



Mulheres egressas da EJA em cursos de licenciatura no litoral norte gaúcho

Graduated women from YAE in undergraduate courses on the gaúcho north coast

Mujeres egresadas de la EJA en carreras de pregrado en la costa norte gaúcho

Maria Ivanete da Silva Correa¹  • Kelly Cristina Rodrigues Gularte da Silva²  •
Sita Mara Lopes Sant'Anna³ 

RESUMO

Este estudo visa problematizar saber quem são e quais expectativas apresentam duas mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que frequentaram cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Litoral Norte do Rio Grande do Sul (RS). Frente ao questionamento, os objetivos específicos foram compreender de que forma a EJA contribuiu para que elas chegassem ao Ensino Superior, conhecer quais eram suas expectativas quando estavam na EJA olhando para o Ensino Superior, perceber os motivos pelos quais optaram pela licenciatura, verificar como se sentem e se percebem nesse contexto na IES e saber que expectativas futuras possuem. A metodologia mediante pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica, com pesquisa de campo, tendo como instrumento de produção de dados, um questionário. A análise dos dados produzidos teve por orientação a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) que permitiu a categorização por eixos. Como principais resultados, destaca-se que a EJA contribuiu significativamente, tanto para o ingresso como para a permanência de ambas nas licenciaturas que efetivam. Através de seus relatos, foi possível compreender o quanto as políticas públicas de acesso e permanência no Ensino Superior foram importantes para lhes conceder as oportunidades necessárias para vencerem os desafios e seguirem sua formação profissional. Destaca-se ainda, que na base de suas expectativas se configura o engajamento e a militância de uma docência com compromisso com outras mulheres e homens que precisam concluir a Educação Básica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Egressas da EJA; Mulheres no Ensino Superior.

ABSTRACT

This study aims to problematize to know who are and what expectations have two graduated women from Youth and Adult Education (YAE) who attended undergraduate courses in public Higher Education Institutions (HEI) on the North Coast of Rio Grande do Sul (RS). In front of the questioning, the specific objectives were to understand how YAE has contributed to them reaching higher education, to know what their expectations were when they were at the YAE looking at Higher Education, to perceive the reasons why they have chosen by licentiate degree, to verify how they feel and perceive themselves in this context in the HEI and to know what future expectations they have. The methodology consisted of a qualitative, bibliographic research, with field research, whose data production's instrument was carried out through a questionnaire. The analysis of the data produced was guided by the Content Analysis proposed by Bardin (2016), which allowed categorization by axes.

¹ Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Unidade Litoral Norte, Osório/RS - Brasil. E-mail: silvamarivanete@gmail.com

² Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestra em Educação, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Professora da rede municipal do RS, Porto Alegre/RS - Brasil. E-mail: kelly.gularte@ufrgs.br

³ Doutora e Mestra em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-MP/Uergs), Litoral Norte, Osório/RS - Brasil. E-mail: sita_santanna@uergs.edu.br

As main results, it is highlighted that YAE has contributed significantly, both for the entrance and for the permanence of both in the degrees that they carry out. Through their reports, it was possible to understand how public policies of access and permanence in Higher Education were important to give them necessary opportunities to overcome challenges and follow their professional training. It is also highlighted that, on the basis of their expectations, is configured the engagement and militancy of a teaching staff with a commitment to other women and men who need to complete Basic Education.

Keywords: Youth and Adult Education; Graduate of YAE; Women in Higher Education.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo problematizar saber quiénes son y qué expectativas tienen dos mujeres graduadas en Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) que asistieron cursos de graduación en Instituciones de Educación Superior (IES) públicas en la Costa Norte de Rio Grande do Sul (RS). En vista de las preguntas, los objetivos específicos eran comprender cómo la EDJA contribuyó a que alcanzaran la educación superior, saber cuáles eran sus expectativas cuando estaban en la EDJA buscando Educación Superior, entender las razones por las que eligieron la carrera, verificar cómo se sienten y perciben en este contexto en la IES y saber qué expectativas de futuro tienen. La metodología consistió en una investigación cualitativa, bibliográfica, con investigación de campo, cuyo instrumento de producción de datos se llevó a cabo a través de un cuestionario. El análisis de los datos producidos fue guiado por el Análisis de Contenido propuesto por Bardin (2016), que permitió la categorización por ejes. Como principales resultados se destaca que la EDJA contribuyó significativamente, tanto para el ingreso como para la permanencia de ambos en las carreras que realizan. A través de sus informes se pudo comprender cuán importantes fueron las políticas públicas de acceso y permanencia en la Educación Superior para brindarles las oportunidades necesarias para superar los desafíos y seguir su formación profesional. También llama la atención que, a partir de sus expectativas, la implicación y militancia de un cuerpo docente se configura con un compromiso con otras mujeres y hombres que necesitan culminar la Educación Básica.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; egresados de la EDJA; Mujeres en la educación superior.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta pesquisa concluída que teve por objetivo geral buscar saber quem são e quais expectativas apresentam duas mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que frequentam cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Litoral Norte do Estado Rio Grande do Sul.

O reconhecimento da modalidade EJA na educação brasileira foi oficialmente assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a qual destinou a seção V do documento especificamente para tratar da mesma. Em seu artigo 37, esta aponta 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”.

Segundo Cortada (2013, p. 7), a EJA mostra-se, portanto, como um importante “[...] instrumento de inclusão da fração da sociedade cujas oportunidades foram subtraídas por efeito da situação política, econômica, social ou cultural do país”. Por isso, esperamos instigar àqueles que, por alguma circunstância da vida optaram em estudar na modalidade da EJA e desejam continuar sua formação profissional em nível superior.

Assim, delineou-se como problema de pesquisa a seguinte questão: quem são e quais expectativas apresentam as duas mulheres egressas da EJA, que frequentam cursos de licenciatura em IES

públicas no Litoral Norte? Visando responder a esse questionamento, os objetivos específicos buscam compreender de que forma a EJA contribuiu para que elas chegassem ao Ensino Superior; conhecer quais eram suas expectativas quando estavam na EJA olhando para o Ensino Superior; perceber os motivos pelos quais optaram pela licenciatura; verificar como se sentem, percebem nesse contexto, na IES e saber que expectativas futuras possuem.

Para alcançar tais objetivos, a metodologia deste trabalho constitui-se como pesquisa de abordagem qualitativa, baseada no entendimento de Minayo (2009), de que esta trabalha com sentidos e significados expressos pelas pessoas. Para tanto, como instrumento de produção dos dados, utilizou-se um questionário, contendo questões fechadas, visando o levantamento de informações sobre as respondentes, e uma parte aberta, com perguntas para livre resposta.

Deste modo, espera-se contribuir com o campo de Estudos da EJA e em particular, sobre a escuta de mulheres egressas da EJA em cursos de licenciatura no Litoral Norte.

2. A EDUCAÇÃO DAS MULHERES: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Historicamente, a chegada das mulheres ao Ensino Superior foi construída de obstáculos, com passos vitoriosos conquistados através dos tempos. Estudos de Narvaz, Sant'Anna e Tesseler (2013) destacam que, desde os tempos mais antigos, a relação entre homens e mulheres era desigual em vista das obrigações atribuídas a cada gênero, sendo que o *status* inferior das mulheres era semelhante à situação de escravos e estrangeiros. Desse ponto de vista histórico, as virtudes femininas eram restritas apenas à obediência, submissão, reprodução, cuidado doméstico e educação dos filhos, ao passo que os homens livres tinham liberdade para exercer seus papéis na sociedade, bem como ter uma vida sexualmente livre.

Sobre este recorte histórico, Silva (2022, p. 31) destaca que a “[...] mulher não era visualizada como também protagonista, alguém que possuía o mesmo grau de importância do homem”, bem como no decorrer da Idade Média, “[...] até as Revoluções Americana (1766) e Francesa (1789), diversos discursos opunham-se à diferença ‘natural’ entre os sexos e à inferioridade das mulheres, embora estes últimos persistissem” (Narvaz, Sant'Anna e Tesseler, 2013, p. 96). Lugones (2014, p. 936) destaca que “[...] a mulher europeia burguesa não era entendida como [...] complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês”.

Mesmo que posicionamentos em torno da inferioridade feminina se mantivessem hegemônicos, alguns pensadores e autores dedicaram-se a criticar essas ideias, como John Lockeⁱ, que defendia a participação das mulheres no poder político; Marquês de Condorcetⁱⁱ, que era a favor da igualdade entre os sexos e da extensão do direito de cidadania ao público feminino, porém Rousseauⁱⁱⁱ se referia às mulheres como sendo destinadas única e exclusivamente ao casamento e à maternidade, atividades que deveriam ser ensinadas desde a infância para que, na vida adulta, se dedicassem ao agrado dos homens (NARVAZ, SANT'ANNA e TESSELER, 2013).

Adiciona-se que as mulheres não foram vítimas passivas, mas lutaram desde sempre, como por exemplo Safo e Antígona que criticaram o patriarcado^{iv} e reivindicavam a autonomia feminina (NARVAZ, 2009). Bell Hooks (2019) apresenta um debate importante sobre raça, gênero, orientação sexual, entre outros, em que ratifica que as mulheres são sujeitas desta história, na luta por novas

ordens de representação e de visibilidade, enfatizando grupos negros e indígenas, asiáticos e africanos.

Com a industrialização, novos papéis às mulheres foram introduzidos, tendo em vista a sua colocação no mercado de trabalho, cuja exploração e submissão aos chefes homens era uma forte realidade daquele momento, na função de “desumanizar e controlar” (COLLINS, 2016, p. 103) corpos femininos. Beauvoir (1970) já ressaltava que a luta pela liberdade individual ao longo de todo este processo de existência da humanidade é uma constante.

A inserção das mulheres nas escolas no Brasil, dá-se no século (séc.) XIX, com as legislações que iniciam este processo de escolarização em um país da América Latina que teve mais de trezentos anos de escravidão. Sobre isso, assim se manifesta Silva (2022, p. 38):

As mulheres aparecem como mestras, no sentido de ensinar às meninas/prendas às atividades da economia doméstica, enquanto os meninos/homens são ensinados a ler, escrever, calcular e etc. Nesse início da educação elementar, noções históricas estão atreladas à questão de gênero pela separação de meninos e meninas, sendo que, com a inserção de mulheres neste setor da educação, se inicia o preenchimento de um lugar.

Esse ingresso ocorre na composição de que a condição para ser professor e ser professora na escola primária, era atravessada por um “[...] recrutamento daqueles que apresentavam as características necessárias à docência, identificadas principalmente através da prática do ensino mútuo” (ASSIS, 2015, p. 39983), e o acesso da mulher ao curso normal materializou-se de forma em que a mulher continua a exercer a maternidade, através do cuidado de crianças, “[...] sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes a mulheres” (ALMEIDA, 1996, p. 74), movimentos esses, que caracterizam aos poucos a feminização docente, uma vez que “[...] ser professor era um privilégio masculino, desde sempre, no entanto com o avanço feminino, os homens foram abandonando esta atividade” (SILVA, 2022, p. 43).

De acordo com Narvaz, Sant’Anna e Tesseler (2013, p. 98) nas primeiras décadas do séc. XX, as mulheres brasileiras “[...] saíram da tutela do senhor do período colonial e não ficaram mais aprisionadas na casa burguesa. Ainda assim, não haviam conquistado os direitos civis garantidos ao homem.” Essas transformações nas relações de gênero, sociedade, trabalho e família não eram bem-vistas por todos, especialmente, aqueles segmentos conservadores e patriarcais que lutavam pela continuidade da moral, submissão feminina e família tradicional. Carvalho (2016, p. 31) diz que:

No Brasil, as mudanças no cenário social, com relação às mulheres - principalmente aquelas do meio urbano - tomaram força com o movimento feminista, com a sua eclosão, por volta de 1970 (logo em 1975 a ONU declara o ano internacional da mulher sob o impacto do feminismo europeu e norte-americano, favorecendo o debate no cenário internacional). O feminismo militante no Brasil surgiu como consequência de resistência das mulheres à ditadura militar (1960), e dava visibilidade à questão da mulher. Contestavam-se as relações de poder do mundo naturalizado entre homens e mulheres, em todos os âmbitos da sociedade, e articulavam-se as relações de gênero à estrutura de classe.

Pode-se perceber que foi a partir da segunda metade do século XX que as mulheres passaram a exigir maiores transformações nas relações entre os gêneros, visando romper com as já ultrapassadas representações sobre o papel reconhecido como ideal de mulher, mães e esposas obedientes aos homens, na conquista de que “[...] as mulheres sabem inovar na reorganização dos espaços físicos, sociais, culturais e aqui, pode-se complementar, nos intelectuais e científicos” (RAGO, 1998, p. 41).

Porém, as demandas das mulheres não foram efetivamente postas em prática na sociedade brasileira, uma vez que “[...] a ameaça potencial do emprego feminino ao poder masculino, à estabilidade da família e à ordem social foi contida” (NARVAZ, SANT’ANNA e TESSELER, 2013, p. 99).

Até o presente momento, as mulheres lutam por isonomia de salários frente aos mesmos cargos ocupados pelos homens, igualdades de condições sociais, políticas e de gênero, que envolvem uma necessidade e busca pela manutenção de direitos, que embora lhes sejam garantidos constitucionalmente (BRASIL, 1988), até então não foram conquistados de fato, ou ainda, o reconhecimento das necessidades de liberação em período de amamentação dos filhos(as) pequenos(as), ou ainda, do combate às violências domésticas e de gênero, às quais são submetidas e aumentam as estatísticas de feminicídio^v. Como efeito, muitas mulheres tiveram e ainda têm dificuldades de ingressarem nos espaços escolares.

3. DO PONTO DE VISTA EDUCACIONAL: A EJA

Embora se tenha consciência de que a EJA ainda precisa ser mais valorizada e reconhecida enquanto uma modalidade educacional necessária ao cenário brasileiro, evidencia-se que sua trajetória evidencia uma série de conquistas legais, conceituais e pedagógicas importantes. É, sobretudo, “[...] com Paulo Freire, nos anos 60, que a EJA passa a ter a tônica da responsabilidade social e política, com a colaboração de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional” (GAFFORELLI; SANT’ANNA; SILVA, 2020, p. 02). Para Freire (2005) era indispensável que os jovens e adultos pudessem ter acesso à educação para desenvolver uma postura crítica e reflexiva perante sua realidade e, assim, assumir uma atuação política na sociedade e exercer seus direitos enquanto cidadãos. Sua teorização acerca da educação popular, nesse sentido, é fundamental para que jovens e adultos possam sair do lugar de oprimidos para assumirem a transformação desta realidade e vivenciarem um processo constante de libertação. Para tanto, Freire propõe uma educação de adultos numa perspectiva dialógica, reflexiva e problematizante, partindo da escuta da realidade e demandas reais dos educandos e educandas, contrapondo-se a uma pedagogia bancária, simples depositária de conteúdos nas mentes de estudantes passivos(as).

Ao propor as palavras geradoras ou temas geradores nos ciclos de cultura, ele se propõe a efetivar a escuta do universo vocabular de educandas e educandos em postura investigativa, participativa e crítica, passando a enfatizar as palavras de formas que estas(es) pudessem lê-las e reescrevê-las, mas refletindo, nesse ato, sobre essas palavras, em relação a si e a sua condição no mundo, como sujeitos na e da história. Em suas perspectivas, “[...] não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação” (FREIRE, 2005, p. 98). É a partir destes pressupostos e das lições da história nelas contidas que se passa a inferir sobre o que se espera da EJA, na escola.

A partir deste entendimento, é possível refletir que a EJA apresenta uma ampla gama de possibilidades às pessoas jovens, adultas e idosas que integram esta modalidade, a fim de que estas possam vislumbrar novos caminhos, ter esperança de um futuro melhor e modificar sua realidade. Levando em consideração o histórico de submissão, exploração e desigualdades de gênero vivenciado pelas mulheres frente ao sistema conservador e patriarcal que ainda hoje as limita e reprime, como já elucidado, a EJA pode representar um movimento de luta contra essas relações, tendo em vista que “compreender a educação é conhecer o seu processo histórico diante do contexto social em que ela se encontra” (MIOTTO; KEILA; SALLES, 2022, p. 3).

Jesus Filho (2013) aponta que a Educação de Jovens e Adultos se constitui por uma grande incidência de mulheres matriculadas, visto que historicamente elas vivem mais situações de exclusão do sistema escolar, em razão de compromissos com o trabalho extra domiciliar, tarefas domésticas, gravidez, cuidar dos filhos, entre outros, um universo de atividades geralmente bem maior que a dos homens.

Tendo por base essa afirmação, pode-se entender a EJA enquanto uma oportunidade de as mulheres concluírem seu processo de escolarização na EB e de poderem dar continuidade aos seus estudos através do ingresso no Ensino Superior, enfrentando as desigualdades e preconceitos que permeiam suas vidas, por meio de uma educação que as empodera.

Buscando interlocução com Freire, Hooks no livro "Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade" (2013) discute acerca da potência das obras e pensamentos desse educador para o empoderamento feminino^{vi} na sociedade através de uma pedagogia crítica e emancipadora e, a partir da produção do autor, Hooks defende o fortalecimento de uma pedagogia feminista (HOOKS, 2013). A autora entende a pedagogia feminista como aquela que compreende a educação [...] como uma "prática de liberdade" (para usar outra expressão de Freire)" e continua afirmando que esta "[...] será uma realidade para as mulheres somente quando desenvolvermos uma metodologia educacional que atenda às necessidades de todas as mulheres. Esta é uma importante agenda feminista" (HOOKS, 2013, p. 114).

Suas produções e, logicamente, as obras de Paulo Freire, mostram-se muito pertinentes e necessárias para evidenciar que a constituição de uma pedagogia que reconheça e valorize as mulheres é fundamental para que a educação seja um caminho promissor para romper contra o sexismo^{vii}, a desigualdade de gênero^{viii}, raça e classe social para o exercício da liberdade (HOOKS, 2013). Mesmo que a sala de aula da EJA e as práticas desenvolvidas na escola e na universidade ainda tenham inúmeros desafios, o espaço educacional "[...] continua sendo um ambiente de possibilidades" (HOOKS, 2013, p. 273).

Ao mencionar sua trajetória como acadêmica e docente da universidade, Hooks também pontua que a perspectiva dos estudos feministas^{ix}, associada às teorizações de Freire, permite incentivar as mulheres a persistirem em seus sonhos pessoais e profissionais no contexto do nível superior de ensino, por meio de uma pedagogia crítica e verdadeiramente transformadora, pautada pelas obras de Paulo Freire. Assim, o estudo de Hooks (2013) salienta como principais contribuições de Freire, as que se apresentam no quadro que segue:

Quadro 1: Algumas contribuições de Freire, por Hooks (2013)

Contribuições de Freire para Hooks	Aspectos da obra de Freire por ela apontados	Efeito	Alguns comentários que a autora faz
A construção de uma identidade na resistência	"Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde". (p. 66)	Efeito transformador para o processo crítico.	"Essa experiência posicionou Freire na minha frente como um professor desafiador que alimentou minha própria luta contra o processo de colonização" (p. 66-67)
Processo de descolonização	"[...] processos em que que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e a nossa identidade diante de nossas circunstâncias políticas" (p. 67)	A conscientização, na medida em que em que se soma a uma práxis educativa.	"Gosto quando ele fala na necessidade de tornar real na prática o que já sabemos" (p. 68)

Pedagogias críticas	“E foram educadores como Freire que afirmaram que as dificuldades que eu tinha com o sistema de educação bancária, com uma educação que tinha nada a ver com minha realidade social, eram uma crítica importante” (p. 73).	Libertação de paradigmas condicionantes	“[...] me senti incluída em Pedagogia do oprimido, um dos primeiros livros de Freire que li, muito mais do que me senti incluída [...] nos primeiros livros feministas que li” (p. 73).
Trabalho radical de transformação e partilha com os mais necessitados	“[...] na obra de Paulo havia o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, dos que têm de carregar a maior parte do peso das forças opressoras” (p. 75).	Direito enquanto sujeito de resistência	“Esse ponto de vista confirmava meu desejo de trabalhar a partir de uma compreensão vivida das vidas das mulheres negras” (p. 75).

Fonte: Sistematização efetivada por Correa (2022).

Para a autora, essa pedagogia libertadora aliada à pedagogia feminista, representa um instrumento potente de luta e resistência contra os mecanismos que oprimem os sujeitos, especialmente, as mulheres pobres e negras que precisam libertar-se e buscar o empoderamento de si, sendo a educação um meio efetivo para tal (HOOKS, 2013).

Resguardando as especificidades dos estudos, pode-se afirmar que esse pensamento de Hooks vai ao encontro do que mencionam Silva e Hanoff (2020, p. 348), de que “no século XXI, a educação das mulheres inicia-se como um poderoso mecanismo para a aquisição de igualdade, de desenvolvimento social e econômico familiar”, tendo a EJA papel fundamental para o acesso e a permanência das mulheres na universidade.

Para Silva e Hanoff (2020, p. 360) o acesso à universidade “[...] é mais que apenas a expectativa de um diploma, é também a possibilidade para novas conquistas, é inclusão social, é oportunidade de interação social, de novas histórias e, principalmente, novos começos e novas perspectivas de vida”. O trabalho de Rosa, Sant’Anna e Stramare (2019) que ouviu egressas da EJA no ensino superior, traz resultados semelhantes, pois revelou que as acadêmicas entrevistadas, quando pensam na qualidade da educação que vivenciam na Universidade, fazem associações diretas à concepção de qualidade e à busca por uma qualidade social, o que lhes permite melhor interagir socialmente.

Por isso, entende-se que as contribuições de Freire acerca de uma educação libertadora, crítica e empoderadora para as mulheres são cruciais para fortalecer a importância da EJA no que se refere ao direito das pessoas jovens, adultas e idosas em realizarem seus estudos, no cenário acadêmico.

4. METODOLOGIA

As instituições de ensino superior públicas Uergs e UFRGS constituem-se em pontos de partida e de uma possível chegada, nesta investigação. A intenção é a de saber de que modo as mulheres participantes da pesquisa chegaram até estas universidades, como permanecem e que expectativas de futuro possuem, ou seja, o que se propõe passa por compreender os sentidos e os significados produzidos por duas mulheres oriundas da EJA e que realizam cursos de licenciaturas nestas instituições.

Assim, a metodologia deste trabalho parte da pesquisa qualitativa de tipo exploratória e descritiva, com aplicação de questionário que foi desenvolvido com egressas da EJA no ensino superior, nas licenciaturas. Conforme Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa corresponde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, ela trabalha com universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensa sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objetos da pesquisa qualitativa dificilmente podem ser traduzidos em números e indicadores quantitativos.

Para Minayo (2009), na pesquisa qualitativa não se pode fazer juízo de valores, ou seja, fazer julgamentos entre certo ou errado, pois o que se precisa é conhecer a realidade e compreendê-la. Nesta busca, na etapa exploratória, realizou-se levantamento bibliográfico buscando melhor compreender as temáticas que envolvem a pesquisa e com o objetivo de trazer informações e dados referentes às mulheres egressas da EJA em cursos de licenciaturas nas IES públicas do litoral norte.

Na etapa descritiva, foi desenvolvido um roteiro de perguntas que compôs o questionário que foi encaminhado às participantes, uma que cursa Pedagogia na Uergs, Unidade Litoral Norte em Osório/RS e a outra cursa Licenciatura em Educação do Campo UFRGS, em Tramandaí/RS. Para análise das respostas das participantes, buscou-se apoio nos estudos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) que propõe a organização de procedimentos, com foco nos conteúdos de análises das comunicações, que no caso dessa pesquisa, constituem os conteúdos das falas em dinâmica de categorização das mesmas.

Assim, o questionário foi encaminhado por e-mail às respondentes da pesquisa. Antes disso, atendendo às questões éticas de pesquisa, as participantes preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo da Uergs.

5. SOBRE OS CONTEXTOS E AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As participantes da pesquisa foram escolhidas do seguinte modo: a participante X era colega de uma das presentes pesquisadoras, e a participante Y, foi indicada pela coordenadora do curso de licenciatura da instituição e ambas aceitaram a participação na pesquisa.

A primeira participante vincula-se à Uergs, que é a única Universidade estadual pública do estado^x. Foi instituída por lei em 2001 e é constituída por 24 unidades Universitárias localizadas em Alegrete, Bagé, Bento Gonçalves, Botucaraí – Soledade, Cachoeira do Sul, Caxias do Sul, Cruz Alta, Encantado, Erechim, Frederico Westphalen, Guaíba, Hortênsias, Litoral Norte – Osório, Montenegro, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Sananduva, Santa Cruz do Sul, Santana do Livramento, São Borja, São Luiz Gonzaga, Tapes, Três Passos e Vacaria.

A unidade da participante X, como foi denominada neste estudo, é a unidade Litoral Norte que se localiza em Osório. Entre os cursos oferecidos, está a Licenciatura em Pedagogia, que é cursada pela respondente desde 2017, encontrando-se atualmente no 8º semestre. X possui 42 anos de idade, é

natural de São Leopoldo e atua profissionalmente como professora em Tramandaí. Ingressou na EJA na 6ª série em 2009 e concluiu os estudos em 2010.

A segunda respondente, participante Y, cursa Licenciatura em Educação do Campo na UFRGS – Litoral Norte. Esta Universidade^{xi} tem as seguintes unidades regionais e acadêmicas: Campus Litoral Norte, Colégio Aplicação, Escola de Administração, de Educação Física, Fisioterapia e Dança, de Enfermagem, Escola de Engenharia, Faculdade de Agronomia, de Arquitetura, de Biblioteconomia e Comunicação, de Ciências Econômicas, de Direito, de Educação, de Farmácia, de Medicina, de Odontologia, de Veterinária, Instituto de Artes, de Biociências, de Ciências Básicas da Saúde, de Ciências e Tecnologia de Alimentos, de Filosofia e Ciências Humanas, de Física, de Geociências, de Informática, de Letras, de Matemática, de Pesquisas Hidráulicas, de Psicologia, de Química.

O curso de Educação do Campo está entre os cursos oferecidos pela instituição, que é cursado pela respondente desde 2021, no 3º semestre da Licenciatura. A participante Y possui 51 anos de idade, é natural de Guaíba e atua profissionalmente como Assistente Administrativo de uma Escola de Ensino Fundamental. Ingressou na EJA no 2º ano do Ensino Médio e concluiu a escolarização em 1994, em Porto Alegre.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários aplicados e retornados pelas participantes da pesquisa evidenciam as concepções das duas egressas da EJA, suas expectativas futuras, trajetórias de estudo e desafios por elas vivenciados. As questões constantes desse instrumento tinham por objeto provocar reflexões por parte das respondentes, para que pensassem sobre aspectos de interesse desta pesquisa. Os questionamentos efetivados foram: como foi para você, ter sido estudante da EJA?, o que você mais gostava na EJA?, de que forma a EJA contribuiu para que você chegasse ao Ensino Superior?, que motivos fizeram você optar pela licenciatura?, você identifica nesse curso alguma característica, vivência ou experiência parecida com a experienciada por você na EJA?, como você se sente fazendo esse curso? Por quê? e por fim, que expectativas futuras você possui?

Importante mencionar que a perspectiva sobre as respostas seguiu orientações gerais da Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (2016, p. 125) é preciso que se estabeleçam “as três fases do processo analítico”, que tendo em vista os procedimentos desta pesquisa, tem-se na pré-análise o envolvimento da escolha das questões, tendo por foco os objetivos do estudo; a exploração do material que possibilitou alcançar o núcleo compreensivo dos excertos da comunicação expressa nos questionários e, por fim, efetivou-se o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, que compreendeu o processo reflexivo e as inferências interpretativas com as aproximações teóricas articuladas.

Os processos da Análise de Conteúdo nos conduzem a olhar as respostas, percebendo-as e categorizando-as pelos conteúdos que comportam, constituindo temas e subtemas. Dentre estes, tiveram destaques, as memórias, as contribuições da EJA, o ingresso nas licenciaturas, as percepções nesses espaços, os desejos de realização profissional e as perspectivas de vida narradas pelas egressas da EJA nas IES.

Diante desse processo de categorização, em exercício de síntese, chegou-se a três categorias ou eixos que representam abordagens e momentos distintos das falas. Essa categorização por eixos, que ao mesmo tempo separam momentos, nos fazem compreender que estes estão interligados por

narrativas que os articulam. Assim, denominam-se os eixos, a saber: eixo 1: Memórias e contribuições da EJA para o ingresso no ensino superior; eixo 2: O ingresso nas licenciaturas e as percepções das egressas da EJA no ensino superior; eixo 3: Realização profissional nas licenciaturas e as perspectivas futuras.

Deste modo, tais eixos são apresentados na sequência deste estudo e trazem alguns dos relatos mencionados pelas respondentes, aliados ao embasamento teórico de autores(as) do campo que suscitam, para realizar as análises dos dados que foram produzidos.

6.1. Eixo 1: memórias e contribuições da EJA para o ingresso no Ensino Superior

Este eixo apresenta as percepções das participantes da pesquisa a respeito de suas trajetórias como alunas egressas da EJA, bem como as contribuições desta modalidade para a entrada nos cursos de licenciatura em nível superior.

A participante X relatou que seu ingresso na EJA aconteceu em razão da gravidez aos 15 anos de idade, o que a levou a abandonar a escola, mas retornou aos estudos depois de um longo tempo e através do incentivo uma professora que acreditou em seu potencial. Informou que através dela foi aconselhada a inscrever-se no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e concluir o Ensino Médio. Por isso, em seu entendimento, fica perceptível o papel central como motivadora que esta docente possuiu em sua trajetória, por motivá-la a não desistir dos estudos e a seguir em frente.

A participante Y também evidencia, de forma sucinta, as marcas deixadas pela EJA em sua vida. O quadro a seguir destaca o relato de ambas as egressas sobre a importância que a modalidade possui para o avanço nos estudos e crescimento pessoal e profissional:

Quadro 2 – Trajetória e contribuições da EJA

“Estudar na EJA mudou a história da minha vida, conhecer aquela pessoa em forma de professora, foi algo sobrenatural. Ela não estava ali pelo salário que era proporcionado, mas ela era humana, se preocupava em deixar as noites cansativas muito mais leves, depois de um dia inteiro de serviço como doméstica a vontade era de ficar em casa, mas aquele anjo em forma de professora fazia a sala de aula lotar todos os dias e com índice baixíssimo de reprovação e evasão, pois fazia realmente a diferença”. (PARTICIPANTE X).

“As noites eram leves, a companhia dos colegas, as professoras eram humanas, principalmente uma em especial e a janta também pois se notava que fazia diferença, pois para muitas pessoas naquela época era a única refeição que tinham” (PARTICIPANTE X).

“Penso que ter estudado na EJA foi um desafio. Fui para a modalidade EJA para recuperar o tempo que não estudei. O qual tinha o propósito de finalizar e fazer o pré-vestibular e ingressar no meio acadêmico”. (PARTICIPANTE Y).

“Encontrei na EJA, professores que conversavam e mostravam que a modalidade EJA, não seria só um lugar para finalizar os estudos, mas que poderia ser a oportunidade de buscar conhecimento, e que poderia vislumbrar o mundo acadêmico. Mostravam a realidade do que encontraríamos em nossa caminhada”. (PARTICIPANTE Y).

Fonte: Quadro elaborado por Correa (2022) a partir dos questionários.

A participante X ressalta o quanto a atuação afetiva e qualificada da professora que teve foi importante em sua trajetória na EJA e no que se refere à perspectiva de continuidade nos estudos. O desenvolvimento dos alunos na EJA não se restringe à teoria “de valores éticos, mas, e mais densamente, o saber de valores que provêm da experiência afetiva, efetivamente crescente, de

formação pessoal e interativa, fundada em uma motivação pela vida solidária” (BRANDÃO, 2008, p. 36). Portanto, as experiências afetivas de apoio e incentivo como foi o caso da docente retratada pela participante X foram aspectos essenciais na sua trajetória.

Ao ser questionada sobre as contribuições da EJA para o acesso ao Ensino Superior, a participante X mencionou novamente o papel central assumido pela docente: *“conheci um anjo em forma de professora e logo depois que fiz o Enem, ela me aconselhou a entrar no Curso Normal de Aproveitamento de Estudos (NAE), que qualificava para dar aula a Educação Infantil e Séries Iniciais, o Magistério”*. O ingresso no Magistério levou a um crescente interesse em continuar aprendendo sobre o campo da educação, que resultou na inscrição e aprovação para ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia da Uergs.

Da fala de X pode-se abstrair também que estudar na EJA mudou a sua vida e que fizeram a diferença a companhia dos colegas, o fato de as professoras serem humanas e a janta, que era ofertada.

A participante Y destacou que a EJA contribuiu significativamente para recuperar o tempo distante do contexto escolar, finalizar a escolarização até a etapa do Ensino Médio e, principalmente, compreender as inúmeras possibilidades de adquirir conhecimentos, aprendizagens e conhecer outras oportunidades de frequentar e desenvolver-se profissionalmente no Ensino Superior. Além disso, quanto ao nível superior, a participante reforçou que a EJA também favoreceu a formação de *“[...] hábitos de estudo de forma regular. O encontro com professores, passavam seus conhecimentos e fortalecia que poderíamos ir ao encontro do tão sonhado ingresso na faculdade”*, especificamente no curso de Educação do Campo.

Convém esclarecer que o ENEM surgiu “em 1998 e tem, entre outras finalidades, a intenção de organizar o acesso a instituições públicas. [...] Nessa lógica, o ENEM abriu um espaço de ingresso de alunos de EJA no Ensino Superior” (SILVA; HANOFF, 2020, p. 344). Assim, o ENEM representou um passo importante para as egressas da EJA conquistarem, de fato, as condições de acesso ao nível superior e às licenciaturas sonhadas por elas.

Levando-se em consideração as inúmeras dificuldades enfrentadas por mulheres, em sua maioