



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Isabela Ebel Lopes

**MULHERES DA EJA: A INCANSÁVEL BUSCA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Abreu Moura

Rio de Janeiro  
2024

ISABELA EBEL LOPES

**MULHERES DA EJA: A INCANSÁVEL BUSCA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ  
como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada  
em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula Abreu Moura

Rio de Janeiro  
2024

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio, afeto, suporte e incentivo incondicional durante todo o longo processo dessa graduação, assim como por acreditarem fielmente nos caminhos da educação. Em especial, agradeço à minha mãe por dividir comigo a profissão, me inspirar e provocar sempre com suas ideias e inquietações; Ao meu pai por me propor outros pontos de vista e me ensinar a buscar ser e aprender o melhor que posso em cada situação; À minha irmã, minha primeira referência na vida e também na UFRJ, por ouvir, participar e se fazer presente.

Aos meus avós Carlos, Elza, Litchi e Peta que me ensinam e ensinaram tanto nessa vida.

Ao Pedro, meu namorado, pela parceria, carinho e amor infinitos, ouvindo e dividindo sempre ideias, desabafos, choros e risos.

À Ana e Lilian, obrigada pelas conversas e por cuidarem da gente.

Aos meus grandes amigos e amigas de longa data agradeço pela amizade, incentivos e confidências. É muito mais legal crescer junto com vocês.

Às amizades que fiz na graduação, agradeço imensamente por compartilharem comigo o caminho e a profissão com a leveza e a seriedade necessárias. É um privilégio poder olhar para o lado e encontrar tanto carinho e admiração.

Agradeço à Marlene, Zilda, Graça, Lucineide, Verônica e Marivalda pela generosidade, por embarcarem na minha ideia, dividirem suas histórias, imensa sabedoria e me receberem com tanto carinho e afeto. À Beatriz pelas trocas, ajudas, disponibilidade e boa vontade de sempre. Sem vocês esse trabalho não seria possível.

A todos que me ajudaram a pôr em prática a ideia de fazer um documentário: Carolina, Carlos, Pedro, Luciana, Matias, Francisco, Lucca, Bruno, Julia, Renan e Luiz Fernando. Em especial, agradeço ao meu amigo e cineasta Antônio pela companhia, ideias, conselhos e apoio técnico em todo o processo de gravação.

À minha orientadora, Ana Paula, pela orientação, pelo trabalho na direção da Faculdade de Educação, pelo exemplo e generosidade imensa em compartilhar tanto conhecimento.

A todos os professores que me formaram enquanto aluna e a todos aqueles que encontrei já no caminho da docência. Em especial às professoras e professores das redes públicas do Rio de Janeiro que me receberam com tanto carinho: Luciana, Natália, Cynthia, Amanda, Leonardo, Lúcia, Monica, Vito e Maria Ignez.

À professora Giselle pela imensa parceria e conhecimentos que mudaram o meu percurso enquanto estudante e professora.

A todos os estudantes que me receberam enquanto professora me ensinando, divertindo, desafiando e me fazendo muito mais feliz do que podem imaginar.

Aos programas de Monitoria, Iniciação Científica e Residência Pedagógica por me possibilitarem outras formas de aprender no espaço da universidade.

Ao Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos pelo espaço, debates, construções e vínculos.

A todos os colegas que encontrei durante o percurso na Pedagogia, especialmente à turma de 2019.1, pelas trocas e incontáveis aprendizados.

Agradeço, por fim, a toda a UFRJ, em especial à Faculdade de Educação e seus profissionais que formam com primazia os professores desse país.

Muitíssimo obrigada.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES**

---

CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação e Competências de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização Não Governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

## **RESUMO**

O presente trabalho busca, através das aproximações entre educação e cinema, apresentar trajetórias de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) considerando os processos sócio-históricos que atravessam suas vidas. Mais especificamente, refere-se à seis mulheres moradoras da favela Nova Holanda, no Complexo da Maré, educandas do projeto Escreva Seu Futuro, desenvolvido pela ONG Redes da Maré com o apoio pedagógico do Programa Integrado da UFRJ para EJA. A partir das compreensões acerca da metodologia de pesquisa narrativa (Ferraço, 2003; Corrêa, 2021; Silva, 2023) e do cinema-dispositivo (Fórum Nicarágua, 2022), a pesquisa realizou-se através de gravações em vídeo de conversas com as educandas, do acompanhamento de atividades da turma durante quatro semanas e a posterior elaboração de um documentário. Traz também debates acerca das especificidades da EJA enquanto modalidade da educação brasileira e dos sujeitos que a compõem, dialogando com autores como Freire (1989), Ventura (2001) e Moura (2022). A revisão bibliográfica conta, ainda, com produções audiovisuais inseridas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (Programa Integrado da UFRJ para EJA, 2014; Caminhos por onde andei, 2023). O estudo, de caráter qualitativo, não se propõe a analisar e quantificar as narrativas, mas sim buscar encontros entre as trajetórias individuais, coletivas e aquilo que a bibliografia acerca do tema indica. A construção do documentário possibilita que cada uma das protagonistas conte a sua história com a própria imagem e voz, valorizando simultaneamente as subjetividades, as narrativas e a coletividade.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; trajetórias educacionais; pesquisa narrativa; cinema.

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS PALAVRAS.....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1. CINEMA E NARRATIVA: OUTRAS FORMAS DE SENTIR E VIVER A EJA.....</b>	<b>16</b>
1.1. O ecoar de vozes da EJA: pesquisa narrativa.....	19
1.2. Cinema-Dispositivo: distintos olhares, conexões e reconexões.....	20
<b>CAPÍTULO 2. UM BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>23</b>
2.1. Um breve histórico da EJA.....	25
2.2. Sujeitos da EJA.....	29
<b>CAPÍTULO 3. VOZES DA EJA: A RUPTURA COM O SILENCIAMENTO.....</b>	<b>35</b>
3.1.1. Marlene: a primeira.....	36
3.1.2. Veronica: a carismática.....	37
3.1.3. Lucineide e Gracinetete: as irmãs.....	38
3.1.4. Zilda: a tímida.....	40
3.1.5. Marivalda: a observadora.....	41
3.1.6. O grupo: memórias e trajetórias.....	43
3.2. Sofredoras ou vencedoras? Mulheres da Maré em busca da autonomia com a escrita.....	45
3.3. Momentos de partilhas: materializando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.....	47
3.4. Encontros, partilhas, conexões.....	50
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>56</b>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Eu sempre tive dificuldade em aceitar o modelo tradicional acadêmico da escrita, pois vejo nele a negação da subjetividade. A necessidade de tirar a primeira pessoa do discurso inicialmente foi um grande desafio para mim. Hoje já me acostumei, mas é inegável que só fico realmente satisfeita e me sinto contemplada quando meu texto tem minhas emoções e reflexões escancaradas pelo uso do “eu”. Por isso, estou tentando reescrever o início deste texto.

A primeira versão deste meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) começava com uma introdução fria e centrada nos tópicos que convencionalmente uma introdução precisa ter. Não estava ruim, mas algo me incomodava e eu não sabia bem o quê. Esses dias fui assistir à defesa de monografia de uma amiga pedagoga brilhante e entendi: a pesquisa dela começava com uma narrativa autobiográfica. Não sei se era bem isso que estava faltando aqui, mas é certo que, logo no início do longo texto que está por vir, precisava colocar mais de mim.

Há seis anos atrás, quando escolhi me aventurar pelo caminho da Pedagogia, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi um fator decisivo. Estudei em uma escola que, no turno da noite, oferecia turmas de EJA da alfabetização ao ensino médio. Por sorte, destino ou aquelas coisas da vida, eu, que me achava tão distante da EJA, tive a oportunidade de acompanhar uma turma de alfabetização por lá. Estando no último ano do ensino médio e almejando ingressar na educação superior, essa experiência desvelou aquilo que estava na minha cara: eu ia ser professora.

Assim foi e assim vem sendo. Ao longo da graduação me encantei com diversas áreas da Pedagogia e, por vezes, me afastei daquilo que originalmente era a minha vontade. Quando fui pensar no meu tema monográfico a multiplicidade de interesses pareceu um entrave, pois escolher um era não escolher todos os outros. Como exercício para avançar nessa decisão, a professora Giseli Xavier, na disciplina de Pesquisa em Educação, propôs a escrita de um memorial.

Segundo Passegi (2008, p. 120 citado por Silva, 2015, p. 109), o memorial pode ser definido como “gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tecce reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional”. Para Marleau-Ponty, citado por Silva (2015, p. 105) ao refletir sobre o memorial acadêmico, “É certo que a vida não explica a obra, mas certo também que elas se comunicam. A verdade é que esta obra a ser feita exigia esta vida.”. Partindo de tal

compreensão, entendo que esse tipo de escrita prevê a narrativa pessoal e as nossas memórias como centrais no fazer científico. Me identifico com tal perspectiva hoje, escrevendo esta monografia, e me identificava há três anos atrás, no quinto período e em plena pandemia, quando escrevi o meu memorial. Fazendo um resgate da minha trajetória naquele momento, o que me levou até ali, as experiências marcantes que tive e as vontades que almejava ao sonhar com a vida presencial que me esperava mais à frente, ficou novamente escancarado algo que inconscientemente já era óbvio: minha pesquisa deveria ser sobre a EJA e as memórias daqueles espaços.

Para escrever essa introdução, fui reler o memorial, depois de anos, em busca de contar aqui um pouco do que foi a sua construção. Percebi, então, que muito mais coerente do que relatar o que encontrei, seria colocar diretamente algumas das palavras da Isabela do quinto período.

(...) Era o início do meu 9º ano, tinha 13 anos, acabado de colocar aparelho e fazer um corte de cabelo horrível. Mudei para uma escola em que não conhecia ninguém e também não tinha vontade de conhecer. Foi ali que me formei no ensino médio e tenho um carinho enorme por tudo que vivi e aprendi lá. É evidente na minha cabeça o quanto todas as minhas escolas contribuíram para o meu interesse em estudar educação, mas a influência dessa última é a mais clara e importante de todas. Foi naquele espaço que eu conheci o que era feminismo, aprendi sobre política, participei do grêmio e senti vontade de mudar o mundo. Entendi que a escola era e deveria sempre ser um espaço dos estudantes ao pintar o muro a cada ano, organizar sarau e semana política, andar descalça pelo pátio e dialogar com os meus professores. Tudo isso me formou como pessoa muito mais do que os conteúdos que (não) aprendi, mas a experiência mais marcante e formativa que tive foi a de ser monitora da EJA.

Se de manhã e de tarde as salas de aula eram ocupadas por crianças e adolescentes em sua maioria brancos e de classe média, à noite o espaço era da Educação de Jovens e Adultos. Como estudantes do ensino médio, a escola nos dava a oportunidade de fazer monitoria nas turmas da noite, algo que poucos alunos da manhã/tarde aproveitavam e que eu considero fundamental na minha vida e na construção de quem eu sou hoje. Não vou dizer que se eu não tivesse sido monitora da EJA eu não teria escolhido estudar pedagogia porque não dá para saber, mas é fato que essa experiência teve um papel enorme em esclarecer essa escolha para mim. Comecei a monitoria no 2º ano do ensino médio acompanhando aulas de história, naquele momento era a graduação que eu pensava seguir. Foi uma boa experiência, mas no ano seguinte resolvi mudar e fui acompanhar aulas de português na turma de alfabetização. Toda terça feira à noite eu ia então para a biblioteca da escola, acompanhava as atividades da turma auxiliando os alunos e a professora e era com certeza o melhor momento da minha semana. Conforme o tempo foi passando, eu fui me sentindo mais segura de estar naquele espaço e mais próxima das pessoas com as quais compartilhava as noites de terça. Ouvi histórias de vida fortes e difíceis, lindas histórias de amor, relatos dos desafios cotidianos, conquistas muito importantes e muitos aprendizados que vou levar para a vida. A experiência de monitoria da EJA com certeza é até hoje uma das minhas maiores marcas. (...)

No segundo semestre de 2019, meu segundo período no curso de Pedagogia, fiz uma disciplina de história da educação na qual tínhamos que apresentar um trabalho final refletindo sobre trajetórias escolares, a escola em outros tempos, marcas históricas da educação, entre outros. Era um trabalho em grupo e, logo que nos foi atribuído, eu tive a ideia de fazer com a turma que eu estava acompanhando na EJA. conversei com a professora lá da escola e ela nos cedeu um tempo de sua aula para conversarmos com a turma e realizarmos o trabalho. Chegado o dia, apresentei meus colegas de grupo à turma, montamos um círculo na sala e pedimos que os alunos

contassem um pouco das suas vivências com a escola desde a infância. Pedimos também para filmar e eles deixaram. Passamos uma noite escutando as histórias de vida deles e tendo uma conversa enriquecedora e divertida, a qual rendeu um vídeo que apresentamos depois para os nossos colegas daquela disciplina na faculdade. Esse foi um dos muitos trabalhos que já fiz na universidade até agora, mas com certeza foi um dos que mais me marcou e me leva a pensar em caminhos possíveis de pesquisa para seguir. (...)

Como já falei aqui, estou no quinto período. Isso significa que saí da faculdade presencial tendo feito só dois semestres e me sentindo ainda uma caloura. Do nada uma pandemia e eu já estou aqui pensando em monografia? Confesso que me assusta e, na verdade, sei que a minha conclusão de curso está ainda bem distante. (...) a monografia ainda me parece algo muito, muito distante e pensar no que gostaria de pesquisar ainda é uma grande confusão. Tenho um pequeno problema de me interessar por muitas áreas dentro da pedagogia, fico querendo conhecer e vivenciar todas elas pensando que, só aí, saberei escolher. No fundo tenho consciência de que isso é uma falácia da minha cabeça, já que seria impossível conhecer todas antes de ter que tomar decisões e, mesmo que fosse possível, eu sei que ainda assim teria dificuldade demais para escolher. Pensando nas minhas marcas enquanto construo este memorial, estou me dando conta de que talvez agora faça sentido não pensar nas possibilidades que ainda não vivi, mas me voltar um pouco ao que me trouxe inicialmente ao curso e, a partir disso, ao que vivo aqui dentro. Não que o que eu vá falar neste trabalho seja qualquer tipo de decisão ou escolha definitiva, longe disso, é só o que está ecoando em mim agora.

Vou tentar traduzir esse eco em algumas palavras: trajetórias, história, vivência, Educação de Jovens e Adultos, escuta, filme... Há muito tempo tenho vontade de fazer um documentário, achava que isso não tinha nada a ver com nada, mas justamente iniciamos esta disciplina vendo um documentário e lendo um texto que relaciona o mesmo à pesquisa. Estou dizendo que meu Trabalho de Conclusão de Curso vai ser um documentário? De jeito nenhum! No entanto, estou pensando alto aqui e imaginando olhar para o meu objeto de pesquisa buscando uma forma de escutar e registrar vivências relacionadas à educação, mais especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Não sei se estou viajando, acho que estou escrevendo/balbuciando em meio às minhas dúvidas e reflexões sobre pesquisa, monografia e suas possibilidades, porém sei que estou me sentindo motivada, curiosa e mobilizada ao pensar em desenvolver pesquisa nesse sentido.

Acho que parte importante das minhas marcas deixadas pela universidade nesse momento se dão por entender que a academia tem espaço para a subjetividade, narrativas pessoais e incertezas, algo que foge bastante da concepção tradicional de ciência e que é onde eu me encontro. Sendo assim, pensar em pesquisa para mim nesse momento tem sido pensar em construções de narrativas, escuta e diálogo. Juntando isso com tudo que coloquei aqui até agora, acho que faz muito sentido pensar em histórias e trajetórias pessoais como objetos de pesquisa, tendo como foco a EJA.

Surpreendentemente a Isabela do quinto período sabia bastante o que queria fazer, mesmo achando que não. E não é que três anos depois me vejo trilhando exatamente um caminho que idealizei? Só fazendo uma correção, naquele momento disse que meu Trabalho de Conclusão de Curso não seria um documentário *de jeito nenhum*, hoje posso afirmar que o meu TCC é sim parte monografia, parte filme<sup>1</sup>.

Sendo assim, o presente trabalho, intitulado “Mulheres da EJA: a incansável busca pelo direito à educação” tem como foco a Educação de Jovens e Adultos e o cinema. Através

---

<sup>1</sup> Filme disponível para acesso em: [AS MULHERES VENCEDORAS DA MARÉ EM BUSCA DE LER E ESCREVER \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=KJLcOOGXWUw)

da pesquisa científica de metodologia narrativa aliada ao cinema documental, esta monografia pretende conhecer trajetórias educacionais de estudantes da EJA a fim de compreender os aspectos sócio-históricos que atravessam suas vidas.

## INTRODUÇÃO

(...) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (Brasil, 2000)

Diferentemente da visão filantrópica e compensatória presente na EJA até então, o Parecer CNE/CEB nº11/2000 vem resgatar o preceito constitucional do direito à educação para toda a população brasileira. A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, se apresenta assim, como uma forma de garantir esse direito para aqueles que ajudam a construir nossos bens sociais, sem, contudo, ter acesso a um bem social tão importante: a leitura e a escrita. Com Aragão e Rua (2020, p. 340) vemos que inseridos nessa modalidade de ensino estão aqueles sujeitos que vivenciam uma “realidade de exclusão social e escolar, pertencem aos diversos grupos sociais aos quais o direito à educação, dentre uma série de outros direitos básicos, foi negado”

Segundo o IBGE (2022), 46,8% das pessoas com mais de 25 anos no Brasil não haviam completado a educação básica. Além disso, balanços do atual Plano Nacional de Educação (PNE) - o qual se encerra neste ano de 2024 - evidenciam o descumprimento da meta 9, referente à “erradicação” do analfabetismo e a redução em 50% do analfabetismo funcional para a população acima de quinze anos. Segundo a Semana de Ação Mundial (2023), nos últimos dez anos os números não apresentaram grandes alterações e, até este ano, tampouco haviam sido vistas iniciativas nas políticas públicas para o alcance da meta. No entanto, vale destacar que, em 2024, o Governo Federal iniciou o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA), o qual conta com repasses do Ministério da Educação e apoio técnico para ampliação de vagas a partir da adesão dos municípios.

Ao olharmos as taxas de analfabetismo nas diferentes regiões brasileiras, percebemos também a localização geográfica como um dado significativo de desigualdade que deve ser considerado. Em 2022, as taxas de analfabetismo para a população acima de quinze anos no Nordeste representavam 59,4% do total no país. Entre os estados com maiores índices estão Piauí (14,8%), Alagoas (14,4%) e Paraíba (13,6%). O estado da região Nordeste com menor índice é a Bahia, apresentando uma taxa de 10,3%. Os estados brasileiros com menores índices gerais localizam-se no Centro-Sul do país: São Paulo (2,2%), Santa Catarina (2,2%),

Rio de Janeiro (2,1%) e Distrito Federal (1,9%). Entre os idosos, 32,5% dos nordestinos ainda não são alfabetizados, enquanto no Sudeste o número é 8,8% (IBGE, 2022).

Diante do cenário apresentado, faz-se necessário olhar para os fatores que fazem com que milhares de brasileiros, histórica e cotidianamente, não concluem a sua escolarização. Tais processos são coletivos e sociais, mas encontram-se totalmente embrenhados nas trajetórias educacionais individuais dos jovens, adultos e idosos da EJA. Portanto, refletir sobre as desigualdades que moldam o nosso país, as políticas públicas que balizam esse sistema e o lugar da escola, suas práticas e responsabilidades na reprodução ou transgressão do mesmo é um ponto fundamental.

Desde a década de 1940, quando surgem as primeiras iniciativas destinadas à EJA, em forma de campanhas nacionais, são muitas as referências aos sujeitos da EJA, traçando perfil, fazendo referência aos processos de aprendizagem ou discutindo sobre o lugar social que ocupam, buscando trazer elementos objetivos para a construção de políticas públicas e práticas educativas. O trabalho aqui desenvolvido, contudo, se constitui a partir de uma pesquisa narrativa, na qual quem narra são as sujeitas da EJA. Sendo assim, a sua centralidade está nessas subjetividades constantemente marginalizadas, reconhecendo-as como fontes valiosas para a ciência, buscando identificar a forma como concebem a escola, o que almejam com o estudo, as dificuldades encontradas na trajetória escolar e a expectativa que trazem a respeito da conclusão da educação básica.

No movimento de trabalhar com subjetividades, encontro na linguagem cinematográfica um meio de viabilizar o estudo, por partir da convicção de que o cinema se apresenta como uma possibilidade de diálogo entre a arte, a ciência, a educação, as relações culturais, políticas e sociais. A partir da união da linguagem verbal, sonora e visual, o cinema nos permite identificar o olhar e a percepção de elementos significativos que em alguma medida nos revelam as relações estabelecidas entre as educandas<sup>2</sup>. Ao utilizar a linguagem audiovisual, buscamos conhecer um pouco mais as educandas que participaram da pesquisa com a compreensão de que não é possível relativizarmos suas visões, mas identificar nelas elementos que nos falam de diferentes estudantes da EJA.

Ao falar sobre os conceitos e funções da EJA, o parecer sobre a EJA (Brasil, 2000), citado anteriormente, faz referência a sua função qualificadora, que se caracteriza pela busca constante de conhecimentos por toda vida, ressaltando assim, a incompletude do ser humano (Freire, 1996) e a constante necessidade de atualização em espaços escolares ou não .

---

<sup>2</sup> Como na pesquisa as estudantes eram exclusivamente mulheres, a partir daqui o texto fará referência às educandas sempre no gênero feminino.

Na construção do documentário, podemos identificar esses movimentos de busca pelo conhecimento imprimidos pelas educandas. Ao ouvir sobre práticas cotidianas é possível perceber como mesmo diante de inúmeros obstáculos, elas seguem em frente na luta pelo conhecimento, por uma vida digna, materializando o que Paulo Freire (1987) chamou da busca pelo *ser mais*, que se constitui como vocação ontológica do ser humano em busca de sua completude e nos convida a olhar o ato educativo a partir de uma perspectiva crítica.

hooks (2020, p. 53), entende que “A pedagogia crítica abrange todas as áreas de estudo cujo objetivo é compensar os preconceitos que têm informado os modos de ensinar e de saber em nossa sociedade desde a abertura da primeira escola pública”. A autora (2020, p. 40) ainda cita Dewey (1859-1952) ao dizer que “a democracia deve renascer a cada geração, e a educação é sua parteira”. Assim, compreendendo que “a recuperação do direito à educação nunca deve vir descolada pela luta pelos demais direitos” (Arroyo, 2006, p. 3 citado por Mello, 2020, p. 379), entende-se que a garantia de uma educação crítica, justa, democrática e de qualidade perpassa os direitos culturais e a arte.

Portanto, esta pesquisa objetiva, sob uma perspectiva crítica, artística, sensível e dialógica, abordar as narrativas de estudantes jovens, adultas e idosas, a fim de conhecer as suas trajetórias escolares e mapear os aspectos sócio-históricos e culturais que as caracterizam. Ademais, a pesquisa também se constituiu a partir da produção de um documento audiovisual que registrou tais narrativas, a partir da compreensão do cinema como potencializador do processo investigativo.

A Educação de Jovens e Adultos e as narrativas encontradas ali dentro têm uma importância muito grande na minha vida e na minha formação enquanto educadora. Sendo assim, desenvolver esse estudo dialoga com a minha caminhada e encerra bem o meu ciclo no curso de Pedagogia. Ademais, se buscamos ampliar a elaboração de políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos é necessário dar maior visibilidade a seus sujeitos e ecoar suas vozes.

Dessa forma, o presente trabalho estrutura-se em quatro capítulos. No primeiro, discutirei acerca do cinema e da metodologia de pesquisa narrativa. Partindo de reflexões acerca das aproximações entre arte e ciência, o capítulo passa pela conceituação e discussão sobre as pesquisas narrativas e o cinema-dispositivo. O segundo capítulo destina-se à Educação de Jovens e Adultos, explicitando aspectos e especificidades da modalidade, a partir do seu histórico no Brasil e de seus sujeitos. O terceiro abordará a pesquisa de campo, descrevendo como foi realizada e pontos trazidos nas falas das narradoras. No quarto capítulo discutiremos os resultados da pesquisa, passando pelo produto audiovisual decorrente das

narrativas gravadas, sua exibição na Faculdade de Educação da UFRJ e os encontros entre a bibliografia estudada e as narrativas encontradas. Por fim, as considerações finais encerram o trabalho e, em seguida, as referências bibliográficas.

## CAPÍTULO 1. CINEMA E NARRATIVA: OUTRAS FORMAS DE SENTIR E VIVER A EJA

As diversas linguagens construídas são elementos fundamentais para a socialização e a comunicação. A linguagem artística, considerada universal, possibilita a expressão de sentimentos e emoções, mobiliza diferentes sentidos e, ao mexer com nossas subjetividades, possibilita transformar o que se apresenta como universal em algo singular. Sendo uma linguagem universal qualquer um pode experienciá-la - ou deveria poder.

Em uma sociedade capitalista profundamente marcada pelas desigualdades, contudo, a apreciação e a criação artística não são vistas como possibilidades para todos. Pensando no cinema, isso se evidencia tanto na má distribuição de salas e veiculação de filmes pelo Brasil, como também no não cumprimento de regulamentações que visam ampliar o alcance da linguagem audiovisual no país. Um exemplo claro é a Lei 13.006/2014, que acrescenta na no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) o “§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 1996). Tal proposta já existe há quase dez anos e ainda enfrenta desafios como a falta de investimentos e informações para ser aplicada (Silva, 2022, p. 60).

Em diálogo com Duarte e Alegria (2008), Silva (2022) reconhece a estranheza que propostas como essa podem receber se considerado o cenário de graves e grandes problemas que a educação brasileira enfrenta. No entanto, é preciso entender que “(...) o domínio da leitura e da escrita não é suficiente para garantir a equidade na disputa por postos de prestígio em sociedades onde a linguagem audiovisual precede (e envolve) o contato com o texto escrito (...)” (Duarte; Alegria, 2008, p. 74 citado por Silva, 2022, p. 62). Sendo assim, deve-se conceber o cinema e a linguagem audiovisual também enxergando o seu “potencial formativo e pedagógico” (Silva, 2022, p. 61) na leitura e construção de mundo. Nesse sentido, assume-se a necessidade da defesa pelos direitos educacionais estar atrelada aos direitos culturais. Estes são definidos por Cunha Filho (2000, p. 34 citado por Mello, 2020, p. 378) como

(...) aqueles afetos às artes, à memória coletiva e ao repasse de saberes, que asseguram a seus titulares o conhecimento e uso do passado, interferência ativa no presente e possibilidade de previsão e decisão de opções referentes ao futuro, visando sempre à dignidade da pessoa humana.

O cinema é uma forma de alteridade. A partir do olhar e da história do outro podemos entender melhor a nós mesmos, nossas relações e construções no mundo. Nesse sentido, entendendo o cinema como formador de subjetividades, identidades e culturas, a sua democratização é fundamental a pessoas de todas as idades e em qualquer etapa da vida. Porém, ressalta-se a necessidade da partilha de produções que não sejam contadas sempre pela perspectiva dominante e opressora, um cinema que não reproduza estereótipos, desigualdades e preconceitos. Para tanto, a democratização deve se dar não só em relação à apreciação, mas também no que diz respeito à criação artística. A sala de aula da EJA apresenta-se como um bom meio para tal, pois, de acordo com Silva (2022, p. 66):

O cinema nas escolas e nos espaços não formais de educação pode democratizar os lugares de fala e o direito de os sujeitos contarem suas histórias, permitindo a ampliação do campo de possibilidades políticas e estéticas. Trata-se de uma experiência que afeta a comunidade como um todo, difundindo uma linguagem usualmente não acessível à classe trabalhadora, tendo como horizonte a emancipação humana.

Esta perspectiva nos permite olhar ainda além e nos coloca frente a indagações: Se o cinema é uma ferramenta para a emancipação humana que cabe na educação, por que não trazê-lo também como fonte para a ciência? Se é uma linguagem universal, por que não propiciar que as educandas em processo de alfabetização se expressem a partir dessa linguagem audiovisual?

A arte e a criação artística estão profundamente ligadas à subjetividade, pois “Ambas demandam uma saída de si, uma relação com o desconhecido, com o que não é organizado pelo capital ou pela linguagem.” (Fórum Nicarágua, 2022b, p. 12). Já a ciência, se vista sob um olhar positivista, presume uma única metodologia objetiva, importada dos princípios das ciências naturais, construída a partir de experimentos, leis e capaz de atingir “o estágio fixo e definitivo da razão humana” (Brandão, 2011, p. 80). Então como falar de arte e ciência?

Parto do princípio de que a ciência, assim como toda elaboração humana, é atravessada pelo indivíduo, uma vez que é escrita por alguém, em algum tempo e espaço específico. Não sendo, portanto, neutra, nem isenta de influências do contexto em que é elaborada, como frequentemente nos é apresentada.

Mais do que a negação da neutralidade, é necessário descontruir a ideia de que o conhecimento é puramente objetivo, isento de perspectivas subjetivas, principalmente se partimos da perspectiva de Guatari e Rolnik (1989, p. 155 citado por Fórum Nicarágua, 2022b, p. 13), de que “não existe a subjetividade de um lado e, do outro, a realidade social”. Dessa forma fica nítido que nossas subjetividades são construídas a partir da interação com a realidade social, quando utilizamos nossa memória, raciocínio, e atribuímos sentidos éticos e

estéticos ao vivido. Logo, faço coro a Grada Kilomba (2019, p. 58) quando reivindica “(...) uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e realidade específicas - não há discursos neutros”. Nesse sentido, Freire (1989, p.15) já alertava que:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica.

Ao falar sobre seus processos de criação, Conceição Evaristo (2020, p. 32) aponta que “a escritora ou escritor ao inventar a sua escrita, pode deixar um pouco ou muito de si”. Ainda que, nesse contexto, sua fala se refira a romances e ficções, a ciência funciona da mesma maneira: querendo ou não, o cientista é intrínseco à sua produção. A autora (2020, p. 32) ainda coloca que “a pessoa que lê, acolhe o texto, a partir de suas experiências pessoais, se assemelhando, simpatizando ou não com as personagens”. Portanto, assumir a não neutralidade da prática científica, é aproximar esse conhecimento da vida cotidiana, buscando torná-lo mais acessível à medida em que nos vemos como sujeitos ativos dentro dele.

Suely Rolnik (1993, p. 2) aponta para a escrita acadêmica como um processo permeado e conduzido pelas nossas marcas. Em suas palavras, as marcas “são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo”, ou seja, as nossas experiências nos tocam de forma a nos desconcertar e produzir novos sentidos de ser, deixando, então, marcas. No entanto, para que a produção aconteça, devemos nos deixar “estranhado pelas marcas” (Rolnik, 1993, p. 3), nos deixar experientiar. Lembro de Larrosa (2002) quando fala do saber da experiência e indica o sujeito de experiência como uma superfície sensível, receptiva, disponível, aberta e passional, características que também se aplicam a um pesquisador, principalmente quando falamos da área de pesquisa em educação.

Portanto, entendendo a ciência como espaço de criação, atrela-a à produção artística, a fim de superar os limites colocados para a construção de um rigor intelectual que se supõe neutro e erudito para colocar um outro: “o da criação (...) que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte” (Rolnik, 1993, p. 7), reivindicando o rigor intelectual construído a partir também da subjetividade do ato criador, que envolve emoção, sentimentos. Nessa perspectiva, a elaboração desse trabalho se pauta por perspectivas universais, mas

também por singulares, que nos auxiliem na construção de uma leitura crítica do ato educativo.

Devo ressaltar que as construções textuais a serem trazidas aqui são escolhas minhas intencionais e pensadas. Quando falo em assumir a não neutralidade nas produções criativas e científicas, me coloco como parte ativa nesse processo. Tudo que você leu até aqui e o que vai encontrar nas próximas páginas é atravessado pelas minhas experiências enquanto estudante, educadora em formação, pesquisadora e pessoa.

### **1.1. O ecoar de vozes da EJA: pesquisa narrativa**

Ao defender uma perspectiva que considere as subjetividades e a criatividade na ciência, me aproximo diretamente da metodologia de pesquisa narrativa. Esta, pressupõe que “As narrativas sempre estão inseridas em um contexto social, temporal e político. Esses saberes que vão sendo narrados trazem pistas das perspectivas e dos modos como vivenciamos o mundo” (Corrêa, 2021, p. 21). As nossas subjetividades são construídas socialmente, a minha história é atravessada de várias outras. Portanto, o que é individual revela aquilo que está posto no coletivo.

Entendemos a pesquisa narrativa como uma trajetória rumo às singularidades do ser humano, que simultaneamente é único (singular) estando imerso no todo (plural), carregando em suas narrativas as características que o compõem e corporificam como participante de uma conjuntura social.” (Vilela, et al., 2022, p. 83)

Nesse sentido, conversar com as educandas jovens e adultas, escutar suas narrativas, entendê-las como fontes científicas e compreendê-las como suas próprias autoras, nos possibilita refletir também acerca da história da EJA e da educação brasileira, ao nos trazer trajetórias singulares, marcadas por perspectivas coletivas de destituição de distintos direitos sociais da população mais pobre de nossa sociedade.

Então, trabalhar com narrativas se coloca para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas se mostra como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como autores/autoras, também protagonistas dos nossos estudos. (Ferraço, 2003, p. 171).

Ainda refletindo acerca da metodologia de narrativa, Silva (2023) chama a atenção para a nomenclatura “narrativas (auto)biográficas”. Essa escolha teórica/epistemológica considera que toda a biografia é também uma autobiografia, pois aquele que recebe, escuta e/ou escreve se implica naquilo que está sendo dito. Sendo assim, “utiliza-se a demarcação

dos parênteses do prefixo “auto”, pois esse “auto” nunca é sozinho, ou seja, mesmo uma (auto)biografia nunca é a história de um só. Ela é carregada de muitas histórias sociais, políticas, relacionais” (Silva, 2023, p. 205).

Para Irmgard Staeuble (2007, p. 90 citado por Kilomba (2019, p. 59), a descolonização do conhecimento acadêmico e a construção de novas possibilidades se faz ao “‘lançar uma chance de produção de conhecimento emancipatório alternativo’ (...) a fim de transformar ‘as configurações do conhecimento e do poder em prol da abertura de novos espaços para a teorização e para a prática’”. Kilomba (2019, p. 13) ainda aponta que “Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento: Quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem?”.

Mais do que trazer respostas, a pesquisa narrativa busca perguntas. Busca subverter o eixo que estrutura a construção daquilo que é considerado conhecimento científico em contraponto ao chamado senso comum. Compreender o cotidiano nas suas complexidades e potencialidades, nos permite chegar ao ““círculo virtuoso” entre experiência, narrativa e formação”, proposto por Bragança (2012 citado por Silva, 2023, p. 206), no qual “experiências são consideradas formadoras ao promoverem, a partir das narrativas, atos reflexivos e construtores de novos saberes”. É desse lugar que parte esta pesquisa. Compreendendo o cotidiano e a subjetividade como fontes científicas, as narrativas de estudantes da EJA me permitem analisar questões postas no âmbito social pois, apesar de singulares, falam de um coletivo.

## **1.2. Cinema-Dispositivo: distintos olhares, conexões e reconexões**

Ao pensar na criação audiovisual atrelada ao processo desta pesquisa, encontro no cinema-dispositivo um bom caminho para o estudo. O cinema-dispositivo, conceituado e utilizado por profissionais como Eduardo Coutinho e Consuelo Lins, localiza-se no espectro do cinema documental. Sendo um método para o trabalho audiovisual, o dispositivo pressupõe uma “prisão” espacial e temporal como ponto de partida. Segundo o Fórum Nicarágua (2022a, p. 46), entende-se por dispositivo a “(...) escolha que estabelece limites antes da captação ou da apropriação de qualquer imagem”.

Dialogando com as concepções de ciência e metodologia narrativa apresentadas anteriormente, o cinema-dispositivo comprehende a presença do produtor e do interlocutor em

seus papéis fundamentais e ativos dentro do processo de criação. Ainda que o dispositivo não apareça explicitamente ou que nem todos os agentes envolvidos sejam visíveis na tela, o que se cria é resultado de escolhas e recortes intencionais. Por outro lado, estabelecer o limite inicial de onde parte a criação não significa definir o caminho, pelo contrário: “O dispositivo pressupõe duas linhas complementares, uma de extremo controle, regras, limites, recortes e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e suas interconexões (Migliorin, 2005, p. 83)” (Fórum Nicarágua, 2022a, p. 46).

Nesse sentido, o dispositivo aparece como “o nó que mobiliza a criação e que se coloca entre a dimensão artística e subjetiva, um epicentro de ambos os processos” (Fórum Nicarágua, 2022a, p. 47). Assim, o cinema não é o fim, mas um meio de “(...) colocar suas possibilidades e potências em circulação com as coisas do mundo e os próprios sujeitos engajados com o seu fazer” (Fórum Nicarágua, 2022a, p. 47). Perde-se a centralidade do realizador, pois o determinante é o recorte espacial e temporal que deixa lugar para o acaso.

Pensando nas congruências entre educação e cinema, Fórum Nicarágua (2022a, p. 48) define e defende uma pedagogia do dispositivo ao entender que a pedagogia se relaciona a um processo produtor de realidade a partir das relações entre os seus múltiplos atores, e não a um método de transmissão de saberes. Portanto, enxerga a pedagogia do dispositivo como aquela fundamentada nos movimentos, espaços e tempos compartilhados anteriormente aos saberes acumulados. A pedagogia não resumida ao saber fazer, ser ou ter, e sim dos encontros comuns que possibilitam a criação. Nesse processo, o engajamento coletivo é essencial.

Uma vez conceituada, a pedagogia do dispositivo é delineada por alguns eixos, dentre os quais destacamos: *o grupo*, dissolvendo a centralidade do “eu”; a *cultura cinematográfica* partindo da máxima que “todos podem fazer cinema”; a compreensão de que só há certo; o *destexto* - começamos pela imagem, desconstruindo a ideia de que ela serve ao que foi primeiramente escrito; o ato de *documentar*, registrar, gravar; o *não tema* - trazendo os temas como disparadores ou mobilizadores do processo, não o seu centro; a *política do esbarrão* ou abertura ao acaso; e, por fim, a *criação* (Fórum Nicarágua, 2022a, p. 49-54).

Partindo de tais princípios, esta pesquisa buscou aliar a metodologia narrativa à pedagogia e ao cinema-dispositivo, a fim de compreender aspectos sócio-históricos que atravessam as trajetórias escolares de estudantes da EJA. O recorte espaço-temporal foi uma turma de mulheres moradoras da Maré e estudantes da EJA no projeto Escreva Seu Futuro, oferecido pela Organização Não Governamental (ONG) Redes da Maré, que tem o apoio da Extensão Universitária da UFRJ, a partir do acompanhamento pedagógico realizado pelo Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos.

Na sala de aula, durante a produção audiovisual, o grupo foi composto por seis estudantes, a professora da turma, um colega que auxiliou com a produção audiovisual e eu. A proposta feita às educandas era acompanhar a manhã de aula registrando algumas cenas cotidianas e, finalizado esse momento, filmá-las individualmente. Repetimos esse processo por algumas semanas até que todas tivessem feito a narrativa individual. A partir do que foi vivenciado em campo, propus também conduzir uma atividade coletiva na qual a turma compartilharia histórias a partir de algum objeto que rememorasse as suas trajetórias até ali. Dentro desse recorte, trabalhamos com o acaso, seja no cotidiano escolar, no cotidiano da comunidade, nas interações em sala de aula ou nas narrativas individuais. Não existiu um roteiro preliminar e os temas, ainda que delineados pelo objetivo da pesquisa, surgiram no decorrer do processo. Ressalto ainda a não-centralidade no realizador ou no resultado, entendendo que a criação é coletiva, compartilhada e inacabada.

Como nos lembra o Fórum Nicarágua (2022a, p. 14-15) “A criação é um gesto conector”, portanto “Nossa aposta em uma pedagogia do dispositivo é inseparável desse movimento que abarca em um mesmo gesto criação artística, criação de si e criação de mundo”. A partir desse movimento, buscamos nos relatos singulares subjetividades que nos possibilitem construir a compreensão de como se constitui a Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

## CAPÍTULO 2. UM BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (Freire, 1996, p. 11)*

A distribuição desigual entre grupos com mais e menos poder faz parte da essência da sociedade capitalista. Ao falarmos de conhecimento, essa lógica se repete e a educação, muitas vezes, é tratada sob uma perspectiva de mercadoria. De acordo com Candau e Oliveira (2010), a modernidade tem como peça fundamental a colonialidade. Derivada do colonialismo, movimento histórico de dominação de culturas datado de séculos passados, a colonialidade sobrevive ao longo do tempo e dita as regras do mundo moderno atuando em três frentes: a colonialidade do saber, do poder e do ser (Candau e Oliveira, 2010).

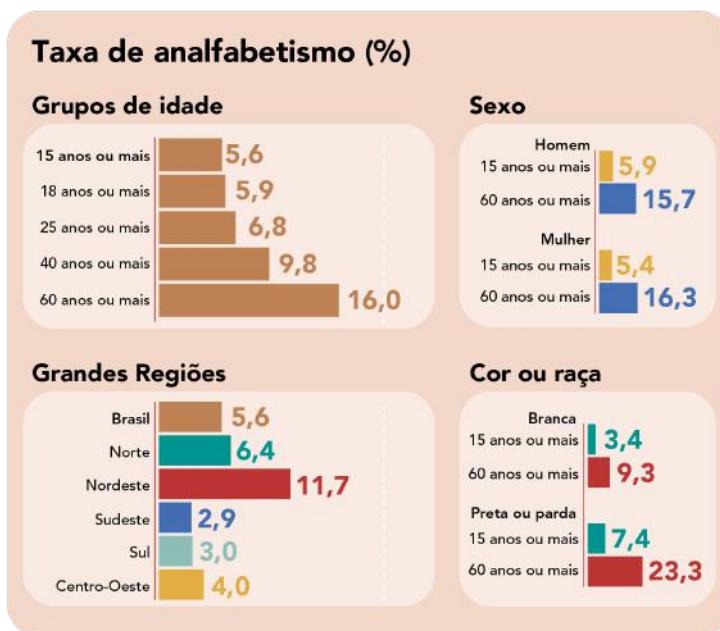
Entendendo a educação como parte fundamental na formação dos cidadãos, a modernidade, não raro, reproduz no processo educacional uma forma de conceber o mundo a partir de uma abordagem eurocêntrica e hegemônica que considera uma cultura única. Desse modo, o papel da educação está em permanente disputa, ora buscando ser o veículo para moldar a mão de obra para atendimento das necessidades econômicas, numa perspectiva instrucionista; ora sendo abordada a partir de uma perspectiva que a comprehende como ferramenta para emancipação humana, a partir da formação crítica, que visa a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Ciavatta e Rummert (2010) colocam que a escola, principalmente aquela pensada para as classes populares, funciona sob uma lógica fordista - a esteira de produção deixa de fora quem não segue seu ritmo e sua modelagem. Nesse contexto, a perspectiva hegemônica excludente aponta a inadequação daqueles que fogem aos seus padrões. Os desviantes da lógica escolarizante tradicional, seja por questões culturais, financeiras, identitárias ou de desempenho, são empurrados para fora e acabam “evadindo”, ou melhor, sendo expulsos. É essa concepção que estrutura as políticas educacionais brasileiras. Assim, ‘A escola sanciona e legitima a desigualdade existente anterior a ela’ (Piotto, 2009, s/p citado por Silva e Nicodemos, 2020, p. 24).

Desde os seus primórdios, a educação brasileira é caracterizada pela sua dualidade e desigualdade: uma educação para ricos, uma educação para pobres; uma educação para homens, uma educação para mulheres; uma educação para brancos, uma educação para

negros e indígenas. Ainda que hoje tenhamos um cenário de maior democratização e suposta universalização do acesso, tal divisão continua se fazendo muito presente pois é nessa base que seguem se estruturando as políticas públicas do país. Tomemos como exemplo o Plano Nacional de Educação (PNE). No seu décimo e último ano de vigência, o PNE alcançou pouquíssimas de suas metas, pois o que vem sendo feito desde a sua elaboração até hoje não modifica a concepção de educação e, consequentemente, tampouco as suas práticas. O quadro 1 é um exemplo disso.

Quadro 1: Taxas de analfabetismo no Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

Apesar de a meta 9 do PNE ter almejado a elevação do índice de alfabetização até o ano de 2015 e a acabar com o analfabetismo no país até o ano de 2024, nossa sociedade continua excluindo aqueles que já são constantemente excluídos e invisibilizados - sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos. Sendo assim, os índices de analfabetismo verificados hoje no Brasil e explicitados nos gráficos acima são um reflexo de políticas contínuas de desigualdade e exclusão que se iniciam desde a infância, perpetuando-se ao longo da vida de inúmeros trabalhadores brasileiros. Evidentemente, isso ainda é acentuado por outros atravessamentos como raça, gênero, renda, idade, orientação sexual e região.

Indo além da alfabetização, o Censo Escolar do Inep (2023) evidencia o elevado número de brasileiros maiores de 18 anos que não completaram a educação básica, superando

a casa dos 68 milhões. Uma pesquisa da Fundação Roberto Marinho ainda aponta para quase 10 milhões de jovens entre 15 e 29 anos que não concluíram essa mesma etapa, dos quais 73% pretendem retornar à escola. Contraditoriamente, o Censo demonstra uma queda nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos, as quais, hoje, não chegam a 3 milhões. Portanto, ainda que os sujeitos da EJA não sejam nem um pouco residuais, a promoção desta modalidade pelo poder público vem sendo cada vez mais reduzida. Para melhor compreendermos esse cenário, uma breve análise histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é primordial.

## **2.1. Um breve histórico da EJA**

De acordo com Ventura (2001), é possível separar os marcos históricos da EJA no Brasil do século XX em quatro momentos: as campanhas nacionais de alfabetização, os movimentos sociais de educação popular, a ditadura civil-militar e o período de redemocratização no país.

A partir da década de 1930, o processo de industrialização do país criou novas demandas também para a educação. A necessidade de mão de obra qualificada e diversificada colocou a instrução como prioridade, sendo responsabilidade do Estado garantir-la. Assim, consolida-se pela primeira vez a educação como dever do Estado, definindo o “ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos” (Brasil, 1934).

Com o fim do Estado Novo, em 1945, a educação também assume lugar fundamental na formação de eleitores, visto que só quem era alfabetizado tinha direito ao voto - o que correspondia a menos da metade da população adulta naquele momento. Nesse contexto, o analfabetismo é compreendido como o mal do Brasil, aquilo que impede o nosso avanço enquanto nação, portanto, algo a ser “erradicado”. É sob essa perspectiva que se estruturam as campanhas nacionais de alfabetização em massa, as quais pretendiam “(...) estimular o desenvolvimento social e econômico, através de um processo educativo que supostamente poderia promover a melhoria das condições de vida da população” (Ventura, 2001, p. 5). Apesar de um sucesso inicial e dos recursos despendidos, as décadas posteriores mostraram a pouca efetividade dessas campanhas para mudar o quadro educacional nacional.

Nesse momento histórico, novas teorias acerca da Educação de Jovens e Adultos florescem no país.

Ao lado de práticas pedagógicas baseadas no entendimento de que o processo educativo deve suprir a não-escolarização na idade considerada própria e diminuir a

suposta marginalização cultural da população – que, em grande parte, seria responsável pelo atraso econômico do País –, cresce uma concepção onde o processo educativo é visto como emancipador, na medida em que pode promover a conscientização política dos setores populares e incentivar a sua organização e autonomia, engajando-os num projeto de transformação social. (Ventura, 2001, p. 8)

Liderando essa visão transformadora, os movimentos sociais crescem e se destacam com iniciativas de Educação Popular, vinculadas ou não ao poder público, superando os limites das instituições escolares. O analfabetismo passa a ser visto como um problema social profundamente ligado às desigualdades sociais. Emergem as reivindicações pelas reformas de base, a fim de modificarem as estruturas dominantes e excluidentes que fundamentam a sociedade brasileira. Nesse momento um nome se destaca: Paulo Freire. Junto à sua equipe do Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, o educador marca a história da EJA no Brasil com a experiência de Angicos em 1963, contribuindo “(...) para a produção de um novo arcabouço conceitual e uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular.” (Ventura, 2001, p. 11). Para Freire, educação não se faz separada de cultura, pois “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 9). Logo, a educação de adultos passa a estar ligada a uma compreensão crítica do mundo, do nosso entorno e, inclusive, da nossa própria condição humana.

Em 1964, com o golpe e a instauração da ditadura civil-militar, essa movimentação popular é silenciada, proibida e criminalizada. Ainda que persistissem focos de resistência, a concepção do Estado acerca da educação assume um viés tecnicista, conformista, apassivador e as ações se centralizam no Governo Federal. O grande marco dessa política no que tange a Educação de Jovens e Adultos é o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Apesar de, teoricamente, utilizar-se da metodologia freireana na elaboração de materiais, o MOBRAL se caracterizou pelo esvaziamento da perspectiva crítica, tornando-se mais uma ferramenta de “controle ideológico das massas” (Ventura, 2001, p. 14). O movimento perdurou até 1985 e foi envolto em muitas problemáticas, entre elas a falsificação de resultados. “Através do Mobral, o regime militar definiu claramente a sua linha de ação nacional em relação à educação popular” (Ventura, 2001, p. 15).

Com a redemocratização e a consequente extinção do MOBRAL, as políticas de EJA no Brasil inicialmente se desestruturaram. No decorrer dos anos 1980 e 1990, delinearam-se diversas iniciativas e políticas educacionais, porém a maioria teve pouco efeito e são

raramente lembradas. A promulgação da Constituição Federal de 1988 vem como uma conquista, pois estabelece como funções da educação a qualificação para o trabalho e para o exercício da cidadania, além de reconhecer o dever do Estado na garantia da “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, Art. 207). Portanto, Educação de Jovens e Adultos passa a ser regulamentada e, na forma da lei, alçada ao mesmo degrau da educação voltada a crianças e adolescentes.

O voto secreto universal também se estabelece nesse momento, reconhecendo milhões de brasileiros ainda não alfabetizados como cidadãos de efetiva participação política. Além disso, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Brasil, 1996), inclui um capítulo destinado à EJA, no qual reforça que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, Art. 37).

No entanto, apesar do avanço da inclusão na LDB, o seu conteúdo é um retrocesso quando comparado à Constituição, pois indica a manutenção dos “(...) cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (Brasil, 1996, Art. 38). Ademais, o artigo 37 § 3º estabelece que “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (Brasil, 1996). Na prática, essa modalidade de educação, ainda que reconhecida pelos documentos oficiais, é vista como secundária e constantemente esquecida nas políticas públicas e debates teóricos.

Assim, o “direito à educação negligenciado pelo Estado na infância somado à marginalização desses grupos na sociedade ao restringir o ato educativo somente à formação para o mercado de trabalho” (Braz, 2023, p. 9-10) mantém

a perspectiva da educação para a classe trabalhadora, centrada, predominantemente, na alfabetização e/ou numa rápida preparação para o trabalho. Duas faces da mesma moeda em um país que, historicamente, quase sempre optou por projetos pontuais, emergenciais, em detrimento das reformas de base e, principalmente, da criação de um sistema nacional de educação que integrasse todos os brasileiros de todas as idades. (Ventura, 2001, p. 15)

Já nas vésperas da virada do século, em junho de 2000, temos a publicação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, no qual são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA), reconhecendo a sua especificidade na qualidade de modalidade educacional. Nesse documento são registradas as funções da EJA: reparadora, qualificadora e emancipadora, tal como o caráter de luta intrínseco à constituição dessa modalidade enquanto

afirmação do direito à educação historicamente negado para uma camada da população brasileira.

Porém, a definição de diretrizes curriculares nacionais, ainda que seja uma afirmação da EJA enquanto direito, não garantiu a consolidação de políticas públicas que caminhem nessa direção. Nos últimos vinte anos o que se vê são iniciativas que buscam “em geral, a mera ampliação de indicadores de elevação de escolaridade da classe trabalhadora” (Lombardo, 2019, p. 24) e enxergam a EJA através de um caráter de suplência. São exemplos: Plano Nacional de Educação de 2001, o qual não apresenta objetivos e indicativos claros para a implementação das metas; o de 2014, que “não registra um diagnóstico da situação da educação brasileira com observância nas metas alcançadas ou não pelo plano anterior” (Lombardo, 2019, p. 69); e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), fornecendo um diploma sem a garantia de que não seja uma certificação vazia.

Iniciativas como o programa Brasil Alfabetizado, o qual inicialmente contou com a parceria entre o Estado e organizações civis, ainda recebem críticas de especialistas do campo devido ao fato de que “remontava o período das campanhas, apartada do sistema de educação básica e que não indicava ao estudante a continuidade dos estudos” (Lombardo, 2019, p. 80). Além disso, ao proibir o repasse de recursos públicos às instituições privadas com esse fim, observou-se “uma queda significativa na oferta, o que acabou por não resolver o compromisso com a consolidação da EJA nos sistemas públicos de ensino” (Lombardo, 2019, p. 81).

Sendo assim, pode-se dizer que “As políticas públicas para a EJA, ao longo da história, têm reiterado sua marginalidade nas redes públicas de ensino”, pois, “apesar de novas roupagens, e novos discursos, na prática o trabalhador continuou tendo uma formação aligeirada e com base apenas no necessário ao atendimento das demandas do mercado” (Lombardo, 2019, p. 102).

Observa-se então que, no decorrer do tempo, insistem em reduzir a EJA ao ensino supletivo e temporário, desvinculando-a do seu caráter permanente, crítico e emancipatório. Reconhecer equanimemente a educação básica para crianças/adolescentes e jovens/adultos - entendê-las como duas faces da mesma moeda - é um passo fundamental se queremos deixar de “enxugar gelo” e avançar na história da educação brasileira. A EJA ainda caminha para não ser vista como apêndice, programa ou campanha secundária. A escassez de políticas públicas efetivas para uma educação de maior equidade e com condições dignas de trabalho e

de vida é um projeto de exclusão. Este, sustenta a escola em uma estrutura classista e racista construída historicamente e mantida diariamente no nosso país.

## 2.2. Sujeitos da EJA

Discorri brevemente sobre o seu histórico, mas não é possível falar da EJA sem incluir também os sujeitos que a constituem. Mesmo porque falar de história é contar sobre o passado, mas também refletir sobre o futuro. Entendendo que o futuro não é inexorável, não está dado, são esses sujeitos que irão construí-lo. No entanto, para de fato inserir-se no mundo atuando sobre ele e modificando a realidade, Paulo Freire defende que o sujeito precisa entender-se a si mesmo como um ser inacabado:

Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm. (Freire, 2000, p. 119-120)

Partindo dessa perspectiva ao nos percebermos em constante processo de desenvolvimento intelectual, afetivo e ético, compreendemos a educação como vida e não preparação para a vida (Moura, 2022). E em busca dessa vida, desse *ser mais* (Freire, 1987) é que as educandas da EJA que participaram da pesquisa, retornam para a sala de aula, para construir sua história, mesmo diante de tantos obstáculos que cotidianamente as colocam no lugar de *ser menos* (Freire, 1987).

Sabemos que a Educação de Jovens e Adultos é uma educação para a classe trabalhadora e essa compreensão deve fazer parte da prática de educadores nesse campo. Por outro lado, é importante ressaltar que ter essa compreensão difere-se de restringir a educação para esse grupo social à qualificação para o trabalho - “Trata-se, portanto, de reconhecer a classe como *locus* de construção da vida, da experiência do trabalho e dos conhecimentos dela derivados” (Ciavatta e Rummert, 2010, p. 467) para então, a partir da experiência, poder expandir suas reflexões críticas e ampliar possibilidades.

De acordo com os Cadernos da EJA (Brasil, 2006, p. 7), os educandos dessa modalidade de ensino chegam à escola munidos de muitos saberes, dentre os quais se destacam os “saberes sensíveis” e os “saberes cotidianos”. O primeiro “ diz respeito aquele saber do corpo, originado na relação primeira com o mundo e fundado na percepção das coisas e do outro”, já o segundo, “(...) se configura como um saber reflexivo, pois é um saber da vida vivida, saber amadurecido, fruto da experiência, nascido de valores e princípios

éticos, morais já formados, anteriormente, fora da escola". Considerar a sabedoria desses sujeitos que já vivem e lêem, há anos, o mundo, é entender que a educação está totalmente entrelaçada à cultura. Reconhecendo os saberes cotidianos como ponto fundamental na prática da Educação de Jovens e Adultos, é preciso trazer também os conhecimentos historicamente construídos. Sendo assim, "A escola, ao mesmo tempo em que tem a tarefa de apresentar aos alunos os marcos da cultura humana, deve permitir que seus alunos e a comunidade na qual se encontra expressem sua cultura particular" (Brasil, 2006, p. 34).

Vemos assim, que o ato educativo é complexo, pois ainda que muitas vezes, não esteja claro para o docente, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, estão diretamente ligadas a concepções de educação, que consequentemente, revelam concepções de mundo e do ser humano que desejamos formar. Por sua vez, as políticas públicas (ou a ausência delas) [...] refletem diretamente as finalidades que se espera da educação e a quem elas servem. (Braz, 2023, p. 17)

As turmas de EJA são, em geral, muito heterogêneas. Ali encontram-se diferentes gerações, origens, sexualidades, religiões, histórias, vivências profissionais, trajetórias escolares, "e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos" (Brasil, 2006, p. 4). Simultaneamente, dividem características comuns, pois foram, "(...) na maioria das vezes, (...) afastados do ambiente escolar por questões de natureza material, seja a necessidade de se inserir precocemente no mercado de trabalho ou a inexistência de escola próxima ao local de moradia" (Moura, 2022); sofreram preconceitos de raça, classe, gênero, sexualidade, entre outros; tiveram que cuidar das famílias; sofreram a negação de direitos; foram impedidos de sonhar.

Esse histórico de opressão e desumanização prega uma noção errônea de *ser menos*. (Freire, 1987). Ao serem excluídos da sociedade letrada e escolarizada, muitas vezes os estudantes da EJA chegam sentindo-se inferiores, menos dignos de direitos e menos capazes de aprender.

Contudo, o processo de opressão e de silenciamento da classe trabalhadora não se faz sem contradições e resistências, pois, ao mesmo tempo que a discussão sobre o ser menos está presente, o ser mais emerge como vocação ontológica do ser humano e impulsiona aqueles que tiveram seu direito ao processo de escolarização negado a lutar por esse espaço. Mesmo com corpos e mentes cansados, depois de um dia de intenso trabalho, muitos trabalhadores buscam a escola, não apenas como espaço de obtenção de uma certificação exigida pelo mercado de trabalho, mas também como parte do seu permanente processo de busca de ser mais. (Moura, 2021, p. 114)

Acerca da ideia de *ser mais*, cunhada por Freire, Braz (2023, p. 16) a coloca como a “‘virada de chave’ na vida dos sujeitos, tanto aqueles que são opressores como aos que estão na condição de oprimidos”, pois ter essa consciência é o que possibilita “(...) se entender constantemente em aprendizado com o outro, com outras realidades, conhecimentos e saberes (...)”. Moura (2022, p. 114) explicita ainda que a busca pelo *ser mais* “não se dá no isolamento, por movimentos individuais, mas no coletivo”. Nesse sentido, a EJA se coloca muito além do diploma ou da qualificação para o trabalho na vida dos seus sujeitos, tornando-se um local de socialização, encontros, trocas e diálogo entre pares e ímpares: uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2019).

A possibilidade de estar na sala de aula pesquisada, nos mostra que a EJA é um lugar de sonhos. Estar ali dentro buscando e reafirmando seu direito à educação não é apenas pela necessidade de um diploma ou de uma melhor ocupação profissional, cada indivíduo que chega àquela sala de aula tem um desejo que lhe move. Lembro de uma história que aconteceu quando eu estava no início da graduação, quando trabalhava com uma turma de alfabetização de jovens e adultos. Um dia, perto do fim do ano, conversando com o Gilson enquanto o auxiliava em uma atividade, ele me contou que estava estudando para poder tirar a carteira de motorista e que já estava quase lá, pois vinha avançando muito na leitura e na escrita. Vieram as férias do fim do ano e, em fevereiro, a volta às aulas. No primeiro dia, estou no sinal esperando para atravessar quando passa um carro e buzina para mim, ao olhar vejo Gilson com um sorriso no rosto me dizendo “Oi professora, eu consegui!”. Essa breve história é apenas um exemplo que evidencia como estar na EJA é também lutar pelo seu direito de sonhar.

É importante destacar que o acesso ao direito à educação e todos que vêm atrelados a ele se dá, constantemente, de formas muito diferentes para homens e mulheres. Buscando responder “Como historicamente aconteceu a escolarização da população brasileira, atentando para a questão feminina?”, Stamatto (2002, p. 1) faz um resgate desde a época colonial até o início do século passado. Passando pelas escolas jesuítas, a formação da escola pública e dos cursos de magistério, a autora evidencia a exclusão constante das mulheres nos espaços formais de educação que não fossem exclusivamente voltados para o catolicismo e o matrimônio. Apesar dos grandes e fundamentais avanços vistos nas últimas décadas, a presença feminina na escola foi negada e subjugada no decorrer de séculos e os reflexos disso se verificam ainda hoje, seja no número de mulheres não alfabetizadas ou mesmo na mentalidade de muitos brasileiros.

Segundo o site da ONG Redes da Maré,

Na população com menos de 55 anos, o analfabetismo entre as mulheres é um pouco menor do que entre os homens. Mas a partir dos 55 anos, a relação se inverte e o analfabetismo é maior entre as mulheres. Esses dados evidenciam que até a década de 1960, enquanto uma grande parcela da população brasileira ainda não tinha acesso ao letramento, as mulheres tinham ainda menos acesso do que os homens. Isso só começa a mudar a partir da década de 1970, quando a universalização do acesso à escola foi colocada definitivamente na agenda do país.

No complexo de favelas da Maré, as pesquisas demonstram esta realidade, visto que dentre as moradoras de 60 a 64 anos, 20,4% não sabem ler/escrever; entre 65 e 69 anos, 28,6% não sabem ler/escrever e acima de 70 anos esse número chega a 37,39%. Apesar de serem dados locais, os índices nacionais deixam evidente que esta é uma característica que não se restringe ao território, se expandindo por todo o Brasil.

Além dos dados apresentados, as narrativas de mulheres mais velhas estudantes da EJA evidenciam a falta de acesso à educação para além das questões materiais como trabalho e existência de escolas nos locais onde passaram a infância e juventude. O curta “Alfabetizando relatos de vida”, produzido pelo Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos (2014), desvela, através da história oral, os atravessamentos de gênero sociais e coletivos. Estes aparecem em depoimentos como o de Gercina, Carmelita e de Maria da Paz:

**Entrevistadora:** Por que você nunca estudou?

**Gercina:** Por causa que meu pai, pra nós não escrever bilhetinho pra namorado;

**Carmelita:** De nova eu não estudei porque minha mãe morava em roça e eu ficava em casa tomado conta da casa e ela ia pra roça com meus irmãos todos, porque se eles ficassesem em casa, eles me batiam;

**Maria da Paz:** Aí depois de um tempo foi quando eu me casei. Aí peguei pra ter filho. Aí eu ia pra escola (...) e o marido não queria tomar conta dos filhos ‘Ah eu não vou tomar conta pra você estudar!’ Aí eu desistia da escola.

Tais relatos demonstram as inúmeras e variadas violências singulares, mas também coletivas, as quais mulheres são submetidas pela sociedade e por figuras masculinas, que podem ser desde o pai na primeira infância até o marido na vida adulta. Violências que, em muitos dos casos, ainda hoje, são naturalizadas, tidas como corriqueiras e constituintes dos diferentes papéis sociais desempenhados.

Apesar de as violências sexistas se perpetuarem na vida de todas as mulheres, de acordo com hooks (2019, p. 219), “em um estado capitalista, racista e imperialista não há sequer um status social compartilhado por mulheres como grupo coletivo”. Collins e Bilge (2021, p. 17), ao definirem o conceito de interseccionalidade, indicam que “(...) as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e

funcionam de maneira unificada”. Portanto, indo além do gênero, é essencial trazer também as questões raciais para o debate.

Refletindo acerca de uma educação antirracista e antissexista, Alves (2022) aponta para a histórica desigualdade racial no espaço da escola - desde a escravização, quando o direito à educação era negado à população negra, até os discursos higienistas do pós-abolição. “O racismo, à época, fazia parte de um projeto político claro de manutenção do sistema escravocrata, portanto, ver pessoas pretas sendo escolarizadas significava uma ameaça enorme a esse sistema que não pensava a população negra nesse contexto” (Alves, 2022, p. 28).

O não acesso aos espaços formais de educação trouxe e traz enormes consequências sociais, culturais e econômicas. No entanto, ainda que, nas últimas décadas, a universalização do ensino tenha se tornado uma agenda brasileira garantida na Constituição, para além do acesso à educação, deve-se pensar naquilo que ocorre dentro do espaço escolar. A figura do homem branco como referência única e centralizadora, muitas vezes reforçada nas ações pedagógicas, perpetua uma negação às identidades que se diferenciam deste padrão, dentre as quais se destacam as mulheres negras.

Além disso, são as mulheres negras também as mais responsáveis pelo cuidado e sustento das famílias brasileiras. De acordo com o Boletim Especial do Dia da Mulher desenvolvido pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) no ano de 2023, 50,8% das casas brasileiras são chefiadas por mulheres, sendo 56,5% destas comandadas por mulheres negras. Pensando no contexto da EJA, os atravessamentos e responsabilidades dessas mulheres jovens e adultas aparecem também em sala de aula. Percebe-se que

a todo momento (...) a mulher precisa fazer escolhas em prol de outro, deixando de lado o cuidado com ela. Sousa et al. (2017) marca a questão da conciliação da vida acadêmica, vida social, pessoal, assim como todos os outros atravessamentos que passam pela mulher, mas não passam pelo homem. (Alves, 2022, p. 22)

Sendo assim, ao buscarem a garantia de seus direitos, as mulheres, principalmente as negras e pobres, enfrentam preocupações diárias quanto ao sustento e cuidado da família, além de violências decorrentes do racismo e sexism. Isso faz com que, muitas vezes, elas só consigam frequentar os espaços escolares quando há conciliação com os horários onde filhos e/ou netos também têm atividades.

O filme “Caminhos por onde andei” (2023), produzido na Universidade Federal Fluminense (UFF), o qual retrata a trajetória de Maya, mulher negra egressa da EJA e licencianda em História, exemplifica o que os dados indicam. Em sua narrativa, Maya

evidencia os entraves no seu acesso à educação e processo de emancipação relacionando-os diretamente ao machismo e ao racismo.

(...) esse tempo foi me roubado. Foi me roubado por um sistema excludente. Foi me roubado por instituições que não estavam preparadas para lidar com pessoas diferentes, né, por um sistema o qual eu vivi dentro da minha casa, né? Que uma mulher negra, uma mulher, uma mulher ela estava ali pra casar, não estava ali pra estudar. Para de “mimimi”, para de inventar. Você nasceu como mulher negra e mulher para casar, não inventa de estudar. (Caminhos por onde andei, 2023)

Assim, falar sobre sujeitos da EJA é reconhecer as peculiaridades e particularidades que atravessam seus caminhos dentro e fora do âmbito educacional, assim como as coletividades existentes, entendendo-as como singulares, mas também como parte integrante de um processo mais amplo de desigualdade social, que fala do lugar subalterno e secundário destinado às pessoas pobres, negras, indígenas e às mulheres.

### CAPÍTULO 3. VOZES DA EJA: A RUPTURA COM O SILENCIAMENTO

Até aqui, este trabalho dedicou-se a pontuar e refletir acerca da produção científica e artística, trazendo as contribuições da metodologia de pesquisa narrativa, tal como sobre a Educação de Jovens e Adultos de forma geral e também algumas de suas especificidades. Feita a revisão bibliográfica, passamos agora para a pesquisa de campo e os seus desdobramentos. Entretanto, devo primeiro destacar a fala de Ferraço (2003, p. 173), ao pontuar que “Os cotidianos pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos “com” eles”; e de Evaristo (2020, p. 37), ao indicar que “palavra alguma dá conta da vida. Entre o acontecimento e o dizer sobre ele, o escrever sobre ele, fica sempre um vazio”. Assumo esse vazio entre o vivenciado em campo e as páginas escritas neste trabalho monográfico.

O estudo se desenvolveu em uma turma do projeto Escreva Seu Futuro. O projeto, iniciado em 2019, é uma parceria da Organização Não Governamental Redes da Maré e da L’Oréal Lancôme, que conta com o acompanhamento pedagógico do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, a partir da Extensão Universitária da UFRJ, no qual atuo como extensionista desde março de 2024. Entre os objetivos do Escreva está o de diminuir os índices de analfabetismo no Complexo da Maré através da alfabetização de mulheres “(...) moradoras que nunca estabeleceram uma relação contínua com o saber escolar e os processos de aprendizagem” (Redes da Maré, 2024), garantindo o acesso à educação básica e contribuindo para a sua emancipação. Atualmente, o Escreva Seu Futuro conta com sete turmas distribuídas em seis favelas e divididas em três turnos. A turma que acompanhei se localiza no prédio sede da ONG Redes da Maré, na favela Nova Holanda. É composta por oito estudantes entre dezenove e setenta e cinco anos, das quais seis participaram da pesquisa, além da professora Beatriz. As aulas se dão de segunda à quinta no turno da manhã, das dez horas ao meio dia.

Minha entrada em campo foi permeada por incertezas. Não conhecia a turma, não conhecia a professora, não conhecia o território e tampouco conhecia na prática o formato em que escolhi pesquisar. Não sabia se a ideia seria bem-vinda, se as educandas se sentiriam confortáveis, como seria a logística de gravações, que equipamentos eu utilizaria, entre muitas outras dúvidas que foram se resolvendo ao longo do processo. Fui descobrindo, construindo e reconstruindo a pesquisa enquanto ela se dava. Apesar dos estudos feitos anteriormente, é a partir da prática em campo que torna-se possível repensar, reestruturar e desenhar novos caminhos.

Meu primeiro contato com o grupo já foi uma fonte inesgotável de conhecimentos, além de um impulso de entusiasmo pelo que estava por vir. Em uma manhã do mês de maio, conheci a Beatriz e ela me apresentou ao grupo que vem acompanhando desde o início do ano. Nesse primeiro dia fui sozinha e não levei nenhum material de gravação, foi mesmo uma introdução. Com muita generosidade, a turma compartilhou o seu tempo de aula naquela quarta-feira para sentar em roda, ouvir minha proposta, tirar dúvidas, dividir histórias e, por fim, topar embarcar comigo nessa.

Nas semanas seguintes se deram as gravações. Inicialmente registrei a conversa individual com cada uma das estudantes e, ao fim, fizemos uma atividade coletiva que envolveu toda a turma. Além de mim, das educandas e da professora, a pesquisa também contou com a participação de um amigo cineasta, Antonio, que colaborou na produção, manejo de equipamentos e participou das conversas junto comigo.

Cada momento foi marcado por trocas, risadas, choros, memórias, muita sabedoria e histórias que revelam marcas de diferentes momentos da construção do Brasil e da educação brasileira. Considerando que o coletivo e o individual, o plural e o singular são inseparáveis, o que a história oral evidencia e o documentário registra, se relaciona com aquilo que a bibliografia acerca da EJA já aponta, como: a exclusão histórica das mulheres dos processos educativos, o lugar secundário que a EJA ocupa no cenário educacional; os obstáculos que enfrentam para acessar e permanecer nas classes de alfabetização.

O presente capítulo se divide em seis seções além desta: cinco das quais contam individualmente um pouco de cada uma das participantes da pesquisa e o seu processo de gravação; uma relatando o momento da gravação coletiva.

### **3.1.1. Marlene: a primeira**

As gravações começaram com a Marlene. Desde o dia em que havia ido me apresentar e apresentar a ideia, ela já anunciou que queria ser a primeira. Após a aula, ficamos meia hora conversando e gravando. Ela estava nervosa e eu também. Aos poucos fomos relevando a presença da câmera e o assunto fluiu.

Marlene é uma mulher de sessenta e seis anos nascida e criada na Maré. Segunda de seis filhas, chegou a ir para a escola quando criança, mas precisou deixar de estudar para ajudar a mãe a sustentar e criar as irmãs quando seu pai ficou desempregado. Trabalhando

desde nova na rua, Marlene enfrentou diversos problemas de saúde, dificultando ainda mais a sua permanência na escola.

Eu cheguei a ir pra escola, mas eu tive problema de paralisia infantil porque eu ficava muito na friagem. Vendia garrafa, vendia essas coisas assim, aí não tinha como eu se cuidar. Nesse tempo não existia (...) remédio. Eu antigamente não tinha nada disso. A gente era fazer remédio em casa, não tinha como a gente tomar remédio. A minha mãe fazia de tudo para gente fica boa, mas não tinha como: era pneumonia, era bronquite, era tudo que a gente tinha porque a gente ficava muito na chuva, ficava para poder não faltar nada para minhas irmãs. Minhas irmãs era tudo pequena...

Seus pais sabiam ler e escrever, foi com a mãe que Marlene aprendeu a escrever o nome.

Minha mãe também sabia ler também, mas minha mãe falava que (...) a única coisa que a gente tem que aprender e nunca esquecer é assinatura, minha mãe falou isso. (...) Falei: “Mas mãe, e se os outros mandar uma mensagem pra gente de amor, os outros escrever um negócio, mandar um bilhete, eu não vou saber o que tá escrito”. Ela falou: “Mas com o tempo filha...”. Aí ela botou eu na escola e comecei a ficar com problema (...), não gravava na cabeça as letras, não gravava. A única que gravava na cabeça é a coisa que minha mãe escreveu para mim não esquecer de escrever meu nome. Até hoje eu sei assinar meu nome.

Hoje, ela mora com o marido e seus cachorros. Tem seis filhas e muitos netos, todos estudam ou estudaram, o que Marlene celebra e incentiva fortemente.

E eu falo mesmo: estuda que é muito bom o estudo. O meu neto tá estudando lá no... lá em Bonsucesso, que tiraram ele daí, mandaram ele para lá porque ele passou de ano. (...) A minha neta tá aqui, na escola aqui da Nova Holanda. Mas ela já, já tá na quinta série, ela tem 11 anos, sabe ler e escrever.

Além de ir para a escola, Marlene vai na academia e cuida da casa. Seu grande desejo no momento é aprender a ler e escrever o mais rápido possível, seu sonho é que as filhas sejam felizes nos seus casamentos.

### **3.1.2. Veronica: a carismática**

A segunda gravação foi com Veronica, moradora da Maré desde que nasceu, há quarenta e nove anos. Seus pais não sabiam ler e escrever. Frequentou a escola até a quarta série (terceiro ano), mas não prosseguiu nos estudos pois, desde nova, precisou ajudar no sustento da família e cuidar da sua mãe.

Apesar de extrovertida, falante e carismática, no início da filmagem Veronica estava muito nervosa. Após responder algumas perguntas, a conversa foi se encaminhando para o final. Sentindo que a missão já tinha sido cumprida e a “entrevista” terminada, ela se soltou, confessou o nervosismo frente à câmera e conseguimos seguir com mais naturalidade e

leveza. Ao longo das gravações, compartilhou várias histórias de sua infância, tanto trazendo lembranças de brincadeiras com a irmã - “Ah, eu tomava banho na Maré, mergulhava mesmo. Andava nos barquinho, pegava peixinho na maré...” - quanto das dificuldades que passavam.

(...) eu morava na... no tempo do palafita... minha...minha casa era de madeira. A gente tinha que pegar água, entendeu? Uma vida muito sofrida, entendeu? Minha mãe bebia naquela época, meu pai também. (...) quando chovia, a casa ficava pingando dentro da casa... ah vem mais para cá, bota panela, bota bacia... aí ficava tipo assim encolhidinha

Hoje, Veronica mora com seu esposo e diz que mudou tudo na favela: “Aí de lá para trás para cá, a vida assim foi melhorando cada dia mais, e agora com esse projeto aqui [Escreva Seu Futuro] ficou melhor ainda (...”). Inclusive foi com incentivo do marido que ela se inscreveu no projeto e voltou a estudar.

(...) eu queria e também ele me incentivou, né? E eu também pensei, assim falei: “Eu não sei como que eu vou pra escola, como que eu vou começar”, entendeu? Aí ele falou: “Vai lá, pô”. Me deu uma força, falou com calma e eu vim com a maior calma. Tô aqui até hoje, tô adorando. Bem legal mesmo.

Veronica já trabalhou como empregada doméstica e em firma de limpeza, mas atualmente encontra-se desempregada. Seu sonho é saber ler, escrever e entregar um currículo feito com seus próprios punhos.

Ah, meu sonho é saber ler tudo, abrir um livro (...) E chegar assim numa firma de limpeza, fazer um currículo, você entregar teus currículos assim com o teu próprio punho. Acho bem legal. E eu já perdi um emprego porque eu não sabia preencher o currículo e eu saí de lá chorando. Foi uma vergonha. A moça falou: “Vai lá, faz a ficha que o emprego é seu”, mas só que o moço me deu o currículo, falou “bota teus dados” e eu fiquei ali: “Ai moço, podia me ajudar?”, e ele: “Não posso preencher, você tem que preencher com teu próprio punho. O emprego é seu, só vai conseguir se você preencher com teu próprio punho.” Falei: “eu não sei. E aí eu comecei a chorar. Tive que vir de lá de Olaria para cá chorando no ônibus. Eu não me conformo agora em não aprender a ler. Agora eu falei: eu vou aprender a ler. Eu vou aprender, em nome de Jesus, é o meu sonho.

### **3.1.3. Lucineide e Gracinetete: as irmãs**

Lucineide, quarenta e cinco anos, e Gracinetete, cinquenta e um, são irmãs. Nascidas no interior da Paraíba, vieram para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida. Suas histórias se assemelham e compartilham muitos pontos em comum, por isso seus relatos vêm juntos. Inicialmente não viriam, começamos as gravações com a Lucineide, enquanto Gracinetete estava sentada na sala observando e esperando, pois seria a próxima. Logo que Lucineide começou a contar sua história, percebemos interações constantes com a irmã,

dialogando e apontando para atrás da câmera. Entendendo que a narrativa de uma estava entremeada à da outra, perguntamos o que achavam das duas se unirem e contarem as suas histórias juntas, ao que prontamente concordaram.

Estando entre as mais velhas de nove irmãos, Lucineide e Gracinetete tiveram que começar a trabalhar desde muito novas para ajudar no sustento da casa e garantir a comida para os pequenos.

**Gracinetete:** Só era do trabalho para casa porque minha mãe levava, a gente ficava no trabalho, aí dormia no trabalho. No sábado ela ia buscar e a gente ia pra casa.

**Isabela (pesquisadora):** Vocês trabalhavam com a mãe de vocês?

**Lucineide:** Não, não. Ela só levava...

**Gracinetete:** Ela só levava e buscava porque a gente era novinha demais e eu trabalhava na casa de família. Eu tinha uns 8 anos de idade. (...) Cozinhar eu não cozinhava não. Eu só lavava louça, eu varria, eu limpava lá as coisas. Eu ficava o dia todo lá; saía com a minha patroa, aí dormia... Tipo ela me pegava assim, tipo que nem para criar: eu fazia as coisas lá e ficava, dormia, comia... Entendeu?

**Lucineide:** (...) sábado e domingo que ficava em casa. Levava o dinheiro pra minha mãe, minha mãe que ia buscar o dinheiro. Aí não tem direito a nada não.

**Gracinetete:** Aí ela pegava e fazia compra pras crianças: comprava feijão, arroz, açúcar, café... comprava as coisas pras crianças, pros irmãos da gente.

No entanto, mesmo antes de começarem a trabalhar ou até mais tarde quando seu pai conseguiu um emprego e elas puderam sair dos seus, nenhuma das duas nem os seus irmãos estudaram, pois no interior onde moravam não existia nenhuma instituição escolar - “lá não tinha escola perto. Era longe lá, era mato, aí lá não tinha, nesse tempo não tinha escola” (Gracinetete). Quando foi trabalhar em uma cidade maior, Lucineide conseguiu frequentar a primeira série por um curto período de tempo.

Conforme foram crescendo, cada um dos nove irmãos foi saindo de casa em busca de trabalho e oportunidades. Assim, há vinte e cinco anos, Lucineide veio para o Rio de Janeiro pela primeira vez. Grávida de um mês, saiu da Paraíba na garupa da bicicleta do irmão e viajou quatro meses até chegar na capital carioca.

**Lucineide:** Quando eu saí de lá para cá tava com um mês de gravidez...

**Gracinetete:** Meu irmão lá da Paraíba, ele que veio trazendo ela pedalando. Ele vinha pedalando e ela veio no bagageiro do banco.

**Lucineide:** Passei quatro mês.

Depois de um tempo, a educanda voltou para o seu estado natal e só retornou ao Rio de Janeiro esse ano, quando veio morar junto com a irmã e voltou a estudar.

Já Gracinete, chegou aqui há vinte anos junto da mãe. Morou em Petrópolis e há mais de dez anos vive na Maré. Começou a frequentar um espaço escolar pela primeira vez na sua vida no início de 2024, quando sua filha a matriculou: “falou que ia me inscrever para eu estudar. Eu não queria estudar, não. Ela: ‘Vai, mãe. Vai que nunca é tarde para aprender’. Eu falei: ‘Tá bom’. Aí me inscreveu e eu fiquei estudando.” Quando Lucineide chegou para morar com ela, levou a irmã para a escola também.

As duas têm filhos e netos, todos estudam ou estudaram. Hoje, Lucineide sonha em estudar, ter a sua casa e criar sua neta. Gracinete sonha em aprender a ler e escrever.

### **3.1.4. Zilda: a tímida**

Proveniente de Macaparana, interior de Pernambuco, Zilda mora no Rio de Janeiro há mais de trinta e cinco anos. Desde então, se divide entre a Tijuca, onde trabalha como cuidadora de uma senhora idosa, e a sua casa na Maré.

A gravação com a Zilda foi marcada, inicialmente, pelo seu nervosismo. Tímida, dizer vergonha de tudo e até se senta separada das outras estudantes na sala de aula por conta disso. Aos poucos, enquanto nos levava pelas suas memórias, a sua postura, mais recolhida e desconfortável frente à câmera, foi dando lugar a mais uma história de vida potente e empoderada.

Caçula de quinze irmãos, doze homens e três mulheres, Zilda cresceu na casa do seu pai trabalhando na roça. Aos onze anos veio fugida para o sudeste.

Foi assim: eu vim, que meu pai era muito ruim, não deixava a gente fazer nada, participar de nada, fazer nada. Não deixava a gente estudar, só deixava os homens estudar. (...) as mulher não podia estudar porque podia virar prostituta, piranha, no caso que ele chamava quenga lá no norte, né? Chama de quenga. Aí a gente não teve oportunidade de estudar. As minhas irmãs, eu e mais três irmãs não estudamos por causa disso. E também era dificuldade também, né? Era longe as coisas. (...)

Minhas irmãs tinha fugido para Recife e eu fui para São Paulo. Tava saindo uma carga de manga lá do interior de Pernambuco, lá do sítio que eu morava, aí eu me enfiei dentro da carga e fui, fui parar em São Paulo. Aí em São Paulo, quando eu desci em São Paulo aí o motorista quando me descobriu aí ele ficou nervoso, né? ‘Ih, vai dar problema pra mim, que você é de menor’ e não sei o quê. Eu falei: ‘Moço me leva, me larga em qualquer lugar’. Aí ele me deixou na rodoviária de São Paulo, Tietê.

Aí lá eu fiquei. Tomava banho lá no banheiro lá, ficava por lá zanzando... Conversando com um rapaz que trabalhava no guichê, aí ele falou assim: ‘Ah eu conheço uma pessoa que tá precisando de uma pessoa para olhar o neném dela, você não se interessa não?’ Aí eu falei: ‘Ah vou sim!’. Aí fui para lá para casa dessa mulher e fiquei lá um tempão. (...) Aí ainda tô na casa dos parentes desse pessoal.

Veio para o Rio de Janeiro a trabalho com parte da família para quem trabalhava em São Paulo. Aqui, conheceu o pai de seus três filhos e foi morar com ele na Maré. Trabalhando na Tijuca conheceu uma escola destinada à educação especial de jovens e adultos e fez o ensino fundamental lá.

(...) quando cheguei no metrô da Tijuca aí tinha um rapaz que estava perdido. Era especial (...). Aí eu peguei ele, aí na carteirinha dele tinha o nome do colégio. Eu não conhecia a família, as pessoas aqui, aí eu levei ele nesse colégio. Aí cheguei lá e o professor Ítalo, que é o diretor da Escola, até atual ainda, aí ele: ‘Ah como, que bom que você já trabalha com criança especial. Você não quer ficar aqui não para ajudar a gente?’ não sei o quê... Aí eu peguei e falei: ‘É. Até a Prefeitura tinha me requisitado para mim fazer um trabalho com eles, mas como eu não tenho estudo, não tem como’. Ele falou: ‘Você vem e estuda aqui com eles’. Aí foi onde eu fiz o Fundamental.

Apesar de já ter finalizado o Ensino Fundamental, Zilda voltou pois ainda não se sente preparada para o Ensino Médio.

Eu fui fazer o ensino médio mas não, não me adaptei, não consegui acompanhar. Aí voltei para cá, tô com a Beatriz [professora] para aprender mais algumas coisas para poder voltar pro Ensino Médio que eu não consigo... Eu já leio bem, assim não tão bem, né? Mas ler assim eu vejo umas coisas na rua, uma placa, um negócio eu já leio. Mas para escrever, eu não consigo. Eu tenho um pensamento assim: eu sei das coisas mas não consigo passar pro papel. Aí por isso que eu tô aqui para aprender a escrever que a minha dificuldade mais é na escrita.

Quem a matriculou no Escreva Seu Futuro foi sua filha, que é professora na ONG Redes da Maré. Seus filhos se formaram no curso superior e suas duas netas já entraram na educação infantil. Hoje, Zilda estuda, trabalha e faz curso de bolsas. Deseja saúde para continuar aprendendo e quer também fazer um curso de corte e costura. “Agora eu tenho mais conhecimento e eu tô indo em frente: onde tem alguma coisa, as pessoas me informam alguma coisa, eu tô metendo a cara e fazendo”, diz ela.

Depois de muitos anos, Zilda voltou a Pernambuco e encontrou sua família. Seu pai não a reconheceu e achava que ela havia morrido. Atualmente, gosta de visitar os irmãos e passar o natal com eles em Recife, onde quase todos vivem.

### **3.1.5. Marivalda: a observadora**

Marivalda é uma mulher de setenta e quatro anos. Nasceu em Sergipe, cresceu no Paraná e aos doze anos veio para o Rio de Janeiro. Há quarenta e sete anos mora na Maré. Ela foi a última a gravar. Mais silenciosa e observadora nos momentos coletivos, uma vez que começou a contar sua história foi nos guiando com detalhes pela infância dura, vida de muito trabalho e também suas conquistas.

Até os oito anos de idade, Marivalda viveu com sua mãe em Sergipe. Seus pais não viviam juntos e a mãe, uma vez que ficou doente, não desejava que a filha morasse com o pai. Quando a mãe faleceu, a contragosto Marivalda foi morar com o pai no Paraná.

Então quando a minha mãe viu que ela ia morrer mesmo, a minha mãe levou eu pro rio, me afogou (...) Ela não queria que eu (...) ficasse com meu pai não, porque meu pai era muito ruim. Aí o que que acontece: minha mãe levou eu pro rio, me afogou, aí tinha uns pessoal que vinha passando, aí viu, quando a minha mãe levou eu pro rio e já tava me afogando dentro do rio, aí os pessoal me pegou, entendeu? (...) Minha mãe morreu, aí eu vim pro Paraná com meu pai assim mesmo. Aí no Paraná eu sofri muito na mão do meu pai. (...) Você não podia pensar a ruindade que meu pai era.

Na roça, seu pai a colocava para trabalhar no plantio e cuidar da casa. Nessa época ir à escola não era possibilidade para Marivalda, tanto pelo trabalho quanto pela ausência de escolas na região. Aos doze anos, não aguentou mais a situação e mudou-se para o Rio de Janeiro com uma família. Aqui passou por diversas situações de violência nas casas em que trabalhou. No Rio de Janeiro conheceu o pai dos seus filhos e foi morar com ele na Maré: “achei que a minha vida ia mudar, entendeu? Mas era péssima pessoa, muito trabalhador, mas ele era uma pessoa assim, muito egoísta, muito egoísta, aí separei dele com dois filhos, com um filho na barriga e outro com 3 anos. Aí fui lutar minha vida (...)”.

Já adulta, Marivalda estudou por um tempo, mas relata que chegava na escola e dormia, pois a rotina de criar dois filhos, trabalhar e enfrentar horas no transporte era muito cansativa. Seus filhos também começaram a trabalhar desde muito novos. Com muita dor, Marivalda relata que o filho mais velho faleceu deixando uma família linda - sua nora e seus netos.

Esse ano Marivalda voltou à escola depois que seus patrões, com quem já trabalha há mais de trinta anos como empregada doméstica, a inscreveram e estimularam.

(...) eu fiquei animada, porque eles faz muitas forças (...) para mim saber ler e escrever né, ele dá muita força, entendeu? (...) eu cheguei ontem de noite do trabalho, aí deitei um pouco, aí me levantei, fiz o que eu tinha de fazer. Eu acordei hoje faltava vinte pras dez, eu falei assim: ‘Meu Deus!’ (...) mas eu tô me esforçando, no dia que eu posso vir eu venho, entendeu?

Hoje Marivalda afirma que venceu, apesar de todas as dificuldades que passou.

Tanto que eu sofri na minha vida, mas eu sou feliz, entendeu? (...) E assim, eu ando com a minha cabeça erguida, não tenho (...) vergonha de nada do que eu passei na minha vida, isso aí foi uma escola que eu passei na minha vida. Se todo mundo tivesse essa escola e tivesse a cabeça que eu tenho, sem saber ler (...). De dormir na rua e hoje chegar onde eu cheguei, maravilha né, muito maravilha! Mas eu creio (...) que a minha vitória já chegou e já está chegando (...).

### 3.1.6. O grupo: memórias e trajetórias

A atividade em grupo se deu na penúltima semana de aula do primeiro semestre de 2024. Nesse ponto quase todas as filmagens individuais haviam sido feitas. Como combinado com a Beatriz, quem guiaria a atividade daquele dia de aula seria eu. Minha primeira iniciativa foi pedir a ela que solicitasse às educandas que levassem algum objeto representativo de suas memórias ou sua trajetória de alguma forma. No dia, compartilhariámos em roda as histórias envolvendo cada um dos itens, possibilitando um conhecimento mais profundo umas das outras através das memórias individuais e as interseções existentes entre elas. Porém, eu estava receosa que esquecessem ou não levassem nenhum material, inviabilizando a atividade inicialmente idealizada. Tentando prever qualquer empecilho, resolvi levar uma caixa de lápis de cor e algumas folhas em branco, assim quem não tivesse seu objeto poderia desenhar.

Enquanto professora, hooks (2020, p. 49) diz nunca pedir aos estudantes que façam um exercício o qual ela não esteja disposta a realizar também. Segundo a autora:

Minha disponibilidade para compartilhar, para expor meus pensamentos e minhas ideias, confirma a importância de expor pensamentos, de superar o medo e a vergonha. Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar.

Sendo assim, ao pedir que a turma levasse e compartilhasse suas memórias, soube que dividiria também as minhas. Tenho muitos objetos que remetem à minha infância e à escola. Inicialmente pensei em levar apenas uma foto, mas na véspera da atividade encontrei um livro amado da época em que iniciava minhas leituras e escritas - “Eu e o tempo”, escrito por Bia Bedran e ilustrado por Thais Linhares. Escrevendo uma redação, a personagem da obra reflete sobre a passagem do tempo em diferentes momentos da vida. Reli a história e me pareceu um bom texto para disparar a atividade na manhã seguinte, servindo como um sensibilizador ao tema. E assim foi feito, contei a história na aula e em seguida trouxe a proposta de que cada uma compartilhasse as suas memórias a partir do objeto escolhido. Nesse momento soube que somente uma aluna havia trazido, então distribui os papeis e lápis e pedi que desenhassem. Apesar de não ter sido a minha ideia inicial, o resultado foi muito surpreendente e interessante.

Questionando sobre o porquê paramos de desenhar ao nos tornarmos adulto, Lopes (2023, p. 9) aponta que

o adulto desenvolve ao longo dos anos um grande medo de errar. Desenhar, que na infância era uma brincadeira, torna-se uma tortura pois não existe mais a possibilidade de erro, de improviso, de explorar diferentes alternativas. Os instrumentos de controle social tornam o corpo cada vez mais enrijecido e isolado da mente, bloqueando, muitas vezes, a confiança do indivíduo de fazer um simples rabisco.

Ao pensar no contexto da Educação de Jovens e Adultos, encontramos sujeitos marcados de diversas formas por esses instrumentos de controle social. A correria do trabalho, o cuidado com a casa e a família, as demandas, os desafios e opressões inibem a confiança e o espaço de se aventurar no mundo dito criativo. Propondo que as educandas desenhassem as suas memórias pude observar esses processos e como, aos poucos, foram se soltando.

Inicialmente não usaram os lápis de cor, apenas os seus lápis grafite com os quais já estavam acostumadas. Reforcei que poderiam usar todos os materiais disponíveis no centro da roda e uma a uma foi se aproximando, utilizando até que os desenhos ficassem bem coloridos. Durante a atividade ouvi frases como “Fiz uma obra de arte!”, “Nunca tinha desenhado”, “Desculpem, eu não sei desenhar”, “Adorei o meu desenho”.

Uma vez finalizado, cada educanda que se sentiu à vontade foi à frente mostrar o desenho e contar o que estava retratado ali. A maioria representou objetos ou locais de sua infância, como a enxada da Zilda usada para trabalhar na roça; a planta que protegia Marivalda do sol queimando na hora do almoço em meio ao trabalho; os mergulhos, os peixinhos e os cocos na Maré da Veronica; o barco construído junto com a mãe de Marlene para navegar; a casa em que moravam Lucineide e Gracinet. Fragmentos de memórias e trajetórias, que iam tomando forma, tal qual um mosaico. As obras e seus depoimentos foram inseridos também como parte do documentário, sendo possível ver, com mais detalhes, todos os desenhos aqui descritos.

As lembranças surgidas foram especiais e emocionantes. Rimos, choramos e nos unimos em torno disso. A proposta de produção a ser feita em um momento coletivo foi essencial, pois “Enfrentar possíveis bloqueios individuais relacionados ao desenho é mais leve quando se é feito em grupo. Além disso, a união de mentes e mãos com expressões diferentes enriquece muito a criatividade individual e coletiva dos participantes” (Lopes, 2023, p. 9). Através de momentos como esse, “(...) a pedagogia engajada cria uma sala de aula onde estar inteiro é bem-vindo, e os estudantes podem ser honestos, até mesmo radicalmente abertos” (hooks, 2020, p. 49).

### **3.2. Sofredoras ou vencedoras? Mulheres da Maré em busca da autonomia com a escrita**

Uma vez feita a gravação, deu-se o momento de pós-produção, no qual me aventurei pela edição e construção de roteiro até chegar ao produto final. A partir de aproximadamente 190 minutos de material bruto, surgiu um documentário média-metragem com 46 minutos de duração. Devo dizer que esse processo não foi fácil. Ao me deparar com uma riqueza tão grande de material, a felicidade e confiança de que dali sairia algo interessante encheu os meus olhos. Por outro lado, veio a avalanche de incertezas e inseguranças acerca de como construir o vídeo respeitando as narrativas e as cenas cotidianas registradas de forma que fosse coerente não só para mim, mas, principalmente, para as educandas. Afinal, no primeiro capítulo deste trabalho monográfico, vimos que a linguagem audiovisual, em seu potencial formativo e pedagógico, possibilita a democratização do processo criativo enquanto gesto de expressão e conexão - frente ao trabalho que estava prestes a elaborar, será que conseguiria cumprir esse objetivo?

Partindo do material bruto que filmamos, estabeleci alguns eixos temáticos encontrados nas diferentes narrativas para realizar os cortes e a costura do roteiro: trajetórias e histórias de vida; como chegaram à escola atual; a vida hoje; sonhos e expectativas. Além disso, entrou também o eixo “desenhando memórias” referente à atividade coletiva. Tudo isso construído a partir do entrelaçar das distintas cenas filmadas no cotidiano da sala de aula.

Com o filme pronto, levei até a turma para que assistissem e fizessem seus comentários. Beatriz propôs um lanche coletivo para realizarmos a “sessão de cinema”. Confesso que estava nervosa para saber das opiniões e entender se a estrutura que construí faria sentido também para elas. Para a minha felicidade, o documentário foi bem recebido com choros, risos e abraços. Só havia um porém: o título.

Até aquele momento o filme não tinha nome. Apresentei para as protagonistas uma tela preta com a palavra “Título” escrita em grandes letras brancas pensando que, juntas, poderíamos encontrar uma solução. Depois de assistirmos, perguntei como elas nomeariam o que acabavam de ver.

- “As mulheres sofredoras da Maré.”
- “Sofredoras?”
- “Eu não sou sofredora!”
- “As mulheres *vencedoras* da Maré!”

Desse ponto inicial, Beatriz problematizou de que mulheres elas estavam falando, ao questionar se o filme se referia a todas as mulheres vencedoras da Maré. Diante da negativa

das educandas, foi questionado sobre o que unia as mulheres que elas nomeavam como vencedoras. Então surgiu o nome definitivo: “As mulheres vencedoras da Maré em busca de ler e escrever”.

Ainda que a mudança de “sofredoras” para “vencedoras” seja um importante marco da percepção acerca de suas capacidades, possibilidades e superação, é necessário refletir criticamente sobre o que está atrelado à ideia de vencer em uma sociedade capitalista, meritocrática e fundamentalmente desigual. Refletindo ainda sobre o quanto o discurso de “vencedoras” cria uma “cortina” que oculta as dores e sofrimentos de uma vida que deveria ser muito mais prazerosa e leve, além de culpabilizar as pessoas que não tiveram seu direito à educação garantido e não conseguiram concluir seu processo de escolarização.

De acordo com Coelho (2020)<sup>3</sup>, “O discurso que enfatiza a luta, a dedicação eterna para conquistar os objetivos é cruel, porque para determinadas pessoas, a única opção é ser forte”. Ao falarmos de mulheres trabalhadoras, moradoras de favela, que tiveram direitos negados, que diariamente enfrentam as mazelas da misoginia e, no caso das mulheres não brancas, do racismo, tal fala torna-se ainda mais perigosa. A romantização do sofrimento traz consequências sociais e psíquicas que devem ser consideradas, visto que “As mulheres desempenham vários papéis impostos pela sociedade e ainda têm sua humanidade negada, pois são consideradas heroínas incansáveis” (Coelho, 2020). Para Lang (2024)<sup>4</sup>, “Em vez de encorajar a cura, essa romantização pode perpetuar ciclos de dor, onde o sofrimento é visto como uma marca de caráter ou profundidade, em vez de um sinal de que algo precisa ser mudado”.

Há ainda um outro ponto a ser levantado. O uso de palavras como “vencedoras” em contextos de muita dor e luta podem, muitas vezes, corroborar com o discurso meritocrático. A partir de histórias de superação marcadas por contextos de desigualdades, direitos negados, falta de políticas públicas, entre outros fatores, cria-se a falácia de que, com esforço, todos conseguem o que desejam. Esta concepção implica única e desproporcionalmente o sujeito no seu sucesso, isentando o Estado e a sociedade de suas atribuições, responsabilidades e deveres. Nesse sentido, “Romantizar esforços bem-sucedidos perpetua a desigualdade” (Andrade, 2023)<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Artigo disponível em:

<https://vozdascomunidades.com.br/destaques/opiniao-dizer-que-sou-guerreira-e-romantizar-o-meu-cansaco/>

<sup>4</sup> Artigo disponível em:

<https://www.campograndenews.com.br/artigos/a-ideia-detestavel-de-romantizar-o-sofrimento#:~:text=A%20romantiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20sofrimento%20na%20essencial%20de%20uma%20vida%20significativa.>

<sup>5</sup> Artigo disponível em:

<https://www.dw.com/pt-br/romantizar-esfor%C3%A7os-bem-sucedidos-perpetua-a-desigualdade/a-65186077>

No entanto, isso não significa que não podemos celebrar essas histórias ou mesmo que essas mulheres não são vencedoras. Muito menos deve tirar a importância de se reconhecer enquanto vitoriosa a pessoa que luta pelos seus direitos. A ambivalência da palavra “vencedora” e das ideias atreladas são muitas, por isso fechamos essa seção com as palavras de Andrade (2023) que traduz muito de minhas reflexões sobre a escolha do título:

Podemos, sim, continuar nos emocionando e parabenizando os personagens protagonistas dessas narrativas. Eles merecem mesmo e podem abrir o caminho para os seus semelhantes. Acredito nisso e já vi acontecer vezes o bastante para acreditar. O que não podemos mais nos permitir é perder as oportunidades de problematizar e responsabilizar o sistema que fez com que uma quantidade desproporcional, e desumana, de esforço e abdicação da vida pessoal fosse necessária.

### **3.3. Momentos de partilhas: materializando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**

Enfim, com o título definido e as devidas reflexões tecidas, cheguei à versão final do vídeo - pelo menos por enquanto. A partir daí, pude caminhar para um outro momento fundamental nessa pesquisa: a exibição na universidade. Conversando com a minha orientadora, resolvemos que o melhor momento para isso seria durante uma aula da disciplina de Abordagens Didáticas da EJA, no curso de Pedagogia. Assim numa única ação envolveríamos as três dimensões da universidade, ao receber na UFRJ as educandas que têm vínculo conosco a partir da Extensão Universitária, para desenvolver uma atividade de Ensino, materializada a partir da apresentação de uma das etapas de uma Pesquisa em andamento e, assim, produzir material para finalizá-la.

Agendamos a data e convidei as protagonistas do filme para estarem presentes. Além de evidenciar as trajetórias dessas “Mulheres vencedoras da Maré” para estudantes de pedagogia através do registro em vídeo, era fundamental que elas estivessem ali presentes se vendo na tela e ocupando o espaço universitário para dialogar com futuras professoras sobre o que é a Educação de Jovens e Adultos.

Desde que agendamos, eu estava muito nervosa para esse momento. Não sabia se a minha construção narrativa faria sentido para as outras pessoas. Outro ponto de insegurança era sobre a viabilidade da turma do Escreva Seu Futuro estar presente, visto que a atividade na Faculdade de Educação se deu na parte da tarde e as aulas na escola são pela manhã. Quando fiz o convite vi que seria viável, desde que a van da ONG Redes da Maré estivesse

disponível para levá-las. Foi só na tarde do dia anterior que, felizmente, chegou a confirmação de que elas viriam.

Chegado o dia, fui à sala de aula deixar tudo certo para o grande evento. A dinâmica foi planejada em cinco momentos: discussão com a turma da disciplina acerca do texto passado para a aula; apresentação breve sobre o meu trabalho de pesquisa; exibição do filme quando a van chegassem com as protagonistas, discussão sobre o vídeo com as educandas do Escreva e as estudantes da UFRJ e um lanche coletivo. Entretanto, o tempo foi passando e elas não chegavam. Era um dia de muitos eventos na ONG Redes da Maré e os veículos estavam sendo utilizados para diversos deslocamentos, por isso houve um atraso e só conseguiram chegar ao campus universitário pouco antes das 15 horas. A aula era até 16h20, então, por sorte, deu tempo de assistir e conversar sobre o filme.

Encontrar com Zilda, Marlene, Verônica, Graça e Bia foi, como sempre, maravilhoso. Lucineide voltou para a Paraíba, portanto não estava, e Marivalda não pôde ir. Eu estava nervosa e elas também. Lanchamos e começamos a sessão cinema. Confesso que foi difícil administrar os meus sentimentos, observar a turma e as alfabetizadas durante o decorrer de toda a exibição. Pude perceber muita emoção - choros silenciosos no escuro da sala, risadas, sorrisos, pernas balançando ou mãos se entrelaçando em movimentos ansiosos, sejam vindos de mim, da turma do Escreva Seu Futuro ou mesmo da turma de Pedagogia.

Durante a exibição do filme, minha apreensão aumentava e assim como o peso da responsabilidade em trazer para discussão histórias tão doloridas, íntimas e verdadeiras na luta pela educação. Pude perceber naquele momento a confiança que aquelas mulheres depositaram em mim, ao se colocarem frente à câmera e desnudar suas emoções, dores, sofrimentos e alegrias. Nesse momento, compreendi a seriedade com que as pesquisas precisam ser tratadas. As educandas estavam expostas. Senti nesse momento a responsabilidade de conduzir a discussão de forma respeitosa, com o cuidado de preservá-la quando percebesse que estavam próximas de seus limites no que diz respeito à exposição. Sentia receio por elas e também por mim.

No fim do filme, logo que sobem os créditos, comecei a chorar muito. A emoção do momento, a tensão acumulada na ansiedade das últimas semanas e a sensação de vulnerabilidade saíram em forma de lágrimas. Me senti exposta e vulnerável ao mostrar para diversas pessoas a minha produção, perspectiva e edição. Se fosse um texto seria muito mais fácil, são anos de prática. Um vídeo, um projeto autoral e de muita importância e significado para mim é muito mais difícil e sensível.

Houve aplausos e, então, sentamos em roda para um momento de trocas. Os presentes fizeram perguntas para as estrelas. Inicialmente Marlene, Zilda, Verônica e Graça estavam tímidas, não queriam falar muito, mas logo foram se soltando. A conversa centrou-se bastante em torno das questões de serem vencedoras e da força para não desistir, associando-as também com o processo de escolha do título do documentário e a mudança de “sofredoras” para “vencedoras”. As falas focaram muito em insistir, acreditar que somos capazes, ter paciência e valorizar as oportunidades que temos hoje porque é lá na frente que sentiremos falta.

Marlene, Zilda e Verônica falaram sobre o processo de serem gravadas, seus sentimentos quanto a isso e, ao final, refletiram sobre o que gostariam de dizer para uma sala cheia de professoras em formação. Também falaram o que significa para elas o sonho de ler e escrever, chamando atenção para quem tem as oportunidades e acaba fazendo descaso com a leitura e o estudo, não dando a devida importância.

A conversa poderia ter rendido mais, havia mais perguntas a serem feitas e muitas histórias a serem compartilhadas. Se tivéssemos mais tempo poderíamos ter mais chance de nos integrar, vê-las se soltando e conversar mais a fundo sobre o que significava estar ali. Infelizmente, devido aos atrasos e intercorrências cotidianas, o tempo foi curto e a aula precisava acabar. Faz parte do processo, mas fiquei com gostinho de quero mais. Foi notável a necessidade e relevância de aproximar cada vez mais a comunidade externa às ações que ocorrem dentro da universidade, ao mesmo tempo em que era possível identificar a importância daquele contato para as estudantes da UFRJ que eram apresentadas àquela modalidade de ensino naquela disciplina.

Nem um par de horas, nem uma monografia inteira são suficientes para isso. Nesse sentido, ressalto o papel da extensão e o entrelaçamento com as outras dimensões que compõem o tripé universitário - ensino e pesquisa -, compreendendo a sua indissociabilidade e o papel fundamental na formação intelectual, pessoal e profissional. Conseguí identificar naquela atividade a importância de uma das diretrizes da Extensão Universitária: a Interação Dialógica (Forproex, 2012). Através dela era possível perceber a riqueza de produção do conhecimento naquele momento tanto para as educandas do Projeto Escreva o seu Futuro, quanto para as universitárias da UFRJ.

Nesse encontro, foram feitos também muitos registros em foto e em vídeo. Deixo abaixo algumas fotografias que traduzem o que foi contado acima.



### 3.4. Encontros, partilhas, conexões

Os resultados desta pesquisa se refletem no produto audiovisual, nas experiências proporcionadas a partir dele e também na análise/reflexão acerca do que foi observado. Tendo

discorrido sobre os dois primeiros pontos, esta seção dedica-se ao terceiro. Antes de mais nada, é importante demarcar que as pesquisas de cunho narrativo não se propõe a quantificar ou qualificar o que é narrado. Nesse sentido, as análises realizadas neste trabalho monográfico buscam verificar o quanto aquilo se aproxima ou se distancia das outras pesquisas no campo e o que as histórias têm em comum. Portanto, me dedicarei aqui a traçar os encontros entre as bibliografias preliminares e as narrativas das participantes.

São muitos os aspectos nos quais as narrativas se aproximam tanto entre si, quanto com o que foi encontrado nos estudos revisados. Ao pesquisar sobre a EJA, seus sujeitos e especificidades, encontramos a marca do trabalho como uma das principais razões pelas quais os educandos deixam de estudar na infância e adolescência. Nas histórias de Gracinetete, Lucineide, Marivalda, Marlene, Verônica e Zilda não é diferente. Cada uma no seu contexto, cidade natal e núcleo familiar precisou começar a trabalhar ainda criança para contribuir no sustento da família, reforçando o que havia sido estudado anteriormente de que a história da EJA é muito marcada pela relação entre trabalho e educação.

Uma diferença importante abordada é a regionalidade. Tendo duas educandas nascidas e criadas na Maré e outras quatro no interior de diferentes estados do nordeste, é possível ver reflexos das políticas educacionais no país e as desigualdades de oferta de acordo com a localidade. Marlene e Verônica, cariocas, precisaram deixar a escola pelo trabalho e pelas situações familiares. Para Gracinetete, Lucineide, Marivalda e Zilda, a escola nunca chegou a ser uma possibilidade na infância pelo fato de, na época, não existirem instituições nas suas cidades, o único caminho era o trabalho braçal. É só quando chegam à cidades maiores, principalmente no sudeste, que começam a aparecer oportunidades de estudo. Nas últimas décadas, houve uma alteração neste cenário, pois hoje existem escolas espalhadas por todo o território brasileiro - ainda que de forma insuficiente. Gracinetete, Lucineide, Marivalda e Zilda são provenientes das muitas gerações que não vivenciaram esse momento.

Um ponto frequente nas falas, mas não muito visto em outras pesquisas, foram as questões relativas à saúde - delas mesmas ou de seus familiares. Marlene relata constantes doenças na infância que atrapalharam o seu percurso escolar; Verônica traz o alcoolismo e a cirrose que definiram a vida de sua mãe e marcaram a sua trajetória desde a infância; Marivalda relembra a doença e morte da mãe como momento de virada em sua vida ao ter que ir morar com seu pai. Isso nos remete ao que nos referimos anteriormente neste texto, ao falarmos sobre a população que compõe a EJA ser destituída não só do direito à educação, mas também de outros direitos sociais, como saúde, lazer, moradia, dentre outros.

Já abordadas no decorrer deste trabalho, as questões de gênero são, evidentemente, marcas fundamentais nas vidas das narradoras. Suas histórias e faixas etárias corroboram com dados e estudos que indicam um número maior de mulheres não alfabetizadas por volta da meia idade. Os seus relatos de vivências e violências de gênero sofridas ajudam a entender o porquê disso. Destaco as histórias de Zilda, uma das três mulheres em uma casa com treze homens, impedida de estudar, dançar, ser livre pelo fato de ser mulher; Marivalda, maltratada pelo pai, por patrões e, posteriormente, criando dois filhos sozinha; Marlene, impedida de seu desejo de trabalhar. Ademais, as seis contam terem sido incumbidas, em diferentes momentos, de cuidar da casa, da família ou de terceiros, trabalhos tradicionalmente destinados à meninas e mulheres desde muito cedo.

A presença de mulheres de meia idade nas classes de alfabetização fala muito de nossa história educacional e das diferentes interdições enfrentadas pelas educandas pelo simples fato de ser mulher. Nos alerta ainda para a associação que se faz entre educação e as diferentes possibilidades de liberdade que a autonomia com a leitura e a escrita podem apresentar, causando receio em alguns e anseio pelo conhecimento em outros.

Por outro lado, em todas as narrativas percebemos que elas vão à escola nesse momento pois é a hora de cuidar de si mesmas. Tendo criado filhos, netos, cuidado da casa e trabalhado a vida inteira, chega o momento de olharem para suas vidas e dedicarem mais tempo aos seus desejos e sonhos. Portanto, Gracinetete, Lucineide, Marivalda, Marlene, Verônica e Zilda, ao estarem na escola, demonstram a necessidade de *ser mais* (Freire, 1987). Tal necessidade é refletida nos seus sonhos de ler, escrever, fazer um currículo, ter sua casa, criar os netos, ver as filhas bem, ter saúde e buscar mais conhecimento, e ainda é potencializada nos espaços coletivos. Ao compartilharem memórias e conhecerem as histórias da turma, se identificam, se estimulam, se divertem, refletem e aprendem umas com as outras.

Por fim, destaco a importância da pesquisa narrativa e seu registro em vídeo evidenciada em falas como a de Marivalda: “Vocês é mais outra benção na minha vida de querer, assim, partilhar (...) com a minha vida, não só da minha vida, da vida das minhas colegas de escola, entendeu?”; Verônica: “(...) nunca filmei, nunca fiquei assim na frente das câmeras, mas vocês são bem tranquilos, bem calmos, me deixou bem serena. Mas eu tô com a mão aqui bem suando!”; e Marlene:

Gostei de fazer entrevista com você, muito obrigada, sobre a Nova Holanda. A Nova Holanda merece porque é muito bom. Todo mundo fala né, mas não fala Nova Holanda, fala Maré, todo mundo fala mal da Maré. Não acho que é nada disso que os

outros falam. Adoro aqui, fui criada aqui, bem dizer, eu gosto daqui e não quero sair daqui.

A possibilidade de falar, criar e demonstrar outros pontos de vista diferentes daqueles reproduzidos pelas mídias hegemônicas traduzem a potência das pesquisas (auto)biográficas e da criação enquanto “gesto conector” (Fórum Nicarágua, 2022a). Estas, ligam-se diretamente à educação, compreendendo-a na sua dimensão de direito fundamental atrelado aos direitos culturais e a todos os outros.

O trabalho com subjetividades a partir das pesquisas narrativas se mostra, ainda, muito potente e proporciona inúmeros aprendizados, especialmente ao se tratar de vozes frequentemente marginalizadas, negadas e/ou silenciadas. Escutar as educandas, as singularidades e pluralidades de suas trajetórias é parte fundamental de uma formação docente que se pretende sensível e dialógica. Por outro lado, acredito que contar as próprias histórias e se ver na posição de narradoras traz também ganhos significativos na relação com os espaços e processos educativos, sociais e culturais.

Freire (1996) defende que não há docência sem discência. O autor coloca como premissa fundamental que os educandos se entendam enquanto sujeitos produtores de saber, compreendendo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 13). As trocas honestas entre todos os indivíduos envolvidos nos processos educativos são partes fundamentais da dodiscência, pois possibilita a elaboração de novos conhecimentos que assumam a individualidade em construção com a coletividade e a realidade social. Nesse sentido, as pesquisas com subjetividades têm um compromisso ético e estético ao valorizar a experiência e engrandecer. Assim finalizo esse capítulo, reafirmando as palavras de Freire (1996, p. 18), quando ele diz: “o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho teve como objetivo conhecer trajetórias de mulheres estudantes da EJA a fim de entender os aspectos sociais, históricos, políticos e culturais que atravessam suas vidas, dando maior visibilidade a eles na perspectiva de contribuir para os processos de formação docente. O estudo se deu através da pesquisa narrativa de cunho (auto)biográfico e da construção artística a partir do cinema-dispositivo.

Para tanto, o primeiro capítulo, teceu conexões entre a pesquisa narrativa e a linguagem audiovisual através do cinema. No segundo, revisitamos a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil com um olhar atento às especificidades dessa modalidade e de seus sujeitos. No terceiro, explicitou-se o processo da pesquisa de campo, trazendo aspectos das narrativas individuais e coletivas das educandas. Por fim, os resultados apresentados referem-se à produção do vídeo, ao momento de exibição na Faculdade de Educação e às análises realizadas entre as narrativas e a bibliografia estudada.

As contribuições deste trabalho encontram-se na potência da subjetividade e das narrativas, especialmente aquelas vindas de vozes muitas vezes esquecidas ou silenciadas. Enxergar, conhecer e visibilizar a Educação de Jovens e Adultos é fundamental se buscamos ampliar o seu alcance, políticas públicas e formar profissionais qualificados para atuar nesta modalidade de ensino. Ademais, o processo de criação através das noções da pedagogia do dispositivo possibilitam ampliar a visão acerca da educação e da ação do professor.

Chegando ao fim desta monografia, posso afirmar também as enormes contribuições que todo o percurso da sua elaboração trouxeram à minha formação enquanto pedagoga e pessoa. Poder desenvolver uma pesquisa unindo duas áreas que gosto muito e que não pensava ser possível juntar foi uma realização enorme. Ao longo do processo, as dúvidas, crises e barreiras diversas vezes me fizeram questionar se era o caminho certo a seguir. Estudando sobre as narrativas (auto)biográficas, entendi a importância de estar totalmente implicada e dedicada a esta construção.

Mais importante do que isso foi, sem dúvida, o encontro com Gracinete, Lucineide, Marivalda, Marlene, Verônia, Zilda e Beatriz. A sua leveza, generosidade, disponibilidade, potência, ensinamentos e afetos são incontáveis e muito maiores do que poderia descrever aqui. Conhecer suas histórias e partilhar da sua sala de aula foi fundamental para compreender melhor a minha atuação enquanto professora, seja da EJA ou não.

Colocar o ponto final em um trabalho tão intenso e extenso é difícil. A sensação de que há mais para modificar, corrigir e, principalmente, acrescentar é constante. No entanto,

Ferraço (2003, p. 172), nos relembra que “(...) precisamos assumir nossos limites, amarras e impossibilidades não como problemas mas como condições necessárias aos estudos ‘com’ os cotidianos. Ainda aqui, precisamos assumir nossos textos em sua permanente condição de ‘discursos inacabados’”. Sendo assim, encerro este trabalho sabendo de seu inacabamento e considerando a sua possível continuidade.

Todo o material obtido e desenvolvido no decorrer desta pesquisa traz inúmeras possibilidades de aprofundamento e abre portas para variadas discussões que definitivamente não terminam nestas páginas. Além de assumir a permanente condição de discurso inacabado, é preciso assumir também as limitações de um trabalho acadêmico, sabendo que este não se esgota em todas as suas possibilidades, mas abre espaço para novas construções. Nesse sentido, coloco aqui a minha expectativa acerca de futuros desdobramentos da presente pesquisa, especialmente no que tange a reprodução do documento audiovisual. As possibilidades de traçar novos caminhos a partir daqui me empolgam e impulsionam a constituir-me cada vez mais enquanto professora-pesquisadora-narradora.

Ressalto, enfim, o caráter político da Educação de Jovens e Adultos e do ato educativo, assim como do ato criativo. Estudar, escrever e criar enquanto educadora é manter-me em movimento de ação-reflexão-ação. Se lutamos por uma sociedade justa, igualitária e por uma educação crítica, reflexiva e transformadora, estar em movimento é fundamental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Evelyn da Silva Costa. Direito à educação sob a perspectiva de gênero: propostas pedagógicas para uma educação antirracista e antissexista. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

ANDRADE, Vinícius de. Romantizar esforços bem-sucedidos perpetua a desigualdade. DW, 30 mar. 2023. Coluna Vozes da Educação. Disponível em: [Romantizar esforços bem-sucedidos perpetua a desigualdade – DW – 30/03/2023](https://www.dw.com/pt-br/romantizar-esforcos-bem-sucedidos-perpetua-a-desigualdade--dw-30032023). Acesso em: 9 out. 2024.

ARAGÃO, Simone Vilela; RUA, Emilio Reguera. Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos na revista *EJA em Debate*: gênero e etnia em questão. In: NICODEMOS, Alessandra (org.). Conhecimento e Docência: Caminhos Cruzados na Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. São Paulo: Paco, 2020. v. 1. 396 p.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. Soc. estado., Brasília, v. 33, n. 1, abr. 2018.

BRANDÃO, Ana Rute Pinto. A Postura do Positivismo com Relação às Ciências Humanas. *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia*, v. 3, n. 6, p. 80-105, 2011. Disponível em: [https://www.theoria.com.br/edicao0611/a\\_postura\\_do\\_positivismo.pdf](https://www.theoria.com.br/edicao0611/a_postura_do_positivismo.pdf). Acesso em: 2 de set. de 2024.

BRASIL. Constituição (1934). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Lex: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2023: Divulgação de Resultados. Brasília, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2023/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 3 de set. de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 3 de set. de 2024.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm#art1). Acesso em: 3 de set. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília: CNE: MEC mai. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 3 de set. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno1.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf). Acesso em: 30 de ago. de 2024.

BRAZ, Isabela Pereira. Educação de Jovens e Adultos: Uma História de Desmonte, Lutas e Resistência. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/22313/1/IBraz.pdf>. Acesso em: 7 de ago. 2024.

CAMINHOS por onde andei. Trajetória de egressos da Educação de Jovens e Adultos na UFF. Direção: Adriana Barbosa da Silva e Jaqueline Ventura. Niterói: Unitevê, 2023. 21 min, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=puBwBHw4IOE>. Acesso em: 3 out. 2024.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional. In: Revista Educ. Soc., Campinas, v.31, n.111, p.461-480. Abr-jun 2010.

COELHO, Layane Moises. “Dizer que sou guerreira é romantizar o meu cansaço”. Voz das Comunidades, 21 jun. 2020. Disponível em: [OPINIÃO | “Dizer que sou guerreira é romantizar o meu cansaço” - Voz das Comunidades](https://www.youtube.com/watch?v=puBwBHw4IOE). Acesso em: 9 out. 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORRÊA, Bárbara da Silva Santos. Como se forma uma professora?: políticas de narratividade na formação docente. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/17146/1/BCorrea.pdf>. Acesso em: 2 de set. de 2024.

DA SILVA, Francisca Veridiana. Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

Disponível em:  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11227/1/FVS30052018.pdf> . Acesso em: 2 de set. de 2024.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). As dificuldades das mulheres chefes de família no mercado de trabalho. Boletim Especial 8 de março - Dia da Mulher. Mar. 2023.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FERRAÇO, Carlos. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.) Método: pesquisa com o cotidiano. 1. Ed. DP&A, 2003, pp. 157 - 175.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam/Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo, 2000. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, 2012.

FÓRUM NICARÁGUA. A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens. In: CID, Viviane et al. (orgs). modos de fazer e experimentar cinema e educação. 1 ed. p 43-54. Rio de Janeiro: Áspide, 2022a. Disponível em: [Modos-de-fazer-e-experimentar-cinema-e-educacao.pdf \(cinemauff.com.br\)](https://cinemauff.com.br/modos-de-fazer-e-experimentar-cinema-e-educacao.pdf) . Acesso em: 7 de set. de 2024.

FÓRUM NICARÁGUA. Notas sobre processos criativos. In: CID, Viviane et al. (orgs). modos de fazer e experimentar cinema e educação. 1 ed. p 11-15. Rio de Janeiro: Áspide, 2022b. Disponível em: [Modos-de-fazer-e-experimentar-cinema-e-educacao.pdf \(cinemauff.com.br\)](https://cinemauff.com.br/modos-de-fazer-e-experimentar-cinema-e-educacao.pdf) . Acesso em: 7 de set. de 2024.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. 9 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

hooks, bell. **Ensinando o pensamento crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD continua) 2022. Coordenação por Amostra de Domicilio, Rio de Janeiro: IBGE, 2022

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANG, Cristiane. A ideia detestável de romantizar o sofrimento. Campo Grande News, 8 set. 2024. Artigos. Disponível em: [A ideia detestável de romantizar o sofrimento - Artigos - Campo Grande News](https://www.campograndenews.com.br/2024/09/08/a-ideia-detestavel-de-romantizar-o-sofrimento-artigos-campograndenews/). Acesso em: 9 out. 2024.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acessado em: 10 de fev. de 2024.

LOMBARDO, Bruna Nascimento Silva. Educação de Jovens e Adultos no século XXI: concepções em disputa para a formação do trabalhador brasileiro no período de 2003 a 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15566/BRUNA.13.03.2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 de set. de 2024.

LOPES, Julia Ebel. Atividades de Risco: exercícios para desenhar com liberdade. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Visual) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://issuu.com/juliaebelopes/docs/atividadesderisco>. Acesso em: 4 out. 2024.

MACHADO, Maria Margarida; COSTA, Cláudia Borges. Constituição da Educação de Jovens e Adultos no Estado ampliado, p.54/91. In: MACHADO, Maria Margarida; COSTA, Cláudia Borges. Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2017, 208 p.

MELLO, Fernanda Cavalcanti. Museu e Escola: Ações exclusivas e inclusivas com Educação de Jovens e Adultos. In: NICODEMOS, Alessandra (org.). Conhecimento e Docência: Caminhos Cruzados na Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. São Paulo: Paco, 2020. v. 1. 396 p.

MOURA, Ana Paula Abreu. Lutas, resistências e possibilidades: Paulo Freire e o ato educativo. Abril, 2022. Disponível em: <https://ejaufpj.blogspot.com/2022/04/lutas-resistencias-e-possibilidades.html>. Acesso em: 30 de ago. de 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n.

1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: 5 de ago. de 2024

PROGRAMA INTEGRADO DA UFRJ PARA EJA. Alfabetizando Relatos de Vida. Youtube, 26 set., 2014. Disponível em: <https://youtu.be/FdNyKdqizYM?feature=shared>. Acesso em: 3 out. 2024.

REDES DA MARÉ. Educação Escreva Seu Futuro. 2024. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/48/escreva-seu-futuro>. Acesso em: 4 out. 2024.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. Cadernos de Subjetividade, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>. Acesso em: 15 de ago. de 2024.

SEMANA DE AÇÃO MUNDIAL. Balanço do Plano Nacional de Educação. Semana de Ação Mundial, 2023.

SILVA, Adriana Barbosa da. Metodologias de Pesquisa em Educação: narrativas (auto)biográficas com suporte de vídeos. Revista Docência e Cibercultura (ReDoC), v. 7, n. 4, p. 201-217. Rio de Janeiro, Set/Dez 2023.

SILVA, Adriana Barbosa da. Produção, Exibição e Distribuição Cinematográfica no Brasil: breves apontamentos históricos. In: BOMFIM, M.I.; RUMMERT, Sonia Maria. (org.). Educação de Jovens e Adultos, Formação Humana, Cultura e Arte. 1. Ed. Uberlândia, MG: Navegando, 2022, pp. 52 - 69.

SILVA, Denise Carvalho da; NICODEMOS, Alessandra. As trajetórias escolares de jovens que chegam à Educação de Jovens e Adultos. In: NICODEMOS, Alessandra (org.). Conhecimento e Docência: Caminhos Cruzados na Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. São Paulo: Paco, 2020. v. 1. 396 p.

SILVA, Wilton Carlos Lima da. A vida, a obra, o que falta, o que sobra: memorial acadêmico, direitos e obrigações da escrita. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v.7, n.15, p. 103 - 136, maio/ago, 2015.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910). Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002.

VENTURA, Jaqueline P. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 1 de ago. de 2024.

VILELA, Elaine Gomes; et al. Pesquisa Narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. Revista Estudos Aplicados em Educação, v. 6, n. 12, p. 75-84. São Caetano do Sul (SP), 2022.