 42), “[...] as ações eram completamente independentes, e o que era natural, díspares, em muitos casos. Isso acabou gerando uma desorganização completa na construção dos sistemas educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais brasileiros”. No século XX tem-se a Lei e o Decreto n.º 16.782/A de 13/01/1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, expressada em Relatório pelo Ministro e Legislador João Alfredo, que estabelece a obrigatoriedade do ensino para pessoas com idade entre 14 e 18 anos em escolas destinadas a adultos.

### 1.3.2 Educação popular e educação de jovens e adultos

A educação popular como prática educativa e como teoria pedagógica tem sua origem principalmente na América Latina, com as lutas populares, movimentos operários de causa libertária ou comunista que valorizavam a educação e suas pautas reivindicatórias, contribuindo para a inovação de ideias e práticas na educação brasileira. As primeiras iniciativas de educação de jovens e adultos no Brasil ocorrem no início do século XX, com movimentos civis e oficiais que se ocupavam nas lutas contra o analfabetismo. A partir da década de 1940, começa-se a esboçar uma política voltada para a educação de jovens e adultos. Em 1940, a taxa de analfabetos era de 55% entre a população de 18 anos ou mais, segundo o recenseamento.

Outros fatores contribuíram nesse processo, como a luta dos educadores em favor da educação nacional e iniciativas dos grupos no poder no sentido da inclusão das grandes massas populares urbanas em suas bases de sustentação política (BEISIEGEL, 2003).

A pedagogia freiriana surge no final da década de 1950, revolucionando a educação pós-moderna, em razão de sua práxis pedagógica democrática. Paulo Freire selecionou elementos educacionais fundamentais para uma aprendizagem prazerosa e, sobretudo, respeitosa. Envolveu, de forma criativa e inclusiva, na educação, tanto o educador quanto o educando, a metodologia de ensino e o processo de aprendizagem do indivíduo/sujeito.

Com a educação de jovens e adultos, a experiência pedagógica de Freire começa no Recife (PE), nas bases do Movimento de Cultura Popular (MCP), no final da década de 1950, com os Círculos de Cultura. Para Freire, ao formarem-se os grupos, os educandos eram questionados sobre temáticas a serem trabalhadas. Era possível também aos educadores apresentar sugestões de apoio às temáticas escolhidas para melhor compreensão dos educandos e educandas. O conteúdo da educação popular coloca o oprimido em evidência e busca mudar essa realidade opressora, libertando tanto o oprimido quanto o opressor, com sua pedagogia dialógica. A alfabetização se realizava a partir da leitura de mundo dos educandos, incentivada pelo educador. Interpretar, ler e pronunciar o mundo, agir sobre ele, fazer parte das decisões de sua comunidade, cidade e país, reconhecendo os educandos e educandas como sujeitos históricos.

Outra categoria presente em Freire é a dialogicidade. O indivíduo relaciona-se com o mundo através do diálogo, valendo-se deste como meio de comunicação com a realidade; e, na sua relação dialógica estabelecida com o indivíduo, vai se constituindo a consciência de sua vocação ontológica, vocação para o “ser mais”, aprofundando o conhecimento da realidade, assumindo uma consciência crítica sobre ela. A educação popular significa condição básica para a realização da pessoa, e é fator estratégico para o desenvolvimento social e econômico do País. Qualquer ação e relação humana necessitam de uma comunicação dialógica, na qual os sujeitos sociais compartilhem a experiência de transformar o mundo e se autotransformarem. Afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar.

Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que fosse transformadora através do diálogo e promovesse a liberdade, superando uma consciência ingênua, intransitiva, fechada, agrária e oligárquica à época, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo. Nota-se que sua pedagogia dialógica leva o educando à libertação, proporcionando-lhe participação popular, em processo de transformação da sociedade classista e opressora. Como sempre, o diálogo é fundamental para que o educando e educanda tenham consciência de mundo.

O diálogo exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano [...]. O homem de diálogo é crítico e sabe que embora tenha o poder de criar e de transformar tudo, numa situação completa de alienação, pode-se impedir os homens de fazer uso deste poder. (FREIRE, 1980, p. 83-84).

Ganha força a ideia de libertação do sujeito com os princípios da educação popular, sendo fundamental a conscientização. Através dela, possibilitar-se-á a transformação dos sujeitos. É o que “[...] Freire chamaria de leitura de mundo do poder” (MAFRA, 2008, p. 290). Na perspectiva do educador brasileiro, trata-se de debruçar-se empiricamente sobre o contexto histórico-cultural e gnosiológico do educando para, então, conhecendo sua realidade concreta – e não idealizada – construir os saberes conteudísticos e pedagógicos necessários ao ato de educar. “A partir da concepção original de uma filosofia da educação, Freire constrói um método de conhecimento e de ensino” (MAFRA, 2008, p. 290), com o objetivo de conscientizar e sensibilizar os oprimidos da realidade de opressão, em que o importante é lutarem como pessoas e não como coisas, reconhecendo-se como destituídos, mas com postura crítica para com a realidade. E uma crítica a si próprios, revelando seus conhecimentos como problema e como instrumento do conhecimento.

A questão política se faz presente em toda a sua obra. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 69) declara que “[...] a qualidade de ser política é inerente a sua natureza. É impossível a neutralidade na educação [...]. A educação não vira política por causa deste ou daquele educador. Ela é política”. Educar dá-se no compromisso com o outro, levando-o a estabelecer-se e identificar-se como sujeito de sua história e de seu processo de aprendizagem.

Mas em se tratando de educação popular, o maior contributo de Freire (1978) é a percepção em relação ao ser histórico, o sujeito do processo, o educando. Este, dentro da educação, precisa conscientizar-se de que é ele o agente transformador da realidade, capaz de refletir criticamente acerca de seu papel nos espaços sociais. Nas palavras de Paulo Freire (1978, p. 23),

Os educandos são convidados a pensar. Ser consciente não é, nesta hipótese, uma simples fórmula ou um mero “slogan”. É a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo, e neste fazer e re-fazer se re-fazem. São porque estão sendo.

Diante dessa perspectiva, a educação popular, como modelo teórico reconceituado, tem oferecido alternativas, tais como novas e inéditas possibilidades para a prática da educação. Dentre elas, está a inserção de mulheres, cada vez mais presente no sistema de escolarização pública pela EJA, principalmente a mulher de baixa renda, que teve o acesso restrito à escolarização e foi submetida a atuar em outros papéis, os quais não favoreciam o contato com outros papéis culturais e o uso do código linguístico e letrado, uma vez que a ela era destinado o papel de mãe e esposa.

É sempre relevante lembrar que o modelo teórico de educação popular, elaborado na reflexão sobre a prática da educação durante várias décadas, tornou-se, sem dúvida, uma das grandes contribuições da América Latina à teoria e à prática educativa em nível internacional. A noção de aprender com base no conhecimento do sujeito com palavras geradoras, a educação como ato de conhecimento, de transformação social e ato político, a valorização e o respeito pela identidade cultural dos educandos e educandas são legados encontrados nas obras de Paulo Freire quanto à educação popular.

No entanto, tornar popular a educação pública não significa criar programas paralelos, supletivos de alfabetização das camadas populares, particularmente jovens e adultos que se encontram deslocados da faixa etária. Ao contrário, significa universalizá-la e democratizá-la em seus diferentes níveis e em suas diferentes modalidades, tornando-a de fato acessível aos mais desfavorecidos, pelo caminho do conhecimento e da cidadania necessária à transformação social e emancipação humana.

Vê-se que, com a Constituição de 1988, a educação tornou-se um direito do cidadão e um dever do Estado em ofertá-la. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001) e outros documentos buscam garantir esse direito. O direito à educação, conferido no Plano Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é contemplado com um capítulo próprio, sob a rubrica de modalidade de ensino. Em seu texto introdutório, confere que, dentre as prioridades, está a garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade adequada ou que não concluíram. Conforme os ditames da Lei n.º 9.394/96, no § 1º do artigo 37, cabe aos sistemas de ensino assegurar, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas.

Por outro lado, na realidade cada vez presente, ampliam-se as desigualdades sociais e os processos de exclusão no País, que atingem mais os setores menos privilegiados da sociedade, fato que implica dificuldades para esses setores em relação ao acesso e processo de escolarização e à permanência com sucesso nele. Tais mecanismos de segregação constituídos a partir de normas e representações sociais e culturais disseminadas ao longo da história mostram que há um número significativo de mulheres que se beneficiam da educação de jovens e adultos, o que demonstra as limitações impostas pela vida social.

Quanto ao sentido da palavra emancipação, depreende-se que se trata de uma educação para a emancipação, concebida conforme Freire. A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. “Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1999).

Enfim, a visão de Freire sobre a educação popular não pode ser restringida apenas à crítica em relação à educação tradicional, autoritária e bancária, mas como uma práxis ética e pedagógica, política e epistemológica, democrática e transformadora. Portanto, a existência histórica e social da educação popular e sua expressão na educação de jovens e adultos apresentam uma práxis a partir da realidade, agindo em prol da libertação dos oprimidos e oprimidas, incentivando-os com uma força ideológica, e com a qual se tornem capazes de libertar-se e esperar,<sup>3</sup> por uma sociedade justa e solidária.

A educação de adultos impõe-se como instrumento de conquista da cidadania, enquanto sistematizadora das experiências dos alunos e alunas, agindo ainda como elemento de reflexões e estimulador das mudanças necessárias para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. Ao longo do tempo, a educação popular tem ocupado os espaços que a EJA oficial não conseguiu ocupar ou não se levou com a devida atenção. Para Freire (2012, p. 27), “[...] a educação de adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como educação popular”, ou seja, ela se torna mais abrangente e representativa. Tem-se, ainda, uma parcela significativa de jovens e adultos à margem da escola. Esta não consegue dar conta de todas as discussões, mas torna-se primordial evidenciar o significativo papel que a educação de jovens e adultos tem no contexto das alunas. Tal fato demonstra que as desigualdades ainda estão fortemente representadas em seu cotidiano, pois essa modalidade de ensino, que, por vezes, é pouco representada nos campos de estudos da educação, apresenta-se como local de expectativas e esperança para muitas mulheres. Por fim, torna-se imprescindível refletir sobre o mundo, em busca de maior consciência sobre os problemas e de solução para tanto. Uma concepção de educação popular na EJA torna-se um dos caminhos a serem percorridos pela mulher em seu processo de emancipação.

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Freire em suas obras para expressar uma atitude dinâmica de esperança, não apenas fixada no ato de esperar.

**CAPÍTULO 2**  
**DE VOLTA À ESCOLA: BANCOS ESCOLARES**  
**E MULHERES ADULTAS DA EJA NO IFPI**



Figura 2 – Xilogravura A professora  
Fonte: J. Borges

## **CAPÍTULO 2 – DE VOLTA À ESCOLA: BANCOS ESCOLARES E MULHERES ADULTAS DA EJA NO IFPI**

### **2.1 A luta pela emancipação e os desafios das resistências familiares**

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que vem ganhando ênfase, após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). Ainda na contemporaneidade, deparamo-nos com elementos que dificultam o desenvolvimento de todas as potencialidades dos indivíduos; deste modo, torna-se necessário que a escola entenda quais as influências histórico-sociais e culturais que levam os sujeitos da pesquisa, as alunas da EJA, a interromper seus estudos ou voltar aos desafios que enfrentam para permanecer. As mulheres, historicamente, foram sujeitos marginalizados socialmente, pois garantias de direitos e participação efetiva na sociedade foram conquistas recentes. No que toca à educação, a situação não difere. A educação de jovens e adultos representa uma nova possibilidade de acesso à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente.

De acordo com o exposto, pode-se dizer que o direito à educação – formalizado pela Constituição Federal de 1988 e atribuído ao Estado o dever da oferta obrigatória, com a nova LDB – foi então reafirmado. A educação de jovens e adultos passou a ser definida como modalidade da educação básica, e consequentemente um direito de todo e qualquer cidadão, tendo como objetivo a formação de mulheres e homens para o exercício de sua cidadania, substituindo as funções de suplência, suprimimento, aprendizagem e qualificação por reparadora, equalizadora, permanente e/ou qualificadora, afastando-se da ideia de educação compensatória (BRASIL, 2000).

Com base nesta percepção de possibilidade de acesso ao sistema educacional e, posteriormente, ao mercado de trabalho, novas perspectivas em outros espaços sociais, como a família, por exemplo, fazem com que essa mulher reavalie o mundo, seus valores e seu próprio modo de estar no mundo. A EJA surge como uma oportunidade às mulheres. Esta situação pode ser exemplificada com a pesquisa de amostra do Censo Educacional de 2017, na cidade de Teresina, no Estado do Piauí. Conforme os dados apresentados no Quadro 1, 53,4% dos alunos matriculados no ensino médio da educação de jovens e adultos (EJA) eram mulheres.

**Quadro 1 – Pesquisa de amostra do Censo Educacional de 2017, na cidade de Teresina (PI)**

<b>MULHERES</b>	107.943
<b>HOMENS</b>	105.937

Fonte: Censo Educacional de 2017.

No contexto atual mais geral na educação de jovens e adultos, de acordo com Nogueira (2002), encontra-se a ausência de uma política nacional articuladora das mais variadas experiências, projetos, iniciativas e ações. Nogueira (2002) afirma que o combate ao analfabetismo das mulheres adultas, por se tratar de um contingente com necessidades específicas, exige também práticas pedagógicas diferenciadas e planejadas para atrair e manter o público-alvo, as mulheres.

O agravante é que, ao retornar à escola, o adulto não encontra condições de sustentar a continuidade dos estudos, seja pela baixa autoestima, pelas práticas pedagógicas inadequadas, seja pela discriminação, entre diversos outros fatores que favorecem o círculo vicioso e resultam em fracasso escolar. Nesse percurso, em concordância com Costa, Álvares e Barreto (2006, p. 8), a visão de mundo de mulheres que retomam os estudos depois de adultas, após um tempo de afastamento da escola, ou mesmo daquelas que iniciam sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar.

Verifica-se entre as alunas o universo de sonhos, desejos, angústias, pois elas não tiveram oportunidade de estudar no tempo devido, e hoje estão retornando ou iniciando o processo de escolarização. Mulheres que tiveram subtraídas, na infância, as oportunidades de estudar adequadamente têm agora uma necessidade gerada, por vontade própria ou por pressão social, de se tornarem efetivas usuárias de espaços que vão além de suas rotinas de donas de casa.

Segundo Cury (2002), a história da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil e na América Latina é marcada pela relação de domínio e humilhação historicamente estabelecida entre a elite e as classes populares. Uma concepção que se funda na relação entre conquistador/índio/escravo e perdura em muitos documentos oficiais, que tratam a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito. A questão é um dado mais relevante quando se trata dos direitos da mulher à educação. Para Duarte (2003), somente aos homens se ensinava a ler e a contar, cabendo às mulheres os trabalhos manuais, pois o androcentrismo da família patriarcal se encarregava de excluí-las dos menores privilégios, reservando aos homens os benefícios que a cultura pudesse trazer.



Quando questionadas sobre as principais motivações do retorno à escola, as alunas apresentam objetivos individuais e distintos; desta forma, os êxitos também serão distintos e individuais. Gonçalves (2014, p. 11) aponta que “[...] os alunos têm objetivos diferentes para entrar, permanecer e concluir ou não a escola, e o objetivo principal não é necessariamente a busca por certificação ou conclusão formal”. A necessidade de trabalhar encontra-se muito presente em suas respostas, demonstrando que a escolarização e o trabalho possuem, para as entrevistadas do estudo, uma relação intrínseca. No entanto, o diferencial da questão ocupacional mencionada é que estas mulheres não estão procurando somente trabalhar, mas sim, segundo elas, trabalhar dignamente, com remuneração valorizada e merecida, serem reconhecidas em seu trabalho e terem satisfação quanto à atividade que exercem com qualidade de vida, uma atividade menos extenuante, com mais tempo para elas e os filhos, o que elas não encontram nas funções atuais desempenhadas.

Essa perspectiva se evidencia, em geral, quando se observam algumas falas, por exemplo: “Quero muito mudar de trabalho, ganhar bem, não depender do meu marido, ter carteira assinada” (Auxiliar de limpeza).

Como se observa, nessa breve fala, retomam-se diferentes motivos e objetivos do retorno à escola por parte das mulheres para construir alternativas a partir dos seus percalços, silenciamentos e invisibilidades compostas por elementos conflitivos socialmente construídos em suas trajetórias social e educacional. Conforme Leão (2006, p. 36), “[...] a escola é uma experiência em que entram em ação valores, projetos de vida, expectativas [...]”. O retorno ou a busca de escolarização na fase adulta das mulheres foca-se no que está relacionado ao mercado de trabalho. Na busca por iguais condições sociais, as mulheres se inserem no mercado de trabalho que exige qualificação da mão de obra, seja manual ou intelectual.

Nota-se, muitas vezes, que o fato de não encontrar satisfação na profissão exercida está ligado diretamente à desvalorização salarial, bem como aos preconceitos existentes com determinadas profissões, dentre eles, o trabalho doméstico, que é visto pela sociedade e até mesmo pelas mulheres que exercem essa profissão como uma atividade que não exige qualificação, uma habilidade inata, naturalizada como papel da mulher. Isso fica evidente quando se observam determinadas falas, do tipo “Quero um emprego de carteira assinada, como um trabalhador, com direitos, trabalhando nas cozinhas dos outros não sou valorizada” (Maria, empregada doméstica).

Mesmo diante de várias perspectivas, as alunas expressam outros motivos relevantes em relação à busca da escolarização, como a valorização de seu estudo para a conduta familiar e dos filhos. Elas atribuem a volta à escola e à continuidade dos estudos como um

incentivo para os filhos também estudarem. Dentre outros projetos e expectativas das mulheres, há o desejo de continuar os estudos, cursar uma graduação ou curso técnico, aprender mais, buscar outros sentidos e leituras de mundo ainda não vivenciados. Estas são vontades expressas pelas entrevistadas, e que, a partir da EJA, estão se tornando possíveis. Alcançando outras dimensões do abandono, retorno e permanência na escola, mulheres experimentam em sua realidade modos de vida distintos, e encaram dominações e opressões distintamente.

Para elas, mulheres oprimidas, a representação de mundo se amplia, sendo que suas representações foram erigidas, condicionadas e reforçadas por ideologias e estruturas sexuais baseadas na dominação androcêntrica. Com a educação, as condições de alteridade se revelam. Há um posicionamento que não é neutro em relação à realidade. As estruturas passam a ser questionadas naquilo em que lhes negam a afirmação da vida; com isso as representações são nutridas pelas perspectivas das educandas que, em um processo, constroem-se com elas e não para elas.

A condição da mulher é revisitada na obra de Paulo Freire mais explicitamente, em *Pedagogia da Esperança, À sombra desta mangueira, Pedagogia da Indignação*. A esse respeito Freire (2000, p. 197) diz: “São sim. A sociedade brasileira é muito autoritária [...] as lutas das mulheres [...] que começaram a lutar, começaram a protestar, começaram a rejeitar o fato de continuarem a ser objetos dominados pelo homem”. Uma das características frequentes das mulheres que ingressam em uma sala de aula na EJA é sua baixa autoestima, reforçada pelo fracasso escolar, indiferença do companheiro, a necessidade de assinar seu próprio nome; estes são alguns dos vários motivos de retorno à escola. Sentidos e sentimentos expressos pelas entrevistadas que representam anseios que ainda não foram vivenciados.

Nesta mesma linha de raciocínio, as mulheres, em uma perspectiva específica, quando voltam a estudar ou ingressam na escola, permitem a si próprias a oportunidade de libertação. Freire pondera que não cabe aos homens libertar as mulheres, porque a libertação deve ser conquista delas. Mas cabe aos homens contribuir na luta delas, “[...] que também é nossa, isto é, daqueles homens que não aceitam a posição machista do mundo” (FREIRE, 2000, p. 198).

## **2.2 A escolarização da mulher: um passo na história**

Com a homologação da LDB (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2017), a educação de jovens e adultos (EJA) vem ganhando destaque. As Diretrizes

explicitam as funções da EJA como *reparadora*: direito a uma escola de qualidade; *equalizadora*: condição de reestabelecimento da trajetória escolar; e *qualificadora*: atualização de conhecimentos por toda a vida. A educação é um direito universal, em função do qual, ao longo do processo de formação, todas as pessoas deveriam ter acesso às escolas, a fim de adquirir conhecimentos.

No entanto, a maioria não tem a oportunidade de se inserir ou até mesmo permanecer na escola e concluir seus estudos por diversos motivos. Na trajetória de retorno à escola, a condição feminina traz uma perspectiva histórico-social patriarcal de gênero, relacionada às questões de desigualdade social dentro da sociedade capitalista. A educação de adultos e o recorte de gênero promovem uma reflexão acerca dos sujeitos envolvidos que frequentam a EJA, e esclarecem o quanto essa educação ainda não conhece seu público, porque ainda há a escola tradicional e repetitiva da sociedade excludente com as mulheres da EJA.

Outra peculiaridade da EJA é a forte presença de mulheres na atualidade, já que muitas abandonaram os estudos por circunstâncias de gênero, culturalmente perpetuado na sociedade. Para esse diálogo, são significativas as contribuições teóricas de Scott, Louro e Rosenberg.

O reconhecimento de alguns significados na vida histórico-social das alunas da educação de jovens e adultos (EJA) – na escola da rede pública federal da cidade de Teresina-PI, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Zonal Sul – torna-se central para uma atenção às questões relativas a gênero na EJA. Além dessa necessidade apresentada, as alunas estão envolvidas em um processo de ensino-aprendizagem com posições hierárquicas estabelecidas advindas do sexo, dificultando um acesso e permanência dentro de um processo emancipador e dialógico, já que contribuem para a perpetuação de estereótipos e de alguns posicionamentos conservadores de naturalização dos papéis e espaços da mulher na sociedade e sua luta por cidadania. Enfatize-se maior atenção à necessidade de ler e escrever para suprir urgências pessoais, profissionais ou sociais dessas mulheres.

Um dado relevante quanto aos sujeitos envolvidos na pesquisa que compõe a EJA foi revelado pelo Censo Educacional (2017). Este mostra que, na cidade de Teresina, há o total de 107.943 mulheres matriculadas na modalidade de ensino e o total de 105.937 homens matriculados. Verifica-se, desta forma, um universo maior de mulheres que buscam a EJA. Esse dado motiva a descobrir o que as mulheres buscam na educação de jovens e adultos e a refletir sobre as representações sociais construídas por elas; como também discutir a

importância das representações sociais como sistema de referência utilizado pelos sujeitos históricos, na tentativa de compreender e interpretar os acontecimentos cotidianos.

Na educação de jovens e adultos, as representações sociais, as simbologias, os registros do cotidiano são apresentados às alunas como facilitadores em uma compreensão sobre a realidade social em que estão inseridas. Por isso, o estudo da realidade dessas mulheres, com base bibliográfica e de opinião direta, é relevante, teoricamente, pois apresenta os motivos pelos quais voltaram ao sistema escolar, e se, com o retorno, está sendo alcançada a garantia de permanência, bem como se a escola contribui para evitar esta situação de repetição quanto à evasão escolar de mulheres na EJA.

Ao abordar as questões de gênero como elemento de análise e reflexão teórica, Scott (1995) nos oferece elementos importantes para a análise aqui pretendida. Seu estudo foi considerado um marco histórico que fundamenta epistemologicamente o conceito de gênero, definindo-o como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primária de dar significado às relações de poder. Isso significa dizer que gênero está ligado às noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade, com base nas relações de poder, já que estas não são neutras.

Em *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, Scott (1995) ressalta a importância da desnaturalização do “olhar” diante das relações sociais. Ainda nessa perspectiva, a autora afirma que essa categorização “[...] faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens” (SCOTT, 1995, p. 85).

O recorte de gênero no estudo permeia a escolha do objeto (EJA e mulheres), que passa também pela desnaturalização da condição feminina. Louro (1995) defende o conceito de gênero ligado à produção de identidades de mulheres e homens no interior de relações e práticas; além de constituírem os sujeitos, também produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas. A partir desse ponto, o que nos interessa não é propriamente a diferença sexual, mas a forma como essa diferença é representada ou compreendida. Enfatize-se que, neste sentido, todos os espaços e práticas sociais estão permeados pelas representações de gênero, construindo assim processos sociais, históricos e culturais.

Desta forma, a representação da diferença no uso do conceito de gênero, apresentado no estudo, mostra que o gênero não pode ser construído como uma categoria biológica ou natural, mas sim uma construção social. A reivindicação do direito à igualdade de condições

de vida e trabalho perpassou as ciências, as letras, as artes, o mundo acadêmico, o mundo doméstico. Para tanto, foram discutidas as restrições impostas às mulheres, denunciando a dupla jornada, questionando as ocupações das mulheres no mundo do trabalho e como algumas dessas ocupações foram sendo entendidas como *próprias* das mulheres, como a docência, por exemplo. Esses estudos levantavam informações antes inexistentes, produziam estatísticas, narravam, apontavam, criticavam, procurando subverter “[...] as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino” (LOURO, 2003, p. 18).

Historicamente, as mulheres têm-se constituído em um público específico na educação de jovens e adultos por terem seu acesso restrito à escolarização, por causa de uma sociedade com um modelo patriarcal que a conduziu à invisibilidade e ao espaço privado. Entre o acesso e a permanência na vida escolar, Nogueira (2002) apontou alguns fatores que podem explicar a não continuidade dos estudos, tais como: a falta de apoio do marido, dos(as) filhos(as), padrões(as), a violência física e psicológica, a luta pela sobrevivência, a obediência ao marido. A mulher, quando decide estudar e aprender novas experiências, rompe muitas vezes com o casamento e a família, sofre ameaças; tais circunstâncias e interdições estão ligadas às questões de gênero. Por meio dessa modalidade de ensino, muitas mulheres estão tendo a oportunidade de iniciar ou dar continuidade a sua escolarização.

A Constituição Federal do Brasil vigente expressa claramente que é dado a todas as pessoas o direito à educação, à igualdade de condições para acesso e permanência na escola e à igualdade entre os sexos; no entanto, sabemos que, por si sós, não garantem aos sujeitos a inserção nem a permanência escolar. A EJA surge como um instrumento capaz de oferecer a seu público-alvo a possibilidade de acesso a conhecimento, competências, informação, direitos, e principalmente o sentimento de sujeito participativo na sociedade.

O conhecimento é a peça fundamental na sociedade moderna e a EJA é o conjunto de aprendizagem formal ou não formal dos indivíduos que enriquecem seus conhecimentos e habilita suas competências a fim de atender suas necessidades em função que a sociedade lhe impõe. (ARROYO, 2003, p. 12).

O acesso à escolarização no Brasil, no século XIX, era limitado: primeiro, aos homens brancos abastados; e, depois, a poucas mulheres brancas de condição econômica favorável. A maioria da população – homens negros, mulheres negras e pobres – tinha o acesso negado às primeiras letras, guardadas as devidas exceções (GUIMARÃES, 2002). Desse modo, é

possível compreender que a educação das mulheres percorreu uma trajetória lenta, com a existência de escolas separadas para meninos e meninas.

De acordo com Louro (2003, p. 50), “[...] as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”. Suas principais habilidades deveriam ser adquiridas com a finalidade do domínio do lar e o ensino de regras e princípios aos filhos. Somente no século XIX as mulheres puderam frequentar as escolas como os homens, tornando o ensino um pouco mais igualitário. A incorporação das mulheres no sistema educacional, segundo Carvalho (1999, p. 22), é recente. Somente nos últimos trinta anos, a mulher vem se beneficiando da lenta expansão e democratização do acesso à escola, que principiou nas camadas mais altas da sociedade.

No entanto, as mulheres das camadas mais pobres foram conduzidas à invisibilidade do trabalho doméstico, sem reconhecimento, enfatizando que os espaços e práticas sociais estão permeados pelas representações de gênero, construindo assim processos sociais, históricos e culturais.

Em *Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo*, Rosemberg (2001) discute a situação do sistema educacional brasileiro e as metas nacionais e internacionais de igualdade de oportunidade de gênero e educação. Ainda sugerindo um aprofundamento teórico sobre gênero, a autora traz questionamentos importantes para o campo da educação e, com a esperada articulação entre os estudos de gênero e o campo da educação e com apoio de dados quantitativos recentes, apresenta um quadro da situação de homens e mulheres no sistema educacional brasileiro. A autora analisa ainda as metas nacionais e internacionais hoje afirmadas em relação à igualdade de oportunidades de gênero na educação, e põe em discussão algumas interpretações convencionais.

Essa pluralidade de objetivos de retorno ao sistema escolar exige da escola uma mudança; mudança essa em todos os seus campos, porém, focando principalmente na forma de ensinar e aprender. O desenvolvimento de atividades educacionais não deve ter, exclusivamente, como foco, os conhecimentos específicos da disciplina. Devem-se considerar outras possibilidades que não seja ensinar esses conteúdos nem trabalhar aspectos relacionados à cidadania.

Nesse sentido, explorar estratégias pedagógicas em diferentes ambientes de aprendizagem pode se apresentar como uma interessante alternativa para manter a atenção, o interesse e os objetivos dos educandos (RAMOS; OECHSLER, 2014, p. 92), oferecendo às mulheres estudantes da EJA uma oportunidade de emancipação, não sendo a escola mais um

espaço tradicional, repetitivo de valores arraigados e excludentes em relação à condição feminina.

A escola precisa repensar cotidianamente sua prática educativa e social, de modo que a práxis e o compromisso em formar homens e mulheres cidadãos e cidadãs mais sonhadores ajudem todos a serem mais protagonistas de seus projetos de vida; e que as mulheres com escolarização tardia, que buscam a EJA, possam ver na modalidade essa oportunidade de superação.

Nisso as categorias freirianas, como a dialogicidade e conscientização, apresentam-se como alternativa de superação de uma educação bancária, vazia de diálogo, sem significado aos educandos com conteúdos descontextualizados. Implica reconhecer os sujeitos do processo educativo como históricos e produtores, dentro de um projeto de educação e escola que seja primordial ao processo de libertação do indivíduo na sociedade e que incentive a participação, especialmente quando se fala na presença e retorno de mulheres na modalidade educação de jovens e adultos.

Freire (1996, p. 30) reforça o compromisso da educação com base na necessidade de

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

Apesar do número expressivo de mulheres na EJA, a literatura pouco tem se dedicado às discussões sobre elas, tomadas na especificidade, conferida a perspectiva dos estudos de gênero e educação no campo da EJA. Nogueira (2002) busca compreender os sentidos atribuídos pelas mulheres na EJA à alfabetização no processo de busca pela escolarização. Consideram-se as correlações de classe, raça e gênero nas condições de acesso e permanência na escola para os diferentes grupos sociais. Quanto maior a permanência feminina na escola, como sugere Rosemberg (2001) – essa não deve ser interpretada de maneira simplista –, é preciso uma percepção mais atenta para essa adaptabilidade feminina à escolarização, mesmo diante das vivências atravessadas por vários eixos de poder e exclusão. É preciso atentar-se para a maneira como se educam alunas e alunos como sujeitos de gênero e, principalmente, quando se abordam mulheres pobres, o que exige o exercício de ligação entre os campos propostos (EJA, representações sociais e mulher) a todo o momento.

### 2.2.1 A educação de adultos no Piauí

A história da educação de jovens e adultos no contexto educacional brasileiro tem início ainda no período colonial com a presença dos jesuítas na catequização de índios e brancos com o intuito de alfabetizar e transmitir o idioma da colônia. A presença marcante dos jesuítas é indissociável da educação produzida no Brasil colonial, com a ação dos padres da Companhia de Jesus, que desde 1556 já trabalhavam, de acordo com a constituição da Companhia, a aprendizagem do canto, da música instrumental e o estudo profissional agrícola.

A história mostra o quanto esse processo foi desigual. Se no restante do Brasil a EJA tem um longo lastro, no Piauí, a educação passou por um longo e laborioso processo de estruturação, acontecendo de forma lenta, em razão de passar por momentos de avanços e retrocessos, principalmente quando nos referenciamos à educação de adultos no Piauí.

No Estado do Piauí, o trabalho dos jesuítas limitou-se à catequese e à administração das fazendas herdadas de um dos principais desbravadores da Capitania: Domingos Afonso Mafrense.

A administração das fazendas absorve a atenção dos padres de tal modo que não lhes deixa espaço às atividades culturais e educacionais nas quais foram atuantes em outras regiões da Colônia [...]. (BRITO, 1996, p. 13).

Aqui os rendimentos obtidos nas fazendas não foram aplicados pelos jesuítas na construção de escolas e seminários e sim revertidos para o sustento de escolas e seminários em outras regiões do país, notadamente o colégio da Bahia e o noviciado de Jiquitaia. (FERRO, 1996, p. 54).

Em 1733, por meio de um “Alvará de Licença”, os jesuítas conseguiram autorização para fazer funcionar uma instituição de ensino que seria denominada “Externato Hospício da Companhia de Jesus”, após 184 anos do descobrimento do Brasil (MOURA, 2003, p. 67).

A condição da educação pública no Piauí, no início do período imperial era de abandono. Porém, em cumprimento à Lei Geral do Ensino de 1827, tem início um processo de criação de escolas. No curto mandato do presidente da província, João José Guimarães e Silva (15/02/1829 a 17/02/1831), foram criadas escolas de primeiras letras em Oeiras, capital da Província, e em outras localidades como Jaicós, São Gonçalo, Poti, Campo Maior, Barras, Jerumenha, Valença e Parnaguá, Parnaíba, Piracuruca, Marvão e Piranhas. Foram também criadas cadeiras de Latim em Oeiras e nas vilas de Parnaíba e Campo Maior (COSTA, 1974).

A história da educação pública no Piauí tem seu registro constituinte em 1845, ao assumir a presidência da província Zacarias de Góes e Vasconcelos, com a missão de



restaurar o quadro caótico em que se encontrava o sistema educacional no Estado. À época, quando aprovaram a Lei n.º 198, as redes escolares foram normatizadas, ou seja, houve a primeira normatização sobre as redes escolares.

Nota-se, a partir das análises do registro da Lei, que não há indicações e nenhuma atenção com a educação de jovens e adultos nem com uma condição sexista, de separação de disciplinas e escolas para homens e mulheres. O jovem, o adulto e a mulher que não sabiam ler e escrever são considerados deficientes e incapazes, e desprezados pela educação escolar. Ainda no governo de Zacarias de Góes, houve a criação do Liceu Provincial e do Estabelecimento de Educandos Artífices, hoje, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Constata-se a existência de escolas direcionadas distintamente para os ricos e para os pobres: a primeira destinada à elite, em que jovens abastados se preparavam para assumir as funções de destaque na sociedade; e a segunda, para os menos favorecidos, visando preparar mão de obra barata para o trabalho manual ou mecânico.

A partir de 1910, o ensino é organizado oficialmente no Estado, compondo suas estruturas de ensino. Este período se estende até 1961, compreendendo diversas reformas, quais sejam: a Reforma de 1910 (Lei n.º 565) e a Reforma de 1947 (Decretos-Lei n.º 1306/1947 e n.º 1402/1947) com referências sobre a educação de jovens e adultos no Piauí.

Nos anos de 1960-1965, no Piauí, o MEB atendeu 12.178 pessoas que diariamente ouviam aulas pelo rádio, agrupadas em casas, transformadas em escolas radiofônicas, recebendo orientação de um monitor e visitas periódicas de um supervisor (BRASIL, 1989). A partir de 1962, o MEB, como um movimento de cultura popular engajado, através da educação popular, traz a apreensão do fenômeno educativo como parte de uma realidade social e coloca em evidência os condicionamentos políticos, econômicos e culturais que permeavam o País, como uma educação precária para a classe trabalhadora e o descaso secular de uma nação para com a educação de seu povo.

Nos idos de 1970, entre lembranças e esquecimentos, a ação voltada à educação de jovens e adultos no Brasil é proposta pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) ou Fundação Mobral, que objetivou funcionar enquanto órgão executor de uma grande campanha de alfabetização de massa, proposta durante a Ditadura Civil Militar (1964-1985).

Assim, no Piauí, o Mobral é lembrado e registrado como um movimento que agitava a cidade, com a intenção de mobilizar todo o Estado, mais focado na capital, Teresina, como um estigma e preconceito social reforçados na sociedade. Com as muitas campanhas para incentivar os alunos a permanecerem na escola, às pessoas mais humildes foi oportunizada a chance da escolarização, pois em suas campanhas exaltavam a responsabilidade de todos com

a questão do analfabetismo, contextualizado em um dos momentos políticos mais tensos e perversos da história do Brasil, quando a própria existência do Mobral foi um instrumento de controle das massas e que agiu exatamente com o objetivo de escamotear as relações opressoras que davam sentido à própria existência do Mobral.

Portanto, um mergulho na história da educação – em especial na história da educação de jovens e adultos no Piauí – possibilita verificar essa sua trajetória provida de elementos de diferentes interesses políticos, econômicos, culturais e sociais, com uma atuação insuficiente que não assegurava qualidade à educação, pautada por princípios críticos, reflexivos e éticos, a essa população por parte dos governos. Como se percebe, a educação de pessoas adultas no Estado do Piauí retrata a problemática da educação no Brasil, os entraves e dificuldades oriundos da época colonial, continuados no período imperial, deixando como legado, para o período vindouro, o republicano, um grande déficit educacional, com a maioria da população sem acesso à escola, apresentando uma alta taxa de analfabetismo sem mudanças significativas. Fica explícito, ao longo da história do Brasil, que a EJA sempre foi negligenciada, e que a escolarização das classes populares funcionou mais como mecanismo de dominação do que de emancipação das classes menos favorecidas da população.

Por muito tempo, pessoas jovens e adultas não puderam frequentar a escola na idade adequada. Foram marginalizadas dos processos formais de ensino, nos quais a obediência foi uma constante na vida dessas mulheres: suas vontades e desejos foram sempre subjugados e assim o mundo do saber e o do aprendizado não conseguiam encontrar espaço. Os resquícios desta situação ainda são visíveis na atualidade; principalmente, ao olhar para as mulheres, vê-se o longo caminho entre o espaço doméstico e a sala de aula em sua trajetória de alfabetização. O acesso à escolarização no Brasil, no século passado, era limitado, primeiro, aos homens brancos abastados e, depois, a poucas mulheres brancas de condição econômica favorável. A maioria da população – homens negros, mulheres negras e pobres – tinha o acesso às primeiras letras negado, ressaltando-se as devidas exceções (GUIMARÃES, 2002).

No que tange à educação de jovens e adultos implementada nas escolas públicas federais e estaduais citadas na pesquisa, tem-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí localizado na cidade de Teresina, que atende a esta modalidade de ensino em nível médio e técnico (rede pública federal).

Com base no disposto nos artigos 35 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, no artigo 6º, inciso III, da Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990, e no artigo 54, inciso XV, da Lei n.º 8.906, de 4 de julho de 1994, é decretado na rede pública de ensino federal que

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2006).

Sobre o PROEJA adotado em instituições públicas de ensino, o Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, ainda estabelece:

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

§ 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas. (BRASIL, 2006).

Tendo em vista o contexto em que se desenvolveram as lembranças do Mobral e as legislações sobre a implantação da EJA no âmbito federal e estadual do Estado do Piauí, e com base no que rezam os parágrafos citados, a educação de jovens e adultos até hoje se situa em situações concretas de desigualdade e de relações opressoras. Em correspondência à versão sobre o passado e agora no presente, na perspectiva dos grupos dominados de uma sociedade, encontramos os sujeitos, as mulheres frequentadoras da EJA nas escolas citadas.

### CAPÍTULO 3

#### PAULO FREIRE, EJA E EMPODERAMENTO



Figura 3 – Xilogravura Paulo Freire  
Fonte: Mariane Bigio

## CAPÍTULO 3 – PAULO FREIRE, EJA E EMPODERAMENTO

Não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existe em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los geneticamente em seu movimento de formação, já que todo indivíduo não é somente a síntese das relações existentes, mas também é a história destas relações, isto é, o resumo de todo passado. (GRAMSCI, 1986, p. 40)

### 3.1 A presença freiriana na educação

Situando Paulo Freire em um contexto histórico-social e seus contributos para a prática educativa da educação popular, encontramos seu desejo de liberdade, e sua rigorosa busca por uma educação emancipatória, em um mundo com novos desafios históricos e sociais, recriado a partir de informações rápidas, pelo avanço tecnológico e a coexistência entre exclusão & marginalização e riqueza & desenvolvimento econômico. Freire inicia suas reflexões acerca de sua ideologia pautada em seu contexto familiar e social, em que a escassez e a precariedade fizeram parte de seu mundo.

Sua alfabetização se deu com seus pais, em casa, fato que inspirou o título de uma de suas obras, *À sombra desta mangueira* (FREIRE, 2012), onde começou a escrever suas primeiras palavras. Em 1960, Freire dedica-se à alfabetização de operários das indústrias próximas à realidade do Sesi (Serviço Social da Indústria), utilizando metodologia diferenciada, sem cartilhas, com a presença do diálogo e discussão com os educandos, priorizando o universo vocabular de cada grupo, associando sempre educação e cultura, que engloba as experiências de vida, trabalho, pedagogia, política na valorização da autonomia do adulto. Como afirma Gadotti (2018, p. 7),

A educação popular como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos impulsionada pelo Estado, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico unitário.

Ainda nos anos de 1960, o Método Paulo Freire foi oficializado pelo Governo Federal, com previsão de se expandir em 1964. Os *Círculos de Cultura*,<sup>4</sup> que ganharam destaque com suas primeiras experiências de alfabetização em Angicos, no Rio Grande do Norte, alfabetizando 300 trabalhadores em 45 dias, criaram uma grande expectativa metodológica para enfrentar o problema do analfabetismo nacional. Mas a alfabetização, sob a ótica freiriana, que visava à emancipação política do indivíduo, passou a incomodar as forças políticas conservadoras, pois o Método Paulo Freire, em sua concepção, incentivava sempre os educandos a serem sujeitos capazes de pensar, refletir e de serem críticos e não objetos a serem manipulados. Nessa perspectiva, o sujeito alfabetizado é aquele que envolve as mais diversas leituras e práticas da sociedade e que é levado a vincular essa aprendizagem aos usos efetivos em sua vida cotidiana.

O discurso ideológico e engajado politicamente com as causas sociais de uma *Educação como prática da liberdade*, no contexto de efervescência política das forças progressistas do Brasil, foi visto como uma ameaça à democracia. Esse elemento que se configurava como uma proposta subversiva de educação, somado a outros fatores de ordem política, foi tomado como uma das justificativas para o golpe militar de 1 de abril de 1964 que, colocando fim a uma iniciante experiência democrática, instaurou uma ditadura que duraria 21 anos. De fato, como se pôde comprovar muito tempo depois nos documentos da Estado brasileiro, e evidentemente com a prisão e exílio do educador pernambucano, a proposta metodológica de Paulo Freire foi uma das causas usadas pelos militares para construir um falso discurso de sustentação de seus atos golpistas.

Assim, com o Golpe Militar, em 1964, seguido de um processo ditatorial, a proposta de uma educação de jovens e adultos deixou de ser uma ação política conscientizadora, inserindo-se numa política de Estado voltada à promoção de campanhas sem continuidade.

Com o golpe militar, o cenário da educação de adultos teve muitas repercussões, como, por exemplo, cassação a professores e líderes estudantis. Como esta modalidade de ensino não poderia ser extinta, o Estado transformou esta modalidade em um canal de mediação com a sociedade. Vale lembrar que era preciso elevar os índices de escolaridade e dar uma resposta à comunidade nacional e internacional. Desta maneira, era necessário manter o modelo socioeconômico imposto pelo regime militar. Para atender às demandas, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1971, conjuntamente com a Lei Federal n.º 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo grau.

---

<sup>4</sup> Círculo de Cultura se apresenta como um espaço dinâmico, de interação e acolhimento e principalmente com foco no diálogo em que todos que participam têm a possibilidade de ensinar e aprender.

O Mobral tinha como objetivo suprir as necessidades de escolarização da população que não teve acesso à escola na idade própria e atender aos objetivos do regime político à época. O movimento não tinha caráter pedagógico, mas sim técnico, e funcionava como uma modalidade paralela aos programas de educação descentralizada; recebeu diversas críticas quanto à forma de alfabetizar e avaliar a aprendizagem. O Mobral foi criticado, principalmente por desempenhar metodologia rápida de formação de recursos humanos sem uma continuidade dos processos escolares e por apresentar indicadores duvidosos produzidos pela modalidade. Assim, o movimento foi passando por modificações para garantir sua continuidade, uma vez que não conseguiu alcançar seus objetivos iniciais. O Mobral “[...] em muitos aspectos era apresentado como antítese dos movimentos que vinha substituir” (BEISIEGEL, 2003, p. 23).

Dentre os ordenamentos políticos legais, desde o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961), constata-se um interesse crescente no Brasil em aumentar o número de anos de ensino obrigatório. A tramitação dessa lei no Congresso Nacional perdurou cerca de treze anos, sendo tal demora atribuída à luta que naquele período foi travada entre os advogados da escola particular e os defensores da escola pública (ROMÃO, 2011).

De acordo com o pensamento de Paulo Freire, a educação de base para os adultos e a alfabetização com ênfase na educação popular deveria partir de um exame crítico da realidade dos educandos, dos problemas por eles enfrentados, partindo de suas origens para a sua superação. Observe-se a noção de ensinar a partir dos ideais freirianos: ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como transformação social, a politicidade na educação, a liberdade, o diálogo e a importância do respeito à cultura do aluno e aluna... o que passa a incomodar as forças conservadoras militares. Freire (1980, p. 42) entende o diálogo como inerente à condição humana:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Assim, nos anos de 1960, esta alfabetização sob a ótica freiriana, que preconizava a emancipação política do indivíduo, foi interrompida pela Ditadura Militar com o Golpe de 1964, sendo Paulo Freire exilado. A expressão máxima das ideias freirianas era exatamente arrancar as classes oprimidas dos opressores. Trata-se de uma educação que permitia e

possibilitava a liberação do “[...] oprimido que hospeda o opressor [...]” (FREIRE, 1987, p. 17), por meio da cultura popular.

A busca da conscientização deveria atuar sobre o nível cultural das camadas populares a favor de seus interesses. A práxis foi incorporada por educadores, militantes e trabalhadores dos movimentos populares, valorizando a motivação política no trabalho educativo. Em outubro de 1988, a nova Constituição Federal incluía jovens e adultos pouco escolarizados nas garantias de obrigatoriedade e gratuidade, antes asseguradas somente às crianças em idade escolar. A Constituição afirma também, nos §§ 1º e 2º do artigo 208, que o “[...] acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito subjetivo” e que “[...] o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta regular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, durante a qual se reforçou a necessidade de expansão e melhoria na escolarização de adultos. Ainda na década de 1990, surge o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), em São Paulo, na gestão da prefeita Luíza Erundina. Surge também o Conselho da Comunidade Solidária, que, a partir de 1999, passa a ser ONG, uma proposta da Educação Solidária em parceria com o MEC e a iniciativa privada.

É importante ressaltar que Paulo Freire não conduziu seus estudos e obras detalhadamente sobre as opressões da mulher, ainda que mencionados os temas em alguns escritos, especificamente nos do pós-exílio. No entanto, a proposta de educação libertadora, construída através de uma ação dialógica, inspirada na pedagogia libertadora freiriana e alicerçada numa ação educativa para processos de libertação, mostra a empatia do educador com a pauta de reflexão sobre a condição da mulher na sociedade e nas culturas e seu repúdio aos mais diversos tipos de discriminação. Na obra *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) mostra seu posicionamento sobre as lutas dos vários movimentos existentes, valorizando o diálogo, recurso utilizado por ele, que familiariza, aproxima e contextualiza.

Neste sentido, a relação dialógica como princípio gerador da democracia e da igualdade revela-se como ferramenta indispensável de superação de uma linguagem machista e sexista. Vê-se, ainda, na EJA esse espaço de ausência quanto à especificidade da mulher. O posicionamento do educador brasileiro é elucidado por Mafra (2007, p. 99):

Ao frisar que os homens se educam em comunhão, além de afirmar um elemento epistemológico da educação – uma vez que ninguém se educa sozinho – Freire está dizendo que homens e mulheres, para se educar, fazem uma escolha ética, dialógica.



O dialogar é a escuta das opções, vivências e reivindicações dos(as) educandos(as). Assim, o diálogo é o encontro do ser humano na busca do ser mais, por isso ele não pode fazer-se de forma vazia, burocrática, sem esperança nas atitudes que dele podem nascer e que promovem a prática da liberdade. O sentido da mudança expressado na frase “agora posso ler e entender o mundo” provoca reflexões sobre a escola com suas experiências educativas; possibilita a abertura para a construção coletiva da aluna que retorna aos bancos escolares. Desse retorno, há o reconhecimento das situações limites que a própria educação brasileira carrega em seu bojo, e ainda assim viabiliza construir, a partir da formação de uma consciência crítica, meios de serem protagonistas da sua própria história, rompendo os contextos de opressão e práticas preconceituosas em que estão inseridas as mulheres. A escola necessita entranhar-se na questão do engajamento da ação política contra toda forma de opressão nos silenciamentos e hábitos que ainda defendem a desvalorização do feminino, sem um olhar para a feminilização nas salas de EJA, cabendo muitas vezes à mulher o papel submisso de cuidar do lar, marido, e serem geradoras dos(as) filhos(as), negando seu protagonismo em decisões políticas, sociais, familiares e pessoais. São ainda rotuladas de sexo frágil; e, quando se entregam facilmente ao sentimento, são também acusadas de não terem a capacidade de decisão.

Para as mulheres da EJA da escola citada no estudo, suas condições de vida, marcadas muitas vezes pela desigualdade de renda, a divisão de classes, a maternidade e o trabalho fora de casa, são alguns fatores que contribuem de maneira expressiva para o abandono escolar nos anos iniciais. Portanto, os sentidos comunicados e significados atribuídos por elas sobre o retorno à escola, como um espaço que está além do aprender a ler, escrever e contar, significam o espaço do sonho e da esperança, dos projetos de vida.

Alguns sentidos, ainda que não pudessem ser racionalizados, foram agregados a outras categorias, como a *valorização do estudo e representação da EJA*, para que representassem inteiramente as intenções das falantes. Reconhecer a complexidade e a relevância dos processos sociais e, concomitantemente, participar das ações que visem à promoção do ser humano são caminhos possíveis para que a educação de jovens e adultos seja de fato ampliada, perpassada pelo diálogo e valores sociais, atribuídos pelas alunas na interlocução com esta modalidade de ensino, que, a partir de seu ingresso, tiverem a oportunidade de aparecer, ter voz, ter um espaço, um projeto de vida, mesmo que ainda sutil em suas vidas.

### 3.2 Paulo Freire e os caminhos de uma educação para adultos

Nas décadas de 1920 e 1930, no Brasil, prenuncia-se a mobilização em torno do problema educacional diante das transformações políticas e econômicas nos diversos setores da sociedade. Em 1930, o País mostra sua fragilidade no sistema educacional, mesmo em meio ao processo de modernização e desenvolvimento nacional a que se propunha. Com a afirmação deste modelo de modernização, a dinâmica histórica, construída pelos atores sociais representantes da elite dominante no Brasil, elaborou um conceito de integração nacional que se fundamentava em um processo de modernização conservador, submisso aos interesses privados, internos e externos, sem compromisso com a diversidade cultural do Brasil; portanto, longe de se constituir como uma matriz de valorização e de promoção sociocultural de todos, especialmente a inclusão dos pobres como sujeitos. Assim, o conceito de país e de nação que se forma a partir da década de 1930 é sinônimo de homogeneização cultural, territorial e política, a partir dos interesses de uma elite que despersionaliza diversidades, omite e massifica em nome de um projeto único de sociedade, pautado na justificativa de modernização. A gênese do pensamento de Freire ajuda a refletir e questionar a ideia de integração. Para Freire, passa a ser sinônimo de enraizamento dos seres humanos em seus contextos, em seu local, tornando-os “situados e datados”. O autor acrescenta que a ideia de massificá-lo, homogeneizá-lo representa sua desumanização, acomodação e ajustamento. Segundo ele,

Uma das grandes, se não a maior tragédia do homem moderno, está em sua dominação pela força dos mitos sendo comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, renunciando, por isso, a sua capacidade de decidir e de interpretar. Esta dominação se apresenta através de uma “elite” que interpreta e prescreve ao homem simples as tarefas de seu tempo, afogando-o no anonimato nivelador da massificação, coisificando-o. Intenções ideologicamente definidas e programadas para o ajustamento dócil e sutil dos homens e mulheres que, ao mandado de autoridades anônimas e alheias, adota um eu que não lhe pertence. (FREIRE, 1996, p. 52).

A afirmação do modelo desenvolvimentista, na busca de uma integração nacional que conformasse um modelo de identidade nacional burguesa, branca, cristã, machista, urbana, colonial, inviabilizava qualquer projeto e expressão da diversidade cultural e educacional. Dessa maneira, o projeto de nação se configurava em nome do progresso e avanço tecnológico; a educação passa a ser vista como uma questão de segurança nacional e manutenção da nação, justificando assim a centralização do Estado, principalmente no período do Estado Novo e no pós-64, inviabilizando a descentralização e democratização das

ações e diretrizes no âmbito da educação. O fenômeno do analfabetismo é visto como causa direta do atraso do País.

A educação, com seu escopo acadêmico, técnico e científico, resolveria os problemas do Brasil, passando a ser compreendida como instrumento de “salvação” para o progresso, e contra toda a ignorância no País (o analfabetismo). No entanto, este projeto único despersonalizava as especificidades do País, e teve a intenção de negar educação de jovens e adultos ao “analfabeto”, que se encontrava na zona rural e representava o “atraso”, em contrapartida à figura do “moderno”, urbano, industrializado e produtivo, sempre afirmada. Em meio aos contextos da educação do Brasil e sobre as gestões autocráticas e populistas, Freire discorre sobre a necessidade de construir, através da convergência de elementos históricos, sociais, políticos, econômicos, educacionais e culturais, toda a diversidade cultural que compõe nossas raízes. Evidenciá-la, compreendê-la e incorporá-la efetiva nossa real integração com nossa terra e nossa história, enraizando-nos, humanizando-nos e identificando-nos enquanto brasileiros. (FREIRE, 1996).

Neste contexto, gestaram-se formas diferenciadas de ler e se pensar a educação. Este debate entende o potencial que representa a EJA, como instrumento de mudanças a ser apropriado pelos mais diferentes segmentos, em especial os sujeitos, social, econômica e culturalmente excluídos, principalmente as alunas, que ainda não conseguem exercer plenamente seu direito de acesso e permanência à educação, pois as posições hierárquicas advindas do sexo permanecem estabelecidas na contemporaneidade, dificultando uma aprendizagem crítica e dialógica, pois os espaços públicos como as escolas sempre foram lugares interditos para as mulheres, por serem considerados espaços de poder e reflexão.

Por fim, a educação pensada por Freire torna-se um caminho de superação; além de alfabetizar, trabalhando a leitura e a escrita, por meio do diálogo constante, contribui para que esses sujeitos, as mulheres, tenham a consciência crítica de seu lugar no mundo.

### **3.3 A noção de empoderamento**

O conceito de empoderamento não tem uma origem muito precisa. Tanto os movimentos feministas quanto o movimento American Blacks clamam ter cunhado o termo. Sabe-se, no entanto, que é na interseção com o gênero que o conceito de empoderamento se desenvolve em nível teórico como instrumento de intervenção na realidade. Nos anos de 1970, feministas e grupos de mulheres espalhadas pelo mundo passaram a conceitualizar e implementar estratégias de empoderamento. Com isto, estas mulheres visavam romper com os

padrões que impediam a participação e a cidadania plena das mulheres (IORIO, 2002). Dentro do campo do desenvolvimento, o movimento feminista dos anos de 1970 reconhece a origem do empoderamento nas ciências sociais e o define a partir da ideia de “poder sobre”.

Nesta conceitualização, uma pessoa ou um grupo de pessoas tem a capacidade de controlar as ações ou as possibilidades de outros. Esse controle pode ser evidente ou oculto, pelo uso da força física ou internalizado por meio de processos psicológicos. Ele pode, inclusive, ser muito sutil, levando o sujeito a situações de opressão internalizada, onde o uso do poder evidente não é mais necessário (IORIO, 2002). Todavia, esta estratégia de empoderamento não propunha mudanças estruturais, uma vez que enxergava o poder como uma “substância” transferível, “tomável” e finita, ou seja, se um ganha é porque outro perdeu.

A noção de empoderamento também está muito próxima da de autonomia. Autonomia se refere à capacidade do sujeito, ou dos grupos, de decidirem sobre questões relacionadas à sua vida e escolher entre os vários caminhos que podem seguir, dentro das várias esferas de ação. “Trata-se, portanto, de um atributo, mas também de um processo pelo qual se auferem poder e liberdades positivas e negativas” (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p. 486). Empoderar também tem uma perspectiva emancipatória quando, no processo, “[...] indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitem ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão” (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p. 486).

Num sentido amplo, portanto, empoderamento significa aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, discriminação e dominação social. Dá-se num contexto de mudança social e desenvolvimento político, que promove equidade e qualidade de vida através de suporte mútuo, cooperação, autogestão e participação em movimentos sociais autônomos. Envolve práticas não tradicionais de aprendizagem e ensino que desenvolvam uma consciência crítica (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 736). Horochovski e Meirelles (2007) salientam que, pelo uso corrente do termo “empoderamento”, ele se transformou num guarda-chuva conceitual, prestando-se a vários usos, bem como assumiu diversas perspectivas: intelectuais, políticas e de interação na realidade.

Baquero (2012) conseguiu evidenciá-lo na área da educação numa perspectiva crítica. Desse modo, o empoderamento individual numa perspectiva crítica sobre a realidade social torna-se essencial, bem como toda aprendizagem precisa ter relação com a transformação mais ampla da sociedade, pois só assim o empoderamento

[...] pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (BAQUERO, 2012, p. 181).

Desse modo, a discussão entre educação de jovens e adultos e gênero, a partir das representações das mulheres, é fundamental para evidenciar modelos e determinismos impostos pela sociedade. De acordo com Guacira Louro, a caminhada feminista não se detém apenas na denúncia e opressão, discriminação de gênero e nos processos hierárquicos de submissão. O feminismo já ultrapassou essa querela, haja vista que os textos acadêmicos começam a ensaiar explicações e a promover articulações, propondo novos paradigmas para compreender as relações de gênero a partir de várias direções, observando, também, os aspectos relacionados à masculinidade (LOURO, 1995).

De fato, as afirmações são historicamente percebidas. Quando se percorre as práticas sociais durante séculos, fica evidenciado que o papel da mulher era “[...] exclusivamente dona de casa, guardiã do lar. E as próprias mulheres, em sua imensa maioria, têm de si próprias uma imagem cujo componente básico é um destino social profundamente determinado pelo sexo” (SAFFIOTI, 2013, p. 57). Isso fez com que houvesse representações do que é ser feminino e masculino. Tais mecanismos de segregação analisados nos relatos foram identificados, o que levou a afirmar que a presença das mulheres nas turmas de educação de jovens e adultos decorre de um longo processo de exclusão de direitos, principalmente das mais pobres.

Em seus relatos, mostravam-se pensativas e concentradas em suas respostas que foram se traduzindo em um conjunto de palavras, em que se processam as relações e contradições que envolvem as questões da EJA e gênero, e de que forma essas relações podem contribuir para o processo de escolarização e empoderamento de mulheres adultas na EJA-CTZS. Essas representações de mulher acabam por legitimar a mulher como procriadora, mãe, dona de casa, responsável pela educação dos filhos e de todos os cuidados da casa; assim, essa perspectiva de pensamento omite a verdadeira face da opressão da mulher, a qual está baseada em determinações socioculturais, impostas pela figura do poder econômico e cultural do homem dominador. Estas representações promovem dificuldades para que a mulher consiga reconhecer sua condição de opressão e fragiliza a luta contra as máximas impostas a sua vida em sociedade.

Essa visão sobre a mulher, enraizada em muitos povos e culturas, *impede* que muitas mulheres que não tiveram acesso a direitos básicos como, por exemplo, a educação, se

conformem com sua condição de opressão, o que empobrece seu protagonismo como ser capaz de participar da mudança social e de sua própria mudança.

Em consonância com Helena Saffioti (2013), infere-se que, enquanto as relações forem reguladas dentro de um sistema capitalista, sempre terá quem domina e quem é dominado. A invisibilidade observada em momentos nas entrevistas com um grupo de mulheres foi verificada em falas onde as mesmas estivessem todo o tempo justificando a sua condição de mulher, atrelando fatos cotidianos frente aos homens e a sua maneira particular de viver. Com isso ao problematizar as questões de acesso, permanência e significação dos estudos com as diferenças de gênero que ocorrem na educação de jovens e adultos do Campus no estudo, percebeu-se que a situação social, econômica e cultural das famílias influencia, de maneira determinante, na posição que a mulher vai ocupar na família e na sociedade. Ao pensar na condição das mulheres que ingressam na EJA e nos processos de escolarização empreendidos pelas mesmas, refletiram-se os caminhos e descaminhos da história de lutas por direitos, buscando entender que as mulheres, assim como outros representantes de segmentos sociais, buscaram conquistar suas demandas. Entretanto, observa-se que a garantia de direitos às mulheres, que se perdera dentro dos interesses efetivos do poder público, foi deixada ao esquecimento e à invisibilidade.

Todavia, a escola apontada como um referencial de mudança para essas mulheres ainda não consegue dar conta de todas essas discussões, mas torna-se primordial evidenciar o significativo papel que a educação de jovens e adultos tem nas relações sociais das alunas. Mesmo em meio a tantos afazeres, buscam se fortalecer e encontram nos espaços da EJA um local de compartilhamento de experiências, uma vez que relacionam esse espaço ao enfrentamento das desigualdades e de empoderamento feminino.

Nesse sentido, empoderar mulheres significa promover a equidade de gênero em todas as atividades sociais e esse processo ocorre quando são realizadas desconstruções provenientes da reflexão crítica na aprendizagem educacional. Associado ao poder, o empoderamento constitui-se na capacidade que um indivíduo tem de ter controle de algo ou alguém.

### 3.3.1 Empoderamento na perspectiva freiriana

As discussões em torno do conceito de empoderamento aparecem em Paulo Freire nos anos de 1980, precisamente na obra *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (FREIRE; SHOR, 1986), um livro dialogado, resultante das conversas de Paulo Freire com Ira Shor,

professor da City University of New York's Graduate Center (Phd Program in English), sobre variados temas educacionais. Nessa obra, Freire e Shor dedicam um capítulo ao tema *empowerment*, conceito ainda inicial na educação e que viria a se tornar mais conhecido, no Brasil, no âmbito dos movimentos sociais.

No início da discussão, Paulo Freire se dizia simpático ao conceito e afirmava o seu “[...] profundo sentimento sobre esse desejo de usar a palavra *empowerment*” (FREIRE, 1987, p. 134), ao mesmo tempo em que demonstrava ainda preocupações com a ideia de que empoderamento, termo ainda não empregado na educação no Brasil, pudesse fortalecer a perspectiva individualista. Segundo ele, “[...] algumas pessoas acham que essa prática ativa a potencialidade criativa dos alunos, e então está tudo terminado” (FREIRE, 1987, p. 134).

Como se observa, a preocupação de Freire era a de que a apropriação desse conceito pudesse mitificar, no campo da educação crítica, uma perspectiva tão reverenciada no contexto conservador estadunidense, o “*self made man*”. É que, conforme prega essa ideologia, se cada indivíduo empoderar-se, isto é, afirmar sua liberdade pela conquista pessoal, a nação americana constituir-se-á numa sociedade plenamente livre. Paulo Freire, em diálogo com Shor, problematiza as várias armadilhas às quais o termo pode levar, mas também destaca a necessidade de ressignificar esse conceito numa perspectiva progressista, afirmando que se o *empowerment* “[...] não é suficiente no que diz respeito à sociedade como um todo, é *absolutamente necessário* para o processo de transformação social” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 135, grifos do autor).

Rute Baquero (2012), brasileira que cursou doutorado na Universidade do Estado da Flórida, fez uma espécie de arqueologia desse conceito desde sua origem nos Estados Unidos. No trabalho, intitulado *Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual*, além de mostrar as diversas apropriações do termo, ela retoma a problematização feita por Freire e Shor e conclui que, de fato, o conceito é muito polissêmico e só pode ser entendido a partir de cada situação contextual.

Atualmente, o empoderamento ganhou uma apropriação popular, sendo utilizado frequentemente nas grandes e pequenas mídias de comunicação, especialmente para se referir ao processo de fortalecimento e afirmação das identidades. Exemplo disso pode ser visto, por exemplo, na questão da assunção das raízes e tradições culturais afrodescendentes da mulher negra no Brasil. Acessar lugares acadêmicos antes restritos a homens e mulheres brancas, chegar a cargos de liderança social e profissional, assumir sua beleza e condição estética (por meio do uso do cabelo crespo, da moda afro, da música, da dança etc.), dentre outros aspectos, caracterizam o processo de empoderamento desse segmento social. O mesmo

processo, contemplando suas especificidades, pode ser visto no empoderamento dos diversos grupos relacionados à questão de gênero.

Tomando as reflexões de Paulo Freire sobre o tema, compreende-se que empoderamento, no sentido progressista, não é sinônimo de emancipação, mas pode ser entendido como uma de suas etapas. De fato, emancipação, em Freire, diz respeito a um processo complexo que, no limite, pode ser entendido como sinônimo de libertação. Trata-se, então, de um projeto coletivo em que “ninguém liberta ninguém” e “ninguém se liberta sozinho”, já que “as pessoas se libertam em comunhão, mediatizadas pelo mundo”. (FREIRE, 1987).

Para Freire (1987), empoderamento está acompanhado da ação, reflexão e a problematização do ser com o outro na construção de um aprendizado pautado na criticidade. Sob o ponto de vista do autor, a prática problematizadora “[...] propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham”. (FREIRE, 1987, p. 103-104).

Falar de empoderamento das mulheres de EJA numa abordagem freiriana significa referir-se não propriamente à emancipação desse segmento, mas à constituição possível de um processo de conquista e reconquista de sua autoestima e de desenvolvimento de novos saberes com os quais ampliam-se os seus horizontes de autonomia, tanto no âmbito particular, a exemplo do locus familiar, quanto no âmbito público, à medida em que são reconhecidas como protagonistas sociais.



**CAPÍTULO 4**  
**MARIAS, FRANCISCAS, ANTÔNIAS: MULHERES E SENTIDOS DE ESCOLA**



Figura 4 – Xilogravura Mulher  
Fonte: Sueli Nielsen

## **CAPÍTULO 4 – MARIAS, FRANCISCAS, ANTÔNIAS: MULHERES E SENTIDOS DE ESCOLA**

Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros. (FREIRE, 2000, p. 71).

Este capítulo discute as motivações das mulheres da educação de jovens e adultos, do ensino médio, no IFPI-CTZS em Teresina (PI), para a escolarização, bem como a compreensão de gênero como uma convenção social, histórica e cultural na vida dos sujeitos do estudo e os caminhos percorridos, pelas alunas da EJA, para o exercício de sua cidadania e conquista de seus direitos sociais, como o de estudar. Ao evidenciar os resultados das entrevistas a partir das representações encontradas nas falas das mulheres, encontram-se as principais dificuldades e suas mobilizações para dar continuidade ao processo de escolarização. O capítulo divide-se em duas partes. A primeira apresenta uma caracterização geral, contextualizando o grupo das mulheres que participaram do universo empírico da pesquisa; a segunda examina, à luz do referencial teórico proposto, as representações das mulheres alunas do curso de educação de jovens e adultos (EJA) no Campus Teresina Zona Sul a respeito de suas próprias trajetórias, tendo em vista o impacto que essa experiência traz em suas vidas.

### **4.1 O perfil das alunas do curso de educação de jovens e adultos**

No quadro a seguir, serão apresentadas informações sobre o perfil das alunas de EJA que participaram deste trabalho. O objetivo aqui foi levantar informações básicas que pudessem trazer um panorama geral do processo de exclusão dessas alunas do sistema regular de ensino, bem como as condições sociais em que se encontram após o retorno à vida escolar. Para tanto, foram levantados dados sobre gênero, idade, escolaridade, situação civil, trabalho e profissão do mencionado grupo do curso de educação de jovens e adultos do Instituto Federal do Piauí – Campus Teresina Zona Sul.

**Quadro 2 – Gênero, idade, escolaridade, situação civil, ocupação passada e atual das alunas entrevistadas**

CATEGORIA		QUANTIDADE
<b>Gênero</b>	Masculino	0
	Feminino	15
<b>Idade</b>	18 a 35 anos	5
	36 a 42 anos	3
	43 a 54 anos	2
	55 a 76 anos	4
	78 anos	1
<b>Escolaridade</b>	Ensino fundamental completo	15
<b>Estado conjugal</b>	Viúva	1
	Separada	4
	Casada	4
	Divorciada	3
	Solteira	3
<b>Ocupação passada</b>	Do Lar	5
	Doméstica	2
	Diarista	3
	Desempregada	4
	Trabalhadora rural	1
<b>Ocupação atual</b>	Aposentada	4
	Diarista	11

Fonte: Dados levantados pela pesquisadora.

Como se pode observar, neste quadro sobre o perfil das participantes, 5 entrevistadas (33.33%) encontram-se na faixa dos 18 aos 35 anos, sendo que 10 entrevistadas (66.67%) correspondem a mulheres na faixa dos 36 aos 78 anos, considerando que, dessas, 4 mulheres (26.66%) estão acima dos 70 anos. Esse quadro revela um contexto comum nas escolas de EJA: a heterogeneidade. Diferente da realidade de muitos países, o processo de educação de adultos brasileiro foi historicamente marcado por essa disparidade, tanto que o Brasil é um dos poucos países em que a educação de adultos incorpora também a educação de jovens, razão pela qual é chamada de educação de jovens e adultos. Na maior parte dos países, mesmo da América Latina, esse conceito não é plenamente entendido, já que, para eles, a modalidade daqueles que não cursaram estudos escolares no tempo normal ou interromperam precocemente esses estudos chama-se “educação de adultos”.

#### **4.2 Da exclusão ao difícil retorno**

O número significativo das mulheres na EJA, no Brasil, é algo recente. Isso mostra que as mulheres, até então, estiveram também, em grande medida, excluídas da política

pública nacional para essa modalidade. Mas esta maior presença feminina não é garantia de permanência e êxito educacional. Se as oportunidades educacionais nas décadas de 1960 e 1970 eram consideradas privilégios de poucos, mais ainda o eram em relação à presença feminina na educação de adultos.

O levantamento de dados realizado aqui mostra que, mesmo nos casos atuais da EJA, predominam razões antigas dessa exclusão. Para algumas mulheres, a moradia na zona rural ainda dificulta o ingresso na escola: “Naquele tempo, professora, era assim: muito difícil vir da cidade, morava na roça e lá só tinha aulas de tempos em tempos” (MANGUEIRA, Apêndice C).

Para outras, a condição de mobilidade tão antiga na história do país ainda continua: “Fui morar junto com a sogra e só consegui voltar à escola porque minha mãe cuida do meu filho para eu estudar, [porque] a escola é longe” (LUA, Apêndice C).

Em muitos casos, a cultura machista, que faz com que as mulheres sejam dependentes de seus afazeres domésticos e dominadas pelo poder marital, é ainda predominante: “Com 15 anos engravidei e me casei. Com filha e marido, não tinha tempo para estudar. Voltei a estudar aos 45 anos no Curso de EJA-Cozinha” (JASMIN, Apêndice C).

A estudante Acácia, que retornou aos estudos depois dos 30, passou pela mesma situação de Jasmin: “Via todos bem vestidos e formados e sempre tive o sonho de me formar, com a gravidez e o casamento não pude estudar naquela época” (Apêndice C). Trajetória semelhante foi a de Laranjeira: “O meu marido sempre me dizia que meu lugar era na cozinha e cuidando dos filhos e eu achava que era certo” (Apêndice C).

Outro aspecto que nos chama a atenção neste perfil diz respeito à ocupação. Todas as participantes não desempregadas ocupam ou ocuparam atividades profissionais dentre as mais desvalorizadas socialmente. São diaristas, empregadas domésticas ou trabalhadoras do campo. Vale destacar que a função “do lar” não é socialmente considerada uma profissão. Esse dado não é um acaso; ao contrário, trata-se de mais um, dentre tantos, que demonstram a relação direta entre a negação do direito à educação e a condição de classe.

No depoimento das entrevistadas, entre as mulheres mais velhas, verificou-se, dentre vários motivos para o retorno à escola, a necessidade de entender o mundo, não depender de outras pessoas, sentir-se participativa, superar a solidão, ter mais independência. Na opinião das mais jovens, predomina a busca por oportunidades profissionais, conclusão do processo de escolarização, e outras motivações como ajudar os(as) filhos(as) nas tarefas escolares. No geral, um dos fatores que mais dificultam o acesso e permanência de alunas entrevistadas na educação de jovens e adultos é conciliar os estudos com o emprego ou a busca por este.

Assim, a necessidade de trabalhar, associada à ausência de amparos familiares, faz com que o estudo fique sempre em segundo plano ou mesmo seja abandonado por muitas mulheres.

Se, de um lado, estes números representam a ausência de oportunidades de muitas mulheres entrevistadas que alegam falta de estímulo e apoio do cônjuge e da família, condição financeira precária, gravidez precoce como entraves ao estudo, de outro, as entrevistadas revelaram que, quando decidem voltar a estudar na fase adulta, encontram também muitas dificuldades de concluírem seus estudos, já que os objetivos da volta à rotina escolar entram em conflito com uma vida social que lhes impõe limitações.

#### **4.3 Da escola distante ao seu reencontro**

A invisibilidade da educação na vida dessas mulheres ao longo de suas trajetórias aponta que a opressão da mulher é resultado da negação de direitos ao longo da história da humanidade; dentre esses direitos negados, o direito à educação se apresenta como um dos principais.

No Brasil, há um constante descumprimento do direito à educação destinado à criança e ao adolescente. A procura da educação negada na infância e na adolescência ocorre após um longo período de afastamento da escola, por parte desse público, fazendo com que a educação de jovens e adultos seja uma possibilidade de correção escolar. Todavia, junto com a oferta desta modalidade de ensino segue a evasão escolar. Desse público excluído, como vimos, o segmento mais excluído são as mulheres. Assim, a escola se exime de seu papel, qual seja, constituir-se num ambiente de promoção da igualdade e da diversidade, possibilitando o desenvolvimento de competências diversas, que permitam aos cidadãos e cidadãs a apreensão de saberes necessários à convivência social e, de maneira geral, à totalidade da vida.

A aluna da educação de adultos quando chega à escola traz em seu histórico aquilo que formou sua trajetória e, também, sua narrativa do passado. As trajetórias de vida dessas alunas e suas experiências formam junto o diferencial em suas expectativas de sala de aula e em seus projetos de vida.

Dentre os fatores relacionados à evasão na escola básica têm-se a falta de condições necessárias à aprendizagem (distância da moradia à escola, falta de condições para o transporte público, desnutrição), as condições financeiras da família, destacando-se o nível de escolaridade dos pais e o não acompanhamento dos filhos em suas atividades escolares. Destaca-se, ainda, a não valorização pela escola do universo cultural do aluno, condições de

trabalho precárias, relação afetiva professor-aluno não incentivada, que levaram essas mulheres a abandonarem a escola no passado.

O exame sobre o retorno escolar e permanência das mulheres do IFPI-Campus Teresina Zona Sul na escola, por meio da educação de jovens e adultos, permitiu observar que essas condições ainda vão legitimando a mulher como procriadora, mãe, dona de casa, responsável pela educação dos filhos, pela família, um processo que tenta omitir a opressão sobre a mulher. Tal situação, quando não examinada criticamente, opera no sentido de tentar mascarar as determinações socioculturais, impostas por várias instituições em que o poder econômico e cultural do masculino é, ainda, notadamente hegemônico. Essas opressões ao longo da história, introjetadas nessas trajetórias de vida, provocam as dificuldades para que a mulher retorne e permaneça na escola, o que muitas vezes a impede de reconhecer sua condição de oprimida. Os debates margeiam a aquisição e respeito aos direitos das mulheres, acesso à educação digna e de qualidade, divergências de posições, controvérsias, disputas pelo poder de vez e voz, por posições no mercado de trabalho, descoberta e redescobertas de papéis formais e informais, quebrando barreiras. Esses impedimentos e negações pelos quais a mulher passa revela muito dos processos sociais ainda ocultos de uma ordem normativa patriarcal, pouco questionada e que diz muito sobre a condição feminina e escolarização como um papel secundário.

Esse retorno da mulher aos bancos escolares, ainda que resultante das lutas das próprias mulheres e de outros movimentos, é cada vez mais impulsionado pelas novas condições sociais e econômicas do contexto contemporâneo. Por isso, muitas enfrentam a incompatibilidade de conciliar suas jornadas e atenção à família. Embora conhecedoras da importância da continuidade dos estudos, mas dadas as condições objetivas a que estão submetidas, muitas priorizam o trabalho, sua fonte de renda e manutenção da família, necessidades ainda mais primárias do que a educação escolar.

No pequeno grupo de mulheres aqui estudado, observa-se que, para além da necessidade de estudar novos temas e aprender habilidades, essas personagens projetam suas vidas para um novo horizonte, pensado a partir da possibilidade de construção de um futuro melhor. Daí, verifica-se uma disposição de transformar as realidades vivenciadas em sua socialização e a representação de si mesmas, aumentando a autoestima, tornando-se mais seguras, confiantes e fortalecidas perante um conjunto de discriminações historicamente construídas.

Esse olhar mais individualizado às muitas singularidades dessas mulheres permite observar que o retorno à escola faz parte do “projeto de futuro com o estudo”, para um

recomeço depois de um longo período distante. A procura de forma maciça pela educação, ainda que tardia, por um grupo que historicamente foi conduzido à invisibilidade – tendo seus direitos de acesso à educação, cultura, política e gênero negados e alijados da educação escolar em algum momento de sua trajetória de vida –, mostra como elas elaboram suas mobilizações e alternativas para retornar à escola, investindo em suas potencialidades e fugindo ao que é socialmente entendido como *normal a uma mulher*.

Esta reflexão também permitiu observar que a problematização das divergências e conflitos inerentes a alguns significados histórico-sociais de alunas da educação de jovens e adultos tem favorecido, em grande medida, ao processo de emancipação e construção da autonomia dessas mulheres.

Marcada por essa trajetória de supressão de direitos e de processos sucessivos de violências físicas ou simbólicas, a mulher da EJA chega carregada de estereótipos e representações que ferem diretamente sua autoestima. Com suas vidas voltadas para a criação dos filhos, afazeres domésticos, atividades ligadas à agricultura ou, restritamente, à família, o acesso aos livros e aos bancos escolares, no passado, ainda mais desigual que hoje, era alcançado por poucas mulheres.

Hoje, repletas da mesma vontade que lhes tolheram em anos anteriores, as mulheres trazem dentro de si o entendimento de que o conhecimento é passagem para a interação e compreensão do mundo, onde poder argumentar, saber que tem o direito de ser ouvida, aprender, dialogar, ter conhecimento e entender o mundo faz parte do processo de plenificação da vida.

Ao ingressar nesse espaço da aluna, o primeiro passo nesta pesquisa foi conhecer seus sonhos, medos, frustrações, para assim propiciar uma investigação de como as representações sociais de educação e gênero das mulheres na EJA-CTZS relacionam-se com o contexto da educação de jovens e adultos. Observou-se, assim, que, embora essas mulheres tenham um conhecimento letrado, para muitas, suas experiências escolares já não são mais suficientes. Daí o retorno à escola em busca de desenvolver uma autonomia e empoderamento, buscando estratégias de se fazer ouvir no interior de uma sociedade que nega voz histórica, política, educacional e culturalmente.

Com vistas à coerência com esse processo dialógico, o início desta investigação deu foco à construção de temas significativos, estabelecendo problematizações a partir dos interesses dessas alunas. Isso permitiu retratarem suas angústias, inquietações, objetivos e sonhos. Entretanto, o estudo deteve-se aos recortes referentes ao universo feminino com a EJA-CTZS, no que se refere às questões da diferença. As entrevistas realizadas com seu

caráter semiestruturado não foram fechadas. Levando em conta a subjetividade das entrevistadas, realizaram-se de forma a garantir a privacidade das personagens, mantendo-se o anonimato das participantes, com a utilização, para tanto, de nomes fictícios.

Na primeira atividade, as representações de gênero e os diálogos foram intensos. Chegávamos às 18h, finalizando o horário cedido para o grupo sem a saída antecipada de nenhuma das alunas do grupo (18 aos 78 anos). Durante a atividade, para garantir que o grupo se expressasse mais livremente, resolveu-se dividir as mulheres em três grupos.

O trabalho dos grupos consistia em descrever sentimentos, desejos e frustrações em seu caminho até chegar à escola e palavras que as definissem ao estar na escola e depois que concluíssem os estudos. Entre outras representações atribuídas por elas, destacam-se as expressões: “cuidadoras”, “emocionais”, “fracas”, “práticas”, “românticas”, “cuidadora dos filhos”, “cuidadora do marido”, “nós criamos nossos filhos machistas”, “fiquei mais bonita depois do divórcio e estudo”, “minha família tem orgulho de mim agora”, “meu marido me respeita mais depois que estudo”, “somos fortes e vencedoras”, “sala de aula é lugar de mulher”.

Algumas falas foram problematizadas pela pesquisadora, questionando-se, por exemplo, a representação do feminino e as razões de os homens não serem cuidadores também da família.

Paralelamente ao grupo focal, por meio de narrativas escritas, foram trazidas experiências de suas trajetórias de vida, como mães, esposas, trabalhadoras, sempre para essas mulheres a busca por autonomia, liberdade, empoderamento e dignidade. Ali também foram registradas falas de abandono, desprezo, proibições e negações de várias ordens, sobrecarga de atividades, violência doméstica, desrespeito, reconhecimento de que a luta e as conquistas das mulheres já avançaram bastante e que precisam continuar.

A necessidade em falar de suas construções e mobilizações enquanto mulheres para romper situações e modos de pensar limitantes foi mais evidenciada que a abordagem sobre o comportamento masculino, que foi tangenciado, aparecendo mais nas histórias individuais.

No encontro com os grupos, várias falas questionadoras dos relatos das mulheres evidenciaram representações sobre as grandes diferenças de interesses, necessidades que decorrem da combinação dos ambientes educativos como a EJA e as questões de gênero e empoderamento.

Os relatos mostram que a exploração das questões de gênero, EJA, mulher e empoderamento, apresentadas nas representações sociais das mulheres, permitiu análises para além dos enfoques das desigualdades sociais, possibilitando explorar contextos culturais e



educativos em que os grupos se encontram inseridos, no caso a EJA. Através das representações sociais, analisou-se os estereótipos de gênero como múltiplos, entrecruzados, superando representações fixas, estáticas e, assim, concebendo as construções dessas representações a partir de uma dinâmica constante, sem os conceitos e preconceitos determinados pelo social, especialmente quando se investiga a ação destas mulheres que vêm apresentando que é possível e se faz necessário fugir ao que é imposto pelas negações naturalizadas à sua condição feminina. O viés de gênero, articulado às diferenças de classe, raça, etnia e educação, mostra também que sua condição de excluída da escola regular vai muito além dos pertencimentos a uma classe social. Um conjunto de fatores conduz estes sujeitos à invisibilidade.

Destaca-se que os caminhos dos sujeitos que buscam a escola tardiamente revelam o descontentamento com esta invisibilidade. A mobilização de mulheres na construção de meios para serem ouvidas as retiram do anonimato a que foram conduzidas, reconduzindo-as à luta por dias melhores e por condições mais dignas. Ao retomarem os estudos ingressando na educação de jovens e adultos, enxergam na modalidade uma maneira diferenciada de agir na sociedade, pois trazem suas experiências que lhes dão empoderamento para circular na sociedade letrada.

Nesses encontros, as narrativas explícitas e tácitas dessas alunas revelaram que, considerando uma perspectiva dialógica, a prática educativa não pode ser passiva diante das desigualdades e das posições hierárquicas que sempre colocaram essas mulheres. A educação de jovens e adultos, em seu cotidiano, no entendimento delas, precisa pensar e agir para que a alfabetização e a pós-alfabetização de mulheres adultas seja movida por práticas que desenvolvam valores culturais, científicos e tecnológicos, porque os seus sonhos de “ser mais” é também um sonho coletivo. É nesse sentido que os sonhos pessoais se conectam aos sonhos coletivos por um futuro de novas possibilidades e novos caminhos de humanização e emancipação não apenas para as mulheres da EJA-CTZS, mas para e com toda a sociedade.

#### **4.3 Do difícil retorno à esperança de ser mais**

“Quero realizar o sonho de me formar e passar em um concurso público” (ACÁCIA);  
 “Me sinto mais nova quando estou convivendo com pessoas mais jovens; quando estava em casa, achava que não conseguia, quando voltei a estudar, vi que era possível!” (GIRASSOL);  
 “Vontade de ir para a escola, ler e escrever, ver gente, livro novo!” (LÍRIO).

Essas respostas mostram e reforçam a ideia de que a EJA precisa se preocupar com a emancipação e a contextualização de seus conteúdos e propostas, já que as alunas desejam aprender conteúdos de sua rotina e aprender a conviver em sociedade, melhorar seu relacionamento consigo e com o mundo. A diversidade dos objetivos mostra que a escola está desligada do contexto sociocultural, da pluralidade que trazem os grupos sociais, visões de mundo, crenças, valores etc. O fortalecimento da EJA, enquanto espaço de socialização e compartilhamento de experiências para as mulheres, precisa estar cada vez mais presente nas turmas de escolarização. A volta à rotina escolar e o desejo de aprender, expectativas profissionais e pessoais são dados que apresentam as diversidades dos sujeitos da pesquisa que vão além da certificação e educação formal.

O empoderamento social, seja das mulheres, seja de qualquer outro segmento, não é algo dado, mas uma construção histórico-social que, no campo da educação libertadora, opera-se por meio do diálogo crítico e sistemático. Freire, ao defender a dialogicidade na educação, parte do pressuposto que o educando tem o direito de construir a sua consciência crítica sobre o mundo, já que sua leitura primeira, às vezes, ingênua, mas igualmente importante, precisa ser submetida à razão epistemológica num processo dialético de superação. Mas o diálogo não pode ocorrer num processo bancário, isto é, verticalizado, autoritário. Educador e educando são sujeitos socioculturais que aprendem juntos. Por isso é necessário que se estabeleça confiança entre ambos para que o diálogo possa constituir-se cada vez mais democrático, inclusivo, valorizando o conhecimento prévio do(a) aluno(a), fundamentado no respeito e na valorização da cultura de ambos, educadores e educandos, nem tanto pelo conteúdo em si, mas pelas diferentes perspectivas culturais em diálogo. A esse respeito, José Eustáquio Romão (2003, p. 15) enfatiza:

As inovações freirianas não dizem respeito a conteúdos, mas à maneira de pensá-los. Em outras palavras, sua contribuição é mais no universo paradigmático – uma nova maneira de relacionar e de ler a realidade – do que no campo das ideias inéditas. Contudo, as ideias já desenvolvidas e conhecidas ganham uma nova conotação, inédita, esclarecedora, sob sua pena.

Isso evidencia a necessidade de a educação de jovens e adultos não se restringir à reparação e repetição de conteúdos didáticos. Nessa tríade educação, EJA e mulher, Freire traz aos não alfabetizados, em sua proposta de educação, a possibilidade de conhecer um novo mundo, contextualizado, e que promova a inclusão social dos envolvidos, e defenda o diálogo alicerçado na confiança entre os sujeitos, promovendo o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva histórica e cultural, capaz de libertar dos valores repassados pelos grupos

dominantes. Em geral, em seus depoimentos, as alunas da EJA reconhecem a modalidade de ensino como uma possibilidade de realizar seus objetivos e projetos e de superação da exclusão vivenciada ao longo da vida escolar.

Nos diálogos que estabelecemos com o grupo, observamos diferentes manifestações que refletem a distinção entre os níveis de interesse e consciência entre as alunas e suas motivações. Mas, em geral, essas falas caracterizam-se por uma mistura de sentimentos quando indagadas sobre sua volta à escola. De um lado, sentimentos de forte autoestima, quando retornam aos bancos escolares nesta modalidade de ensino; de outro, a desvalorização quando não encontram condições de sustentar a continuidade dos estudos, talvez por práticas e metodologias pedagógicas inadequadas, discriminações etc.

Nota-se que as mulheres entrevistadas lidam com a contradição de realizar um exercício de críticas às suas trajetórias de opressão e, ao mesmo tempo, inconscientemente, reforçam estereótipos historicamente produzidos e reproduzidos sobre a segregação da mulher. O manejo limitado na fala e o baixo letramento se refletem em sentimentos de vergonha, desvalorização e exclusão, constituintes de uma crença na incapacidade para aprenderem um saber escolarizado. “Quando voltei a estudar na EJA, gostei de estudar história, geografia, já matemática não consigo aprender, tenho vontade de fazer um curso, mas tenho dificuldades com cálculo, acho que porque sou mulher, os homens sabem mais cálculo” (CAMOMILA).

Os relatos das entrevistadas da EJA trazem consigo historicidades que precisam ser reconhecidas, compreendidas e consideradas no processo de ensino-aprendizagem da modalidade de ensino para adultos. Para tanto, é imprescindível que a práxis, como aborda Freire, ao situar a dialogicidade como essência da educação, seja tomada como conhecimento diário no trabalho educativo com práticas sociais voltadas para o trabalho, a cultura e o confronto dos problemas coletivos. São questões que se fundamentam nas práticas freirianas de educação popular com alfabetização de adultos, com o objetivo de refletir sobre questões tão complexas e embasar atitudes educativas conscientes, que não promovam a hierarquização entre gêneros, principalmente quando mulheres retornam à escola na fase adulta.

Neste trabalho também foram identificadas as perspectivas quanto ao seu retorno à escola na educação de jovens e adultos, a necessidade de aprender a ler, escrever, ter autonomia para superar experiências comuns de opressão. Esta questão mostra-se representada, principalmente, nas falas das mulheres na faixa etária dos dezoito aos quarenta e cinco anos.

A inserção no mundo letrado com objetivo de alcançar as melhores propostas profissionais encontra-se também nas falas das mulheres da EJA. Elas apontam o retorno à escola como algo essencial para seus projetos pessoais e expectativas, bem como possibilidade de ascensão social. Isso vem ao encontro do que afirma Oliveira (1996, p. 25), ao afirmar que o retorno à escola “[...] significa um marco decisivo no restabelecimento de seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os dos estigmas do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade”.

Sob os estigmas do analfabetismo e sentimentos de inferioridade, nessa modalidade de ensino, outras faces das razões para abandonar a escola emergiram quando se discutiu os *motivos da evasão escolar*. Assim foi possível chegar, através dos dados, às seguintes expressões dessas causas: trabalho, cansaço, família, filhos, dificuldade de aprendizagem, vergonha. Sobre as *determinações sociais de gênero à mulher*, foram evidenciadas as motivações ilusão e casamento, produtos de relações desiguais que se destinam às mulheres subalternizadas e submissas.

A gravidez precoce e os cuidados com os filhos se apresentaram, frequentemente, em suas falas quando as estudantes relataram que tiveram de abandonar a escola para constituir sua família. Isso é determinante para se perceber como as determinações de gênero interferem diretamente na vida da mulher e na definição dos papéis femininos e masculinos quando tentam retornar à escola.

As *dificuldades na aprendizagem* e a *vergonha* vêm representadas também por um número significativo de ocorrências. Com isso, verificou-se que algumas estudantes se veem como incapacitadas de acompanhar as demais alunas, assumindo a culpa por seu fracasso escolar e seu retorno tardio na escolarização regular. Observa-se, também, que o sentimento de vergonha dificulta o processo de aprendizagem, principalmente entre as mulheres mais idosas da EJA em relação ao seu retorno e permanência na escola.

Ao lado de todos os obstáculos, desde o retorno à permanência dessas alunas, emergem categorias utópicas que reiteram a esperança de empoderamento dessas mulheres. Isso ficou bastante evidenciado ao observarmos que o retorno traz, para cada uma, outros atributos: valorização da sociedade letrada, certificação, qualificação, ascensão profissional, aligeiramento, realização pessoal, reconhecimento social.

Observou-se, por meio dessas falas, que o retorno à EJA é visto como uma oportunidade de inclusão social e que a escolarização, embora um direito em tese, não é uma realidade possível por limitações histórico-sociais e culturais, apesar de muitas destas mulheres enfrentarem todas essas limitações para retornar aos estudos. Dentre outras

questões, isso leva a pensar em como desenvolver ações coletivas que mirem as especificidades femininas, por meio do incentivo e apoio às mulheres que frequentam a EJA, promovendo sua visibilidade na modalidade de ensino, combatendo negações que sofrem em seu cotidiano de formas distintas, e como cultivar novas relações por meio da educação de jovens e adultos como expressão da educação popular. Percebe-se, então, a centralidade das questões sociais das representações das mulheres no debate da educação de jovens e adultos e como essas personagens são construídas discursivamente pelos sistemas jurídico-político, familiar e simbólico, isto é, cultural.

## CONSIDERAÇÕES

Tecendo reflexões, abrindo possibilidades...

Ao estudar os documentos referentes à educação de jovens e adultos (EJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Zona Sul e, sobretudo, ao examinar as experiências das mulheres de EJA no contexto atual dessa instituição, chego a este momento, depois de uma caminhada pessoalmente instigante e enriquecedora, imbuída de sentimentos que compartilhei durante todo o processo de formação vivenciado no percurso do mestrado em educação. Dentre tantas coisas, aprendi que a EJA é um espaço frequentemente negado, mas, ao mesmo tempo, intensamente reivindicado.

Este trabalho fez-me, também, recuperar a minha própria história de vida. Como mulher, nordestina e estudante de universidade pública, vivenciei grande parte das dificuldades que as famílias que residem nestes espaços podem estar sujeitas. Essas personagens, muitas vezes, evitam tocar nas suas memórias; outras, ao contrário, só esperam uma oportunidade para colocar tudo para fora. Estas últimas aguardam alguém que possa ouvir cuidadosamente suas palavras, muitas vezes, doces, outras, árduas. Nesses momentos, risos de felicidade e lágrimas de choro podem ser observadas naqueles que relatam seus testemunhos.

Se a EJA sempre foi o lugar dos excluídos e dos apartados que esta sociedade tem gerado, contraditoriamente, ela se torna o lugar de acolher essas mulheres. Mas, compreendendo os tantos desafios desse retorno, não se pode justificar a exclusão dos já excluídos do ensino regular. Trata-se de ofertar uma educação de qualidade para essas mulheres, que se constituem parte da EJA, no tempo em que se luta por alternativas viáveis para identificar e combater as causas que geraram o fenômeno que expulsam os jovens das turmas regulares e os empurram para EJA.

Analisar a inserção da mulher no processo de escolarização a partir da EJA e suas representações sociais remete-nos a vários questionamentos, os quais nos impulsionam a refletir sobre os “direitos” conquistados pelas mulheres no decorrer da história.

A partir dos relatos desta pesquisa, percebi que os elementos categorizados em suas representações ainda evidenciam uma forma de naturalização do papel da mulher na sociedade, mesmo questionando algumas responsabilidades que lhe foram atribuídas ao longo de sua vida. Assim, buscando refletir sobre as representações de EJA e o empoderamento a

partir da perspectiva de gênero, é possível perceber que suas trajetórias estão permeadas de heranças sociais e históricas que definem seus lugares na sociedade.

O machismo, a necessidade de assumir as responsabilidades familiares advindas do casamento e da maternidade, ou mesmo no lar familiar de origem, a necessidade de trabalhar para colaborar ou até manter as despesas da família demonstram que as condições desiguais a que as mulheres se submetem para seu retorno e permanência na escola são obstáculos constituídos socialmente e relacionados estreitamente à condição feminina. Como afirma Barbosa (2013, p. 113), “[...] essas mulheres, ao naturalizar tais desafios sob suas perspectivas pessoais, não percebem que são desafios comuns postos a elas enquanto mulheres, em alguns casos, pobres, negras ou pardas”.

Por outro lado, este estudo ajuda-nos a compreender que o processo de escolarização na vida das mulheres é algo determinante para a melhoria da qualidade de vida das mesmas nos diversos aspectos: na superação do machismo, na busca por mais equidade de gênero, nas melhorias das condições de escolarização dos filhos e mais. Muitas mulheres, ainda hoje, carregam consigo o peso não só das tarefas domésticas, mas, também, de seus respectivos empregos e outros papéis sociais. Este estudo indica que, apesar dos conflitos e dificuldades enfrentadas pelas mulheres da EJA-CTZS, é possível dizer que essas mulheres estão enfrentando gradativamente o estado de submissão imposto pela sociedade patriarcal que durante tanto tempo tem reproduzido argumentos, dogmas, leis etc. que fragilizam e reprimem sua natureza social e política, reservando-lhes, ainda hoje, na maioria das sociedades, desvantagens econômicas, educacionais e políticas.

Nesse processo de empoderamento, promovido pela busca de escolarização no contexto da EJA, pode-se considerar que essas mulheres estão, cada vez mais, retomando as atividades que antes lhes eram negadas. Para tal entendimento, evidencia-se a necessidade de compreensão do conceito de gênero e suas relações com as experiências das mulheres alunas do curso da EJA, apontando especificidades da realidade deste público. Os sentidos da escolarização para as mulheres da EJA-CTZS, como expressão desse empoderamento, também se traduzem em reconhecimento social. Para elas, o conhecimento adquirido na escola tem grande valor social, produz respeito, aumenta a autoestima, garante destaque na comunidade, produz visibilidade, cria sentimento de inclusão e impõe respeito.

Mas esse processo não se faz sem desafios e conflitos. Se o retorno à escola, em si, já é uma luta particular e, por vezes, com graves consequências na história de cada mulher, a permanência dessas mulheres enfrenta obstáculos igualmente desafiadores. Muitas relataram

acontecimentos que as deixaram constrangidas e frustradas pelo fato de não conseguirem desenvolver atividades relacionadas à leitura, à escrita e a interpretações de situações da vida cotidiana. A educação de mulheres da EJA no Campus Teresina Zona Sul, na cidade de Teresina (PI), reflete, em grande medida, a problemática da educação brasileira no decorrer do percurso histórico e o grande caminho a ser percorrido. Ao mesmo tempo, essa realidade nos provoca a pensar uma prática pedagógica inovadora que coloque a todos(as), educadores(as) e educandos(as), como protagonistas de uma educação mais emancipadora e, por isso mesmo, mais crítica.

Neste sentido, o empoderamento feminino, pela ótica deste estudo, assume o significado de fortalecimento. Ninguém vai empoderar ninguém, já que nenhuma pessoa tem poder de conceder poder ao outro. Conhecendo as mulheres, suas vozes, seus sonhos na educação de jovens e adultos do Campus Teresina Zona Sul, e acompanhando a dinâmica de emancipação da mulher, a qual se manifesta em escala global e local, a mulher tem construído ao longo das últimas décadas outras formas de viver e se comportar. Em geral, em processo de emancipação, a mulher, na atualidade, é dinâmica, estuda, trabalha, é mãe, esposa, companheira, conselheira e outras tantas funções que surgem em suas convivências na família, na comunidade e na sociedade como um todo. Contudo, suas funções sociais que são desenvolvidas na coletividade obedecem a uma lógica ainda muito hierarquizada, associada a outros padrões de comportamentos já fincados no meio social que produzem e reproduzem as desigualdades presenciadas ao longo da história.

Nossas escolas estão longe de serem ambientes que primam pelo ensino do respeito ao outro. O discurso da igualdade encontrado nas salas de aula não possui nada além do objetivo de tornar invisível qualquer pessoa que não se encaixe nos padrões hegemônicos de gênero. O currículo da EJA, apesar de ainda não expressar uma proposta contra-hegemônica, comporta elementos curriculares e brechas para a inserção deste tipo de iniciativa no seu dia a dia, espaço que deveria ser mais explorado pelas equipes docente e gestora.

As colaboradoras desta pesquisa, alunas da modalidade aqui em questão, declararam que a escola abriu outras oportunidades, pois foi neste espaço que as mesmas puderam melhorar sua condição de escolaridade e, dessa forma, ampliar conhecimentos, superando diferentes obstáculos. Nisso, a EJA, por ser um espaço privilegiado para estas reflexões, pode, em grande medida, contribuir para que se torne possível romper com o ciclo de vulnerabilidade a que foram submetidas essas mulheres e, ao mesmo tempo, prover a esses grupos ferramentas de luta e de empoderamento social.



Se a questão da educação, em geral, no Brasil, está carregada de problemas e desafios, seja no âmbito político, seja no pedagógico, muito mais problemática é a educação de adultos. Embora o país tenha avançado muito, especialmente nos últimos quinze anos, baixando a taxa de analfabetismo e democratizando o acesso à educação básica, os números da exclusão escolar ainda são absurdamente desumanos. Em 1920, 65% da população nacional não sabia ler nem escrever. Mesmo baixando esse índice para 7,2%, nas taxas oficiais, os números absolutos atuais, em torno de 11,8 milhões de analfabetos, são ainda muito próximos daquela época, em que existiam 11,5 milhões de pessoas não alfabetizadas. Esse montante é um número maior do que a população da maioria dos países latino-americanos. Isso já é mais que suficiente para todo tipo de indignação com as políticas educacionais brasileiras.

Mas o problema é bem mais grave quando diz respeito, especialmente, à situação da mulher. Se, na década de 1920, saber ler e escrever, para as mulheres, era um fator de grande poder, uma vez que a maioria dos homens era analfabeta, hoje, o desafio é ainda maior. Considerando que as estruturas que mantêm o machismo e, por sua vez, a opressão sobre as mulheres, estão em pleno vigor – apesar de tão questionadas e combatidas por diferentes movimentos, especialmente pelo feminismo –, a garantia da alfabetização das mulheres é apenas um pequeno passo. Hoje, o alfabetismo funcional como condição para o processo de afirmação e emancipação é muito mais exigente. Em outras palavras, para mover-se neste mundo, de tantas exigências econômicas, políticas, culturais e sociais, com dignidade cidadã, é preciso muito mais que saber ler e escrever. A garantia plena da educação contínua para todos e todas é um caminho decisivo nesse sentido.

Todavia, com todas as necessárias críticas ao atual estado da arte da educação de jovens e adultos, essa modalidade continua a ter enorme relevância na educação brasileira. As informações levantadas neste pequeno estudo, focado na realidade de um grupo de alunas de EJA, apresentam indícios de que, apesar de todos os problemas elencados nessa modalidade de educação, esse pequeno espaço de formação representa grandes possibilidades de empoderamento feminino. Trata-se de um lugar em que essas mulheres, ao compartilharem suas histórias pessoais de opressão e ao dialogarem entre si e com as educadoras e educadores, ampliam não apenas os próprios repertórios culturais, mas, igualmente, suas capacidades de enfrentar e, quem sabe, superar processos de opressão a que foram sistematicamente submetidas.

O questionamento crítico sobre o machismo social e familiar, sobre a discriminação pela não escolaridade, sobre os obstáculos da conquista de empregos, sobre as tradições histórico-culturais que determinam o “lugar da mulher”, se, para os movimentos sociais

organizados e as pessoas ditas “intelectualizadas”, são um lugar comum em suas práticas, para essas e outras alunas significa um novo lugar. Esse novo lugar pode ser entendido como um horizonte pleno de utopias onde, para essas mulheres, descortina-se uma enorme possibilidade de humanização, o que significa, nas palavras de Paulo Freire, “ser-mais”.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.
- ARROYO, M. G. **Uma escola para jovens e adultos**: reflexão sobre educação de jovens e adultos na perspectiva da proposta de reorganização curricular. São Paulo: Vozes, 2003.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.
- AZEVEDO, F. **O manifesto dos pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Nacional, 1932.
- BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: Instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, abr. 2012.
- BARBOSA, A. R. **As repercussões da Educação de Jovens e Adultos-EJA na vida de mulheres no município de Barra de Santana-PB**. 2013. Dissertação (Mestrado) – UFCG/PPGSC, Campina Grande, PB, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.
- BEISIEGEL, C. R. A Educação de Jovens e Adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização e cidadania**, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.
- BOLDRIN, L. C. F. **Pedagogia empresarial**: que conhecimento e espaço são estes? 2000. 246 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- \_\_\_\_\_. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Censo Educacional 2017**. Brasília, DF, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm)>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6.377.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Geral. Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. Estudo histórico da Educação básica de jovens e adultos: período 1960 –1988. Brasília, 1989. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica.

**Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <[http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao\\_CNE\\_CEB\\_01\\_2000.pdf](http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRITO, I. S. **História da Educação no Piauí.** Teresina: EDUFPI, 1996.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999. (Encyclopaedia).

CARVALHO, M. P. Um Olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, N.; NOBRE, M. (Org.) **Gênero e educação.** São Paulo: SOF, 1999. p. 9-24. (Cadernos Sempre Viva).

CÉSAR, C. Música: À primeira vista. In: \_\_\_\_\_. **Aos vivos.** São Paulo: Velas, 1995. 1 disco sonoro.

COSTA, E.; ÁLVARES, S. C.; BARRETO, V. **Alunas e alunos da EJA.** Trabalhando com a educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

COSTA, F. A. P. da. **Cronologia histórica do estado do Piauí:** desde os seus tempos primitivos até a proclamação da República. Rio de Janeiro: Artenova, 1974. v. 1.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

CURY, C. R. J. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro, 2002.

DUARTE, C. L. A ficção didática de Nísia Floresta. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 291-324.

FERRO, M. A. B. **Educação e sociedade no Piauí republicano.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** 10. ed. Paz e Terra: São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em Processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintral. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, M. **Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

GADOTTI, M. **Para chegar lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos**. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1998.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

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

GRAMSCI, Antonio. **Dialética da história** [Parte I – Introdução ao estudo da Filosofia e do Materialismo Histórico]. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986. p. 9-89.

GUARESCHI, P. A. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

HOROCHOVSKI, R. R.; MEIRELLES, G. **Problematizando o conceito de empoderamento**. Trabalho apresentado no II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia, Florianópolis, 2007. Disponível em: <[http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo\\_horochovski\\_meirelles.pdf](http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo_horochovski_meirelles.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

IBGE. **Censos, contagem populacional, pesquisa mensal de emprego/PME e Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio/PNAD**. Brasília, 2017.

IORIO, C. Algumas considerações sobre estratégias de empoderamento e de direitos. In: ROMANO, J.; ANTUNES, M. **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Action Aid Brasil, 2002. p. 21-44.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 54-58, jan./jun. 1998.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. A. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 63-85.

KLEBA, M. E; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009.

LEÃO, G. M. P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a03v32n1>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAFRA, J. A conectividade do presente com a história em Freire e Foucault. In: GADOTTI, M. et al. (Comp.). **Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía**. Buenos Aires: CLACSO, 2008. p. 283-292. Disponível em: <<http://elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/%5BPD%5D%20Libros%20-%20Contribuciones%20para%20la%20pedagogia.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. 2007. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. Das Representações coletivas às Representações Sociais: elementos para uma História. In: JORDELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2003. p. 45-66.

MOURA, M. G. C. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

NOGUEIRA, V. L. **Mulheres adultas das camadas populares**: a especificidade da condição feminina na busca de escolarização. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

OLIVEIRA, M. C. **Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROMÃO, J. E. Contextualização – Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003. p. xiii-xlvi.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectiva. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 36-52.

ROSEMBERG, F. Educação e gênero no Brasil. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (Org.). **Mulher e educação**. São Paulo: EDUC, 1994. p. 7-18.

\_\_\_\_\_. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2. Sem. 2001.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. p. 71-99, 1995.

## **APÊNDICES**



**APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

1. Onde você nasceu?
2. Por que voltou a estudar?
3. O que a sua família acha da sua volta para a escola? Ela a apoia?
4. Por que veio para o curso de EJA/Campus Teresina Zona Sul / Profa. Áurea Freire?
5. O que você acha deste projeto de educação de jovens e adultos? É bom? Por quê?
6. Você gosta de estudar aqui?
7. Por que razão seus estudos foram interrompidos? E por que decidiu retornar?
8. Que dificuldades encontrou no retorno à EJA?
9. Você encontrou dificuldades familiares para continuar os estudos?
10. A EJA tem alguma influência em suas opiniões sobre as questões da família, educação, mulheres ou a sociedade em geral? Como? Que impacto você percebe (positivos e negativos) quando retornou à escola depois de adulta?
11. O que mais gosta na EJA?
12. Este horário de aula é bom para você?
13. E a localização? Facilita algo? E se fosse a uma escola regular?
14. Você gosta das aulas? O que você mais gosta?
15. Você gosta do(a) professor(a)? Por quê?
17. Você pensa que o que aprende aqui contribui para a sua vida?
18. O que incentiva você para se manter frequente na escola?
19. Você gostaria de comentar algo que aconteceu no EJA/CTZS/Prof.<sup>a</sup> Áurea Freire e que tenha sido especial?
20. Quais são os seus projetos para o futuro a partir da EJA?

**APÊNDICE B – Modelo do questionário – Perfil**

1) Sexo:    Masculino (   )        Feminino (   )

2) Idade: \_\_\_\_\_

3) Escolaridade: \_\_\_\_\_

4) Em que série você está: \_\_\_\_\_

5) Estado civil: \_\_\_\_\_

6) Ocupação profissional passada:    Sim (   )    Não (   )

Se a resposta for “Sim”, qual o setor de sua ocupação profissional:

(   ) público

(   ) privada

(   ) autônoma

(   ) desempregada

(   ) outros, especifique \_\_\_\_\_

7) Ocupação profissional atual:    (   ) Sim    (   ) Não

(   ) público

(   ) privada

(   ) autônoma

(   ) desempregada

(   ) outros, especifique \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Transcrição/Síntese do grupo focal

**Pesquisadora: Quando você começou a estudar?**

**Resposta:** Não fui muito à escola, meu pai não permitia, pois se eu aprendesse a ler e escrever escreveria cartas para o namorado e meu pai não deixava. (**Orquídea**, 78 anos).

**Pesquisadora: Por que você está estudando agora?**

**Resposta:** Quando ia para a escola e pegava o ônibus tinha que sempre perguntar para alguém, pra me dizer e orientar, ler um jornal, sempre pedia ajuda, não sabia ler. (**Rosa**, 60 anos).

**Pesquisadora: Por que você está estudando agora?**

**Resposta:** Hoje posso ler, resolver minhas atividades, ouvir e ser ouvida, sei me expressar, não dependo de ninguém para me dizer o que é certo ou errado, para pedir: “me ajuda aqui não sei ler”. Hoje faço minhas escolhas. (**Margarida**, 52 anos).

**Pesquisadora: Como era a escola em seu tempo? Você sempre quis estudar?**

**Resposta:** Eu sempre tive vontade de ir à escola. Mas meu pai não deixava, falava que menina mulher era para aprender a cozinhar, cuidar da casa e do marido. Lavar, passar, costurar. Era assim, e os filhos tinham que obedecer. Meu pai não deixou nenhuma das filhas estudarem, só os homens. (**Lírio**, 62 anos).

**Pesquisadora: O que mais lhe agrada na escola?**

**Resposta:** É vontade desde criança, vontade de ir para a escola, ler e escrever, ver gente, livro novo! (**Estrela-do-mar**, 60 anos).

**Pesquisadora: Como você se sentia antes e como se sente na escola hoje?**

**Resposta:** Não gostava de ir para a escola. Quando a escola chegou lá no interior onde eu morava, já tinha uns 15 anos. Só fazia a matrícula com um responsável. Minha mãe não estava em casa. Quando ela chegou, as aulas já tinham começado e as matrículas tinham acabado. Minha mãe pegou um pedaço de madeira e com carvão começou a me ensinar as primeiras letras, depois consegui ir para escola, com muitas dificuldades. Não havia carteiras para os alunos. Tinha que levar de casa e a escola era longe. E mais, tinha que levar e trazer a cadeira todos os dias, da escola para a casa e da casa para a escola. O tempo foi passando, casei, tive

filhos, vim para Teresina e bem depois voltei a estudar. Não faltou nenhum dia de aula! Vou realizar meu sonho através da EJA! Colocar minha lanchonete. (**Mandacaru**, 65 anos).

**Pesquisadora: Por que você está estudando agora?**

**Resposta:** Naquele tempo, professora, era assim: Muito difícil vir da cidade, morava na roça e lá só tinha aulas de tempos em tempos. Era muito bom quando tinha aula. As crianças ficavam felizes. Acho que não aprendi porque não era um estudo regular, meus irmãos, primos e colegas, tudo, vieram para a cidade e hoje tem emprego, profissão. Eu vim para Teresina, casei, tive filhos e hoje cuido dos netos. Trabalho como doméstica, ganho pouco, a aposentadoria não dá para sustentar a casa. Quando chego em casa à tarde, arrumo tudo e vou para a escola à noite. Lá nas aulas me sinto com perspectivas para ter um trabalho com salário melhor. (**Mangueira**, 75 anos).

**Pesquisadora: Depois de acabar este curso você gostaria de continuar a estudar? Por quê?**

**Resposta:** Estou estudando o ensino médio. Deixei de estudar porque engravidei aos 18 anos, e, por isso, me casei. Fui morar junto com a sogra e só consegui voltar à escola porque minha mãe cuida do meu filho para eu estudar. A escola é longe de casa. Ainda não voltei a trabalhar, porque não consegui vaga na creche para meu filho, já que antes de engravidar eu trabalhava em uma loja de roupas. Quem sustenta a casa é o meu marido que tem 20 anos e trabalha em uma oficina mecânica. Retornei aos estudos, pois quero ter uma profissão, quero ser advogada. (**Lua**, 18 anos).

**Pesquisadora: Quando e por que parou de estudar?**

**Resposta:** Com 15 anos engravidei e me casei. Com filha e marido não tinha tempo para estudar. Voltei a estudar aos 45 anos no Curso de EJA-Cozinha. Foi uma boa oportunidade para mim, junto com os meus professores que me apoiaram, e hoje aos 47 anos fui aprovada no Curso de Graduação em Gastronomia. (**Jasmim**, 47 anos, aluna egressa do Curso EJA – Cozinha, Campus Teresina Zona Sul).

**Pesquisadora: Por que você está estudando agora?**

**Resposta:** Poder sair sozinha, sem precisar de alguém para ler o que tem escrito no ônibus. Me faz bem! Todo dia aprendo. (**Gardênia**, 78 anos, aluna egressa).

**Pesquisadora: O que mais lhe agrada e desagrada na escola?**

**Resposta:** Eu me sinto mais nova quando estou convivendo com pessoas mais jovens. Quando estava em casa achava que não conseguia, quando voltei a estudar vi que era possível! (**Girassol**, 54 anos, aluna egressa da EJA, Unidade Escolar Profa. Áurea Freire).

**Pesquisadora: Você encontrou dificuldades ao retornar para a escola? Quais?**

**Resposta:** Eu aprendi muito com a EJA. Tem colegas que não sabiam ler e contar direito e agora já sabem. Eu superei tudo para retornar à escola. A incompreensão do marido, cansaço do trabalho de casa e com os filhos. Hoje sei ensinar as tarefas escolares dos meus filhos, já tenho uma profissão e colaboro com as despesas da casa e meu marido me valoriza mais. (**Sol**, 36 anos, egressa do Curso EJA – Cozinha, Campus Teresina Zona Sul).

Estou cursando o ensino médio, parei de estudar com 15 anos porque fiquei grávida do meu namorado e fomos morar juntos. Começamos a trabalhar para sustentar nossa filha e a casa. Eu trabalhava no comércio, o dia todo, não tinha tempo para estudar, depois fui trabalhar em outra atividade, com um salário melhor, era um escritório. Via todos bem vestidos e formados e sempre tive o sonho de me formar. Com a gravidez e o casamento não pude estudar naquela época, agora retornei e quero realizar o sonho de me formar e passar em um concurso público. (**Acácia**, 35 anos).

**Pesquisadora: O que motivou você voltar a estudar?**

**Resposta:** Meu marido sempre me dizia que meu lugar era na cozinha e cuidando dos filhos e eu achava que era certo... depois fui pensar que todos estudavam e eu não. Aí fui na escola e fiz minha matrícula. Meu marido brigou comigo. (**Laranjeira**, 50 anos)

**Questionamento da aluna Sol (60 anos egressa):**

Eu queria saber por que desde que o mundo é mundo que o homem quer mandar mais do que a mulher? Tem uns homens que acha que são donos da gente, que eles podem tudo, a gente não pode nada.

## APÊNDICE D – Entrevistas

### ENTREVISTA 1

**Nome:** Isabela Cristiny

**Idade:** 24 anos

**1. Onde você nasceu?**

Terra Nova (MT)

**2. Por que voltou a estudar?**

Porque gosto de estudar e ter um emprego melhor.

**3. O que a sua família acha da sua volta para a escola? Ela a apoia?**

Eu sou a única filha de três irmãos que se interessa pelos estudos. Sempre foi claro para minha família que me tornar uma profissional é a realização de um sonho. Então todos me apoiam.

**4. Por que veio para o EJA/Campus Teresina Zona Sul?**

Sempre sonhei com a possibilidade de estudar a gastronomia. O IFPI me deu essa chance. O motivo maior, com certeza, além de terminar meu ensino médio, é ter esse curso de cozinha.

**5. O que você acha deste projeto de educação de jovens e adultos? É bom? Por quê?**

Muito bom. Tem ajudado muitas pessoas a concluírem os seus estudos, pois a maior parte das pessoas do EJA não tiveram a chance de terminar e é isso que o EJA é: uma chance.

**6. Você gosta de estudar aqui?**

Amo estudar aqui. O melhor colégio da minha vida.

**7. Por que razão seus estudos foram interrompidos? E por que decidiu retornar?**

Meus estudos só foram interrompidos devido a minha falta de documentação escolar. Quando vim do Mato Grosso ainda não tinha idade para resolver as minhas coisas. Minha mãe não pegou minhas transferências escolares. Então eu não pude prosseguir. Quando fui a Santa Catarina, procurei a Secretaria de Educação e consegui todos os meus documentos escolares, e desde então venho estudando.

**8. Que dificuldades encontrou no retorno à EJA?**

Até então, nenhuma, pois sempre estudei em casa.

**9. Você encontrou dificuldades familiares para continuar os estudos?**

Financeiros.

**10. A EJA tem alguma influência em suas opiniões sobre as questões da família, educação, mulheres ou a sociedade em geral? Como?**

**11. Que impactos você percebe (positivos e negativos) quando retornou à escola depois de adulta?**

Impactos positivos – A paciência dos professores para com nós.

Impactos negativos – A maior parte da sala tem muita dificuldade de aprendizado.

**12. O que mais gosta na EJA?**

Os professores, a escola em si.

**13. Este horário de aula é bom para você ou tanto faz?**

É ótimo.

**14. E a localização? Facilita algo? E se fosse uma escola regular?**

A localização para mim é muito boa e se fosse uma escola regular para mim não dava.

**15. Você gosta das aulas? O que você mais gosta?**

Sim, da maneira que os professores nos incentiva.

**16. Você gosta do(a) professor(a)? Por quê?**

Sim, todos muito amável e inteligente.

**17. Você pensa que o que aprende aqui contribui para a sua vida?**

Muito. Nossas aulas são uma verdadeira reflexão.

**18. O que incentiva você para se manter frequente na escola?**

Eu mesma. Minha força de vontade.

**19. Você gostaria de comentar algo que aconteceu no EJA/CTZS que foi especial?**

O EJA foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida, por isso nossa sala gosta muito de comemorações. Todos os aniversários nós fazemos uma festa.

**20. Quais são os seus projetos para o futuro a partir da EJA?**

Acredito que minha resposta será o que a maioria diria: arrumar um bom emprego, futuramente ser bem reconhecida profissionalmente e prosseguir com meus estudos. Pretendo fazer minha faculdade de gastronomia e alguns cursos que eu só posso fazer com o ensino médio.

## MODELO DO QUESTIONÁRIO

1. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( x )

2. Idade: 24

3. Escolaridade: ensino médio incompleto

4. Em que série você está: 2º módulo do EJA técnico em cozinha

5. Estado civil: solteira

6. Ocupação passada: Sim ( x ) Não ( )

Se a resposta for “Sim” qual o setor de sua ocupação profissional:

( ) público

( x ) privada

( ) autônoma

( ) desempregada

( ) outros, especifique:

7. Ocupação atual: Sim ( ) Não ( x )

( ) público

( ) privada

( ) autônoma

( x ) desempregada

( ) outros, especifique:

## ENTREVISTA 2

**Nome:** Bela Rosa.

**Idade:** 34 anos.

**1. Onde você nasceu?**

Maranhão.

**2. Por que voltou a estudar?**

Necessidade.

**3. O que a sua família acha da sua volta para a escola? Ela a apoia?**

Sim.

**4. Por que veio para o EJA/Campus Teresina Zona Sul?**

É o melhor.

**5. O que você acha deste projeto de educação de jovens e adultos? É bom? Por quê?**

Muito bom.

**6. Você gosta de estudar aqui?**

Sim.

**7. Por que razão seus estudos foram interrompidos? E por que decidiu retornar?**

Trabalho.

**8. Que dificuldades encontrou no retorno à EJA?**

**9. Você encontrou dificuldades familiares para continuar os estudos?**

Mãe.



**10. A EJA tem alguma influência em suas opiniões sobre as questões da família, educação, mulheres ou a sociedade em geral? Como?**

**11. Que impactos você percebe (positivos e negativos) quando retornou à escola depois de adulta?**

Muitas coisas mudaram.

**12. O que mais gosta na EJA?**

Tudo.

**13. Este horário de aula é bom para você ou tanto faz?**

É ótimo.

**14. E a localização? Facilita algo? E se fosse uma escola regular?**

**15. Você gosta das aulas? O que você mais gosta?**

Sim, de tudo.

**16. Você gosta do(a) professor(a)? Por quê?**

Sim são os melhores.

**17. Você pensa que o que aprende aqui contribui para a sua vida?**

Sim.

**18. O que incentiva você para se manter frequente na escola?**

Futuro.

**19. Você gostaria de comentar algo que aconteceu no EJA/CTZS que foi especial?**

Tudo é muito bom.

**20. Quais são os seus projetos para o futuro a partir da EJA?**

Trabalho muito.

## MODELO DO QUESTIONÁRIO

1: Sexo: Masculino ( ) Feminino ( x )

2. Idade: 34

3. Escolaridade:

4. Em que série você está:

5. Estado civil: casada

6. Ocupação passada: Sim ( x ) Não ( )

Se a resposta for “Sim” qual o setor de sua ocupação profissional:

( ) público

( ) privada

- ( x ) autônoma  
( ) desempregada  
( ) outros, especifique:  
7. Ocupação atual: Sim ( ) Não ( )  
( ) público  
( ) privada  
( ) autônoma  
( ) desempregada  
( ) outros, especifique: só na minha casa

### ENTREVISTA 3

**Nome:** Super Mulher.

**Idade:** 42 anos.

**1. Onde você nasceu?**

Teresina.

**2. Por que voltou a estudar?**

Para qualificar.

**3. O que a sua família acha da sua volta para a escola? Ela a apoia?**

Bom / sim.

**4. Por que veio para o EJA/Campus Teresina Zona Sul?**

Por causa do curso de cozinha.

**5. O que você acha deste projeto de educação de jovens e adultos? É bom? Por quê?**

Bom, além de fazer o ensino médio e um curso técnico.

**6. Você gosta de estudar aqui?**

Sim.

**7. Por que razão seus estudos foram interrompidos? E por que decidiu retornar?**

Cuidar dos filhos e trabalho.

**8. Que dificuldades encontrou no retorno à EJA?**

Assimilar novamente algumas matérias.

**9. Você encontrou dificuldades familiares para continuar os estudos?**

Não.

**10. A EJA tem alguma influência em suas opiniões sobre as questões da família, educação, mulheres ou a sociedade em geral? Como?**

Não.

**11. Que impactos você percebe (positivos e negativos) quando retornou à escola depois de adulta?**

Impactos positivos – Uma qualificação.

Impactos negativos – Arranjar alguém para cuidar dos filhos na hora da aula.

**12. O que mais gosta na EJA?**

A oportunidade de aprender.

**13. Este horário de aula é bom para você ou tanto faz?**

Tanto faz.

**14. E a localização? Facilita algo? E se fosse uma escola regular?**

Sim / Sim / Se fosse na escola regular talvez não tivesse tanto ânimo.

**15. Você gosta das aulas? O que você mais gosta?**

**16. Você gosta do(a) professor(a)? Por quê?**

Sim. Porque mestre é mestre sem discussão.

**17. Você pensa que o que aprende aqui contribui para a sua vida?**

Sim, na educação em casa e família.

**18. O que incentiva você para se manter frequente na escola?**

Eu gosto da área de cozinha.

**19. Você gostaria de comentar algo que aconteceu no EJA/CTZS que foi especial?**

Sim, o carinho que eles nos tratam.

**20. Quais são os seus projetos para o futuro a partir da EJA?**

Montar meu próprio negócio.

## MODELO DO QUESTIONÁRIO

1: Sexo: Masculino ( ) Feminino ( x )

2. Idade: 42

3. Escolaridade: ensino fundamental, ensino médio incompleto

4. Em que série você está: 2º módulo

5. Estado Civil: União estável

6. Ocupação passada: Sim ( x ) Não ( )

Se a resposta for “Sim” qual o setor de sua ocupação profissional:

( ) público

( ) privada

( x ) autônoma

( ) desempregada

( ) outros, especifique:

7. Ocupação atual: Sim ( x ) Não ( x )

( ) público

( ) privada

( ) autônoma

( ) desempregada

( x ) outros, especifique: Estágio na área da cozinha (Atelier do chefe)

## ENTREVISTA 4

**Nome:** Rosa.

**Idade:** 40 anos.

### 1. Onde você nasceu?

Interior – David Caldas.

### 2. Por que voltou a estudar?

Terminar o ensino médio.

### 3. O que a sua família acha da sua volta para a escola? Ela a apoia?

Que estou certíssima. Sim.

### 4. Por que veio para o EJA/Campus Teresina Zona Sul?

Porque teve oportunidade de estudar numa escola boa e professores qualificados.

### 5. O que você acha deste projeto de educação de jovens e adultos? É bom? Por quê?

Sim, deu oportunidade para nós, jovens e adultos. Terminei nossos estudos e ao mesmo tempo um curso.

### 6. Você gosta de estudar aqui?

Sim.

### 7. Por que razão seus estudos foram interrompidos? E por que decidiu retornar?

Sai do emprego e não tenho como pagar meus estudos.

### 8. Que dificuldades encontrou no retorno à EJA?

Nenhuma.

### 9. Você encontrou dificuldades familiares para continuar os estudos?

Não.

**10. A EJA tem alguma influência em suas opiniões sobre as questões da família, educação, mulheres ou a sociedade em geral? Como?**

Não.

**11. Que impactos você percebe (positivos e negativos) quando retornou à escola depois de adulta?**

**12. O que mais gosta na EJA?**

De tudo.

**13. Este horário de aula é bom para você ou tanto faz?**

Sim.

**14. E a localização? Facilita algo? E se fosse uma escola regular?**

Sim.

**15. Você gosta das aulas? O que você mais gosta?**

Sim.

**16. Você gosta do(a) professor(a)? Por quê?**

Com certeza.

**17. Você pensa que o que aprende aqui contribui para a sua vida?**

Apoio familiares, amigos e minha força de vontade.

**18. O que incentiva você para se manter frequente na escola?**

Tudo.

**19. Você gostaria de comentar algo que aconteceu no EJA/CTZS que foi especial?**

**20. Quais são os seus projetos para o futuro a partir da EJA?**

### **MODELO DO QUESTIONÁRIO**

1. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( x )

2. Idade: 40

3. Escolaridade: concluindo o ensino médio

4. Em que série você está: 2º módulo

5. Estado civil: solteira

6. Ocupação passada: Sim ( x ) Não ( )

Se a resposta for “Sim” qual o setor de sua ocupação profissional:

( ) público

( ) privada

( ) autônoma

- ( ) desempregada  
 ( x ) outros, especifique: Do lar  
 7. Ocupação atual: Sim ( x ) Não ( x )  
 ( ) público  
 ( ) privada  
 ( ) autônoma  
 ( ) desempregada  
 ( x ) outros, especifique: Do lar

## ENTREVISTA 5

**Nome:** Mulher Poderosa.

**Idade:** 50 anos.

**1. Onde você nasceu?**

Teresina.

**2. Por que voltou a estudar?**

Vontade minha.

**3. O que a sua família acha da sua volta para a escola? Ela a apoia?**

Sim.

**4. Por que veio para o EJA/Campus Teresina Zona Sul?**

Para aprender.

**5. O que você acha deste projeto de educação de jovens e adultos? É bom? Por quê?**

É muito bom, maravilhoso, a gente aprende mais.

**6. Você gosta de estudar aqui?**

Sim.

**7. Por que razão seus estudos foram interrompidos? E por que decidiu retornar?**

Com a chegada de meus filhos, é, voltei a retornar por vontade.

**8. Que dificuldades encontrou no retorno à EJA?**

Nenhuma.

**9. Você encontrou dificuldades familiares para continuar os estudos?**

Não.

**10. A EJA tem alguma influência em suas opiniões sobre as questões da família, educação, mulheres ou a sociedade em geral? Como?**

Tem sim, que é bom. É uma maneira de aprender. É voltar a estudar.

**11. Que impactos você percebe (positivos e negativos) quando retornou à escola depois de adulta?**

**12. O que mais gosta na EJA?**

De tudo.

**13. Este horário de aula é bom para você ou tanto faz?**

Este horário é bom.

**14. E a localização? Facilita algo? E se fosse uma escola regular?**

É uma localização muito boa.

**15. Você gosta das aulas? O que você mais gosta?**

Sim, de tudo. Não tenho que reclamar.

**16. Você gosta do(a) professor(a)? Por quê?**

Gosto de todos, porque são legais e ensinam bem.

**17. Você pensa que o que aprende aqui contribui para a sua vida?**

Sim.

**18. O que incentiva você para se manter frequente na escola?**

O que incentiva é conhecer assunto que os professores dão na aula.

**19. Você gostaria de comentar algo que aconteceu no EJA/CTZS que foi especial?**

Foi conhecer pessoas maravilhosas na sala de aula.

**20. Quais são os seus projetos para o futuro a partir da EJA?**

É ter meu próprio negócio.

## MODELO DO QUESTIONÁRIO

1: Sexo: Masculino ( ) Feminino ( x )

2. Idade: 42

3. Escolaridade: tô cursando o ensino médio

4. Em que série você está: 2º módulo

5. Estado civil: casada

6. Ocupação passada: Sim ( x ) Não ( )

Se a resposta for “Sim” qual o setor de sua ocupação profissional:

( ) público

( ) privada

( ) autônoma

( x ) desempregada

( x ) outros, especifique: eu sou uma vendedora da Avon e da Eudoro

7. Ocupação atual: Sim ( x ) Não ( )

( ) público

( ) privada

( ) autônoma

( x ) desempregada

( ) outros, especifique: Mesmo assim, me sinto uma pessoa desempregada.

## ENTREVISTA 6

**Nome:** M – Maravilha.

**Idade:** 38 anos.

### 1. Onde você nasceu?

Teresina (PI).

### 2. Por que voltou a estudar?

Por incentivos dos filhos.

### 3. O que a sua família acha da sua volta para a escola? Ela a apoia?

Sim.

### 4. Por que veio para o EJA/Campus Teresina Zona Sul?

Porque além de terminar o ensino fundamental ele ainda nos proporciona cursos técnicos de boa qualidade, ou seja, qualificação apto para trabalhar até mesmo por conta própria. Saio daqui totalmente desenvolvida.

### 5. O que você acha deste projeto de educação de jovens e adultos? É bom? Por quê?

Ótimo! Muito bom. Acho que respondi na questão acima. Item 4. Qualificação técnica.

### 6. Você gosta de estudar aqui?

Sim.

### 7. Por que razão seus estudos foram interrompidos? E por que decidiu retornar?

Porque questões familiares: engravidei e não tinha com quem deixar os filhos. Etc... Hoje meus filhos me incentivam a retornar de onde me fizeram parar.

### 8. Que dificuldades encontrou no retorno à EJA?

É difícil entender todas as matérias porque nosso tempo tem se tornado curto demais para cuidar de família, trabalhar e entender física, química e matemática quando nosso pensamento nunca sai dos nossos filhos (cuidado total sempre).

### 9. Você encontrou dificuldades familiares para continuar os estudos?



Não.

**10. A EJA tem alguma influência em suas opiniões sobre as questões da família, educação, mulheres ou a sociedade em geral? Como?**

Não entendi a questão 10.

**11. Que impactos você percebe (positivos e negativos) quando retornou à escola depois de adulta?**

Felicidade porque vai facilitar algo para mim e dificulta porque tem que abrir mão de muita coisa para dedicarmos para nossos estudos.

**12. O que mais gosta na EJA?**

Gosto de tudo.

**13. Este horário de aula é bom para você ou tanto faz?**

Não. Porque? Porque tenho que trabalhar e esse horário rompe. Impede de trabalhar.

**14. E a localização? Facilita algo? E se fosse uma escola regular?**

Não. Tudo está legal quando se refere ao Instituto.

**15. Você gosta das aulas? O que você mais gosta?**

Amo. Que mais gosto tive acesso matérias que nunca ouvi falar como nutrição, segurança no trabalho, gastronomia, higiene e manipulação, ou seja, riqueza em conhecimento para quem estava parado.

**16. Você gosta do(a) professor(a)? Por quê?**

Adoro. Sim porque são bem preparados. Não confundir problemas pessoais com trabalho. São maravilhosos.

**17. Você pensa que o que aprende aqui contribui para a sua vida?**

Sim. Com certeza.

**18. O que incentiva você para se manter frequente na escola?**

O aprendizado e conhecimentos que só acrescenta na minha vida.

**19. Você gostaria de comentar algo que aconteceu no EJA/CTZS que foi especial?**

O EJA juntou ao curso cozinha e eu nunca soube fazer bolo na minha vida e aos 38 anos aprendi, ou seja, marcar e outros mais como o convívio com pessoas de natureza diferente e que temos que nos adaptar sem magoar as pessoas e a si mesma. Aprendemos tanto a lidar com pessoa.

**20. Quais são os seus projetos para o futuro a partir da EJA?**

Montar um negócio. Mas a princípio quero testar meus conhecimentos. Tiver algum lugar disponível. É só ligar 99458-5342. Maravilha.

**ENTREVISTA 7**

**Nome:** Girassol.

**Idade:** 64 anos.

**1. Onde você nasceu?**

Valença do Piauí.

**2. Por que voltou a estudar?**

Necessidade de conhecimento, no mundo de hoje é necessário que saibamos, lidar na tecnologia.

**3. O que a sua família acha da sua volta para a escola? Ela a apoia?**

Sim.

**4. Por que veio para o EJA/Campus Teresina Zona Sul?**

Zona Sul fica próximo do meu bairro.

**5. O que você acha deste projeto de educação de jovens e adultos? É bom? Por quê?**

Sim, dar prioridade a todos.

**6. Você gosta de estudar aqui?**

Sim.

**7. Por que razão seus estudos foram interrompidos? E por que decidiu retornar?**

Casei, e tive que olhar os filhos. Agora, por necessidade.

**8. Que dificuldades encontrou no retorno à EJA?**

Tive na parte da tecnologia.

**9. Você encontrou dificuldades familiares para continuar os estudos?**

Não.

**10. A EJA tem alguma influência em suas opiniões sobre as questões da família, educação, mulheres ou a sociedade em geral? Como?**

Não.

**11. Que impactos você percebe (positivos e negativos) quando retornou à escola depois de adulta?**

Nenhum.

**12. O que mais gosta na EJA?**

Os professores.

**13. Este horário de aula é bom para você ou tanto faz?**

Sim, porque faço os meus serviços

**14. E a localização? Facilita algo? E se fosse uma escola regular?**

Sim.

**15. Você gosta das aulas? O que você mais gosta?**

Sim.

**16. Você gosta do(a) professor(a)? Por quê?**

Sim, todos.

**17. Você pensa que o que aprende aqui contribui para a sua vida?**

Sim.

**18. O que incentiva você para se manter frequente na escola?**

Amizades de todos.

**19. Você gostaria de comentar algo que aconteceu no EJA/CTZS que foi especial?**

**20. Quais são os seus projetos para o futuro a partir da EJA?**

Continuar os estudos.

### MODELO DO QUESTIONÁRIO

1: Sexo: Masculino ( ) Feminino ( x )

2. Idade: 64

3. Escolaridade: ensino fundamental

4. Em que série você está: 2º período

5. Estado civil: casada

6. Ocupação passada: Sim ( x ) Não ( )

Se a resposta for “Sim” qual o setor de sua ocupação profissional:

( ) público

( ) privada

( ) autônoma

( ) desempregada

( x ) outros, especifique: Do lar

7. Ocupação atual: Sim ( ) Não ( )

( ) público

( ) privada

( ) autônoma

( ) desempregada

( x ) outros, especifique: Dona do lar

## ENTREVISTA 8

**Nome:** Laranjeira.

**Idade:** 56 anos.

**1. Onde você nasceu?**

União (PI).

**2. Por que voltou a estudar?**

Para me atualizar.

**3. O que a sua família acha da sua volta para a escola? Ela a apoia?**

Sim. Eles me disseram foi ótimo.

**4. Por que veio para o EJA/Campus Teresina Zona Sul?**

Pelo apoio e incentivo dos membros neste campo.

**5. O que você acha deste projeto de educação de jovens e adultos? É bom? Por quê?**

É bom para mim, porque me incentiva a crescer como pessoa e ter uma profissão que eu gosto.

**6. Você gosta de estudar aqui?**

Sim. Muito. Me sinto valorizada como ser humana.

**7. Por que razão seus estudos foram interrompidos? E por que decidiu retornar?**

Por ter filhos cedo e me dediquei só a eles, agora eles estão formados e estou me dando essa chance também.

**8. Que dificuldades encontrou no retorno à EJA?**

Não, nenhum momento, só felicidades.

**9. Você encontrou dificuldades familiares para continuar os estudos?**

Não.

**10. A EJA tem alguma influência em suas opiniões sobre as questões da família, educação, mulheres ou a sociedade em geral? Como?**

Não.

**11. Que impactos você percebe (positivos e negativos) quando retornou à escola depois de adulta?**

Encontrei positivo: A facilidade que os professores nos receberam com muito apoio.

Negativo: foi a quantidade de matéria e memorizá-la, uma por uma.

**12. O que mais gosta na EJA?**

O meu curso de cozinha, aula aplicada na cozinha.

**13. Este horário de aula é bom para você ou tanto faz?**

Esse horário está bom para mim.

**14. E a localização? Facilita algo? E se fosse uma escola regular?**

Aqui está bom demais! Só os transportes que se toma um pouco contramão.

**15. Você gosta das aulas? O que você mais gosta?**

Eu gosto das disciplinas mais facilitadas. Ex.: nutrição, química aplicada etc.

**16. Você gosta do(a) professor(a)? Por quê?**

Sim, até agora, não tenho de que reclamar dos professores.

**17. Você pensa que o que aprende aqui contribui para a sua vida?**

Sim.

**18. O que incentiva você para se manter frequente na escola?**

Eu não gosto de faltar, então, nesse caso, prefiro ser muito frequente nas aulas.

**19. Você gostaria de comentar algo que aconteceu no EJA/CTZS que foi especial?**

Sim, as nossas festinhas de confraternização com alguns professores maravilhosos.

**20. Quais são os seus projetos para o futuro a partir da EJA?**

Ter bastante conhecimentos e capacitação e ter meu próprio negócio.

## MODELO DO QUESTIONÁRIO

1: Sexo: Masculino ( ) Feminino ( x )

2. Idade: 56

3. Escolaridade: ensino fundamental completo

4. Em que série você está: II módulo ensino médio

5. Estado civil: divorciada

6. Ocupação passada: Sim ( x ) Não ( )

Se a resposta for “Sim” qual o setor de sua ocupação profissional:

( ) público

( ) privada

( x ) autônoma

( ) desempregada

( ) outros, especifique: Do lar

7. Ocupação atual: Sim ( ) Não ( )

( ) público

( ) privada

- ( ) autônoma  
( x ) desempregada  
( ) outros, especifique:

## ENTREVISTA 9

**Nome:** Melry.

**Idade:** 43.

**1. Onde você nasceu?**

Água Branca (PI).

**2. Por que voltou a estudar?**

Pretendo entrar para o mercado de trabalho.

**3. O que a sua família acha da sua volta para a escola? Ela a apoia?**

Bom! Sim!

**4. Por que veio para o EJA/Campus Teresina Zona Sul?**

Porque a escola tem nome bem requisitado.

**5. O que você acha deste projeto de educação de jovens e adultos? É bom? Por quê?**

É bom pois dá oportunidade para todos.

**6. Você gosta de estudar aqui?**

Sim.

**7. Por que razão seus estudos foram interrompidos? E por que decidiu retornar?**

Cuidar dos filhos. Retorno, necessidade do conhecimento.

**8. Que dificuldades encontrou no retorno à EJA?**

Acompanhar as disciplinas.

**9. Você encontrou dificuldades familiares para continuar os estudos?**

Não.

**10. A EJA tem alguma influência em suas opiniões sobre as questões da família, educação, mulheres ou a sociedade em geral? Como?**

**11. Que impactos você percebe (positivos e negativos) quando retornou à escola depois de adulta?**

Oportunidade.

**12. O que mais gosta na EJA?**

É muito bom.

**13. Este horário de aula é bom para você ou tanto faz?**

Pra mim tá bom.

**14. E a localização? Facilita algo? E se fosse uma escola regular?**

Sim. Saber que estou aprendendo.

**15. Você gosta das aulas? O que você mais gosta?**

Sim, são preparados.

**16. Você gosta do(a) professor(a)? Por quê?**

Sim.

**17. Você pensa que o que aprende aqui contribui para a sua vida?**

Sim.

**18. O que incentiva você para se manter frequente na escola?**

Vontade de vencer.

**19. Você gostaria de comentar algo que aconteceu no EJA/CTZS/ que foi especial?**

**20. Quais são os seus projetos para o futuro a partir da EJA?**

Entrar para o mercado de trabalho, me profissionalizar, é aumentar minha renda. Melhorar a autoestima. Ajudar a família, e o conhecimento é o mais importante.

## MODELO DO QUESTIONÁRIO

1: Sexo: Masculino ( ) Feminino ( x )

2. Idade: 40

3. Escolaridade: ensino fundamental

4. Em que série você está: 1º do ensino médio

5. Estado civil: casada

6. Ocupação passada: Sim ( x ) Não ( )

Se a resposta for “Sim” qual o setor de sua ocupação profissional:

( ) público

( ) privada

( x ) autônoma

( ) desempregada

( ) outros, especifique: Do lar

7. Ocupação atual: Sim ( ) Não ( x )

( ) público

( ) privada

( ) autônoma

- ( ) desempregada  
( ) outros, especifique:

## ENTREVISTA 10

**Nome:** Acácia

**Idade:** 34 anos

**1. Onde você nasceu?**

Teresina (PI).

**2. Por que voltou a estudar?**

Para ter o certificado do ensino médio e uma qualificação para arrumar um emprego.

**3. O que a sua família acha da sua volta para a escola? Ela a apoia?**

Achou legal, sim.

**4. Por que veio para o EJA/Campus Teresina Zona Sul?**

Porque achei uma oportunidade única para terminar meu ensino médio e me qualificar.

**5. O que você acha deste projeto de educação de jovens e adultos? É bom? Por quê?**

É maravilhoso porque dá a oportunidade dos jovens e adultos a terminar seu ensino médio e a ter uma qualificação profissional.

**6. Você gosta de estudar aqui?**

Sim. Muito.

**7. Por que razão seus estudos foram interrompidos? E por que decidiu retornar?**

Porque tive filhos muito nova e não deva para estudar. Decidi porque já estão todos grandes e agora dá pra mim estudar.

**8. Que dificuldades encontrou no retorno à EJA?**

As dificuldades são minhas mesmo por causa eu ter muitos anos fora da escola aí com isso tenho dificuldades em aprender, mas estou conseguindo.

**9. Você encontrou dificuldades familiares para continuar os estudos?**

Não.

**10. A EJA tem alguma influência em suas opiniões sobre as questões da família, educação, mulheres ou a sociedade em geral? Como?**

Não.

**11. Que impactos você percebe (positivos e negativos) quando retornou à escola depois de adulta?**

Tudo.



**12. O que mais gosta na EJA?**

Não é muito bom tá tanto certo.

**13. Este horário de aula é bom para você ou tanto faz?****14. E a localização? Facilita algo? E se fosse uma escola regular?**

Sim, da aula prática de cozinha.

**15. Você gosta das aulas? O que você mais gosta?**

Sim, por que todos são ótimos explicam bem.

**16. Você gosta do(a) professor(a)? Por quê?**

Sim e muito.

**17. Você pensa que o que aprende aqui contribui para a sua vida?****18. O que incentiva você para se manter frequente na escola?**

Ter meu ensino médio e o técnico.

**19. Você gostaria de comentar algo que aconteceu no EJA/CTZS que foi especial?****20. Quais são os seus projetos para o futuro a partir da EJA?**

Ter mesmo qualificação e arrumar um emprego.

## MODELO DO QUESTIONÁRIO

1: Sexo: Masculino ( ☐ ) Feminino ( ☒ )

2. Idade: 34

3. Escolaridade: cursando médio

4. Em que série você está: 3 anos

5. Estado civil: casada

6. Ocupação passada: Sim ( ☐ ) Não ( ☒ )

Se a resposta for “Sim” qual o setor de sua ocupação profissional:

( ☐ ) público

( ☐ ) privada

( ☐ ) autônoma

( ☐ ) desempregada

( ☒ ) outros, especifique: Do lar

7. Ocupação atual: Sim ( ☐ ) Não ( ☐ )

( ☐ ) público

( ☐ ) privada

( ☐ ) autônoma

- ( ) desempregada  
( ) outros, especifique:

## ENTREVISTA 11

**Nome:** Margarida.

**Idade:** 51 anos.

**1. Onde você nasceu?**

Novo Oriente do Piauí.

**2. Por que voltou a estudar?**

Para concluir o ensino médio.

**3. O que a sua família acha da sua volta para a escola? Ela a apoia?**

Maravilhoso. Sim.

**4. Por que veio para o EJA/Campus Teresina Zona Sul?**

Começar no curso de cozinha.

**5. O que você acha deste projeto de educação de jovens e adultos? É bom? Por quê?**

É muito bom.

**6. Você gosta de estudar aqui?**

Sim.

**7. Por que razão seus estudos foram interrompidos? E por que decidiu retornar?**

Por causa dos filhos.

**8. Que dificuldades encontrou no retorno à EJA?**

Esquecimento.

**9. Você encontrou dificuldades familiares para continuar os estudos?**

Não.

**10. A EJA tem alguma influência em suas opiniões sobre as questões da família, educação, mulheres ou a sociedade em geral? Como?**

Sim, me ajuda a questionar e a entender melhor as coisas, fora a experiência com a cozinha.

**11. Que impactos você percebe (positivos e negativos) quando retornou à escola depois de adulta?**

Das aulas práticas.

**12. O que mais gosta na EJA?**

Das aulas práticas.

**13. Este horário de aula é bom para você ou tanto faz?**

É bom.

**14. E a localização? Facilita algo? E se fosse uma escola regular?**

Facilita, moro perto.

**15. Você gosta das aulas? O que você mais gosta?**

**16. Você gosta do(a) professor(a)? Por quê?**

Sim, não exigiam muito.

**17. Você pensa que o que aprende aqui contribui para a sua vida?**

Sim, conhecimentos.

**18. O que incentiva você para se manter frequente na escola?**

Aprender mais.

**19. Você gostaria de comentar algo que aconteceu no EJA/CTZS que foi especial?**

Não.

**20. Quais são os seus projetos para o futuro a partir da EJA?**

Continuar. Fazer gastronomia superior.

### MODELO DO QUESTIONÁRIO

1: Sexo: Masculino ( ) Feminino ( x )

2. Idade: 51

3. Escolaridade: ensino médio incompleto

4. Em que série você está: 5º período

5. Estado civil: casada

6. Ocupação passada: Sim ( x ) Não ( )

Se a resposta for “Sim” qual o setor de sua ocupação profissional:

( ) público

( ) privada

( x ) autônoma

( ) desempregada

( ) outros, especifique: Do lar

7. Ocupação atual: Sim ( x ) Não ( )

( ) público

( ) privada

( x ) autônoma

- ( ) desempregada  
( ) outros, especifique:

## ENTREVISTA 12

**Nome:** Edileuza.

**Idade:** 45 anos.

**1. Onde você nasceu?**

Brasília (DF).

**2. Por que voltou a estudar?**

Para adquirir conhecimentos e ter mais oportunidades de trabalho.

**3. O que a sua família acha da sua volta para a escola? Ela a apoia?**

Sim, tenho total apoio e o mais importante incentivo deles.

**4. Por que veio para o EJA/Campus Teresina Zona Sul?**

Por ser uma instituição de grande prestígio e ótimas profissões.

**5. O que você acha deste projeto de educação de jovens e adultos? É bom? Por quê?**

Acho de extrema importância, pois já que quando adultos as oportunidades são bem menores.

**6. Você gosta de estudar aqui?**

Sim, gosto.

**7. Por que razão seus estudos foram interrompidos? E por que decidiu retornar?**

Por ter adquirido família muito cedo, e ter optado em cuidar deles, então após esse processo de formar os filhos, resolvi também ter uma formação profissional.

**8. Que dificuldades encontrou no retorno à EJA?**

Por ter passado vinte anos longe da escola, alguns assuntos que me foram repassados eram muitos complexos, dificultando assim meu aprendizado.

**9. Você encontrou dificuldades familiares para continuar os estudos?**

Não, nenhuma.

**10. A EJA tem alguma influência em suas opiniões sobre as questões da família, educação, mulheres ou a sociedade em geral? Como?**

Não, nenhuma.

**11. Que impactos você percebe (positivos e negativos) quando retornou à escola depois de adulta?**

O desempenho e a vontade de alguns professores ao ensinar.

**12. O que mais gosta na EJA?**

O desempenho e a vontade de alguns professores ao ensinar.

**13. Este horário de aula é bom para você ou tanto faz?**

Sim, é ótimo.

**14. E a localização? Facilita algo? E se fosse uma escola regular?**

Ótima localização. Sim, facilita a disponibilidade do ônibus do IFPI, em deixar os alunos nos pontos de ônibus. Sobre se fosse uma escola regular, talvez dificultasse para alguns já que muitos aqui já são mães de família.

**15. Você gosta das aulas? O que você mais gosta?**

Sim, gosto das aulas. O que mais gosto é quando encontramos professores que nos motivam.

**16. Você gosta do(a) professor(a)? Por quê?**

Sim, gosto, pois a maioria deles, mesmo sendo uma educação de jovens e adultos, eles são bem atenciosos.

**17. Você pensa que o que aprende aqui contribui para a sua vida?**

Sim, com certeza.

**18. O que incentiva você para se manter frequente na escola?**

Tenho um objetivo, então tento manter o foco nos estudos.

**19. Você gostaria de comentar algo que aconteceu no EJA/CTZS que foi especial?**

Acho que o incentivo dos professores, isso é bom.

**20. Quais são os seus projetos para o futuro a partir da EJA?**

Ter uma formação profissional superior.

## MODELO DO QUESTIONÁRIO

1. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

2. Idade: 24

3. Escolaridade:

4. Em que série você está:

5. Estado civil:

6. Ocupação passada: Sim ( ) Não ( )

Se a resposta for “Sim” qual o setor de sua ocupação profissional:

( ) público

( ) privada

( ) autônoma

- ( ) desempregada  
( ) outros, especifique:  
7. Ocupação atual: Sim ( ) Não ( )  
( ) público  
( ) privada  
( ) autônoma  
( ) desempregada  
( ) outros, especifique:

### ENTREVISTA 13

**Nome:** Sem identificação.

**Idade:**

**1. Onde você nasceu?**

Em Teresina.

**2. Por que voltou a estudar?**

Porque eu queria um futuro melhor pra mim.

**3. O que a sua família acha da sua volta para a escola? Ela a apoia?**

Sim, meus filhos e esposo.

**4. Por que veio para o EJA/Campus Teresina Zona Sul?**

Porque o curso profissionaliza melhor.

**5. O que você acha deste projeto de educação de jovens e adultos, é bom? Por quê?**

É muito melhor pro desenvolvimento melhor para uma vida de trabalho.

**6. Você gosta de estudar aqui?**

Sim.

**7. Por que razão seus estudos foram interrompidos? E por que decidiu retornar?**

Por motivo de trabalhar mais cedo para ajudar minha mãe.

**8. Que dificuldades encontrou no retorno à EJA?**

Português e matemática.

**9. Você encontrou dificuldades familiares para continuar os estudos?**

Não.

**10. A EJA tem alguma influência em suas opiniões sobre as questões da família, educação, mulheres ou a sociedade em geral? Como?**

Sim, influência de aprendizagem.

**11. Que impactos você percebe (positivos e negativos) quando retornou à escola depois de adulta?**

A sociedade precisa de mais atenção à mulher.

**12. O que mais gosta na EJA?**

Amigas e alguns professores.

**13. Este horário de aula é bom para você ou tanto faz?**

Um pouco, sim.

**14. E a localização? Facilita algo? E se fosse uma escola regular?**

Um pouco, sim.

**15. Você gosta das aulas? O que você mais gosta?**

Sim, as aulas são muito boas.

**16. Você gosta do(a) professor(a)? Por quê?**

Sim, são muitos atenciosos com os alunos.

**17. Você pensa que o que aprende aqui contribui para a sua vida?**

Sim.

**18. O que incentiva você para se manter frequente na escola?**

Mais tempo. Antes, não tinha.

**19. Você gostaria de comentar algo que aconteceu no EJA/CTZS que foi especial?**

Foi nas aulas da prof. Elizade muitas coisas boas.

**20. Quais são os seus projetos para o futuro a partir da EJA?**

Ter meu próprio negócio.

## MODELO DO QUESTIONÁRIO

1: Sexo: Masculino ( ) Feminino ( x )

2. Idade: 35

3. Escolaridade: 3º ano cursando

4. Em que série você está: 3º

5. Estado civil: casada

6. Ocupação passada: Sim ( ) Não ( x )

Se a resposta for “Sim” qual o setor de sua ocupação profissional:

( ) público

( ) privada

( ) autônoma

☒ desempregada

☐ outros, especifique:

7. Ocupação atual: Sim ☐ Não ☒

☐ público

☐ privada

☐ autônoma

☐ desempregada

☐ outros, especifique: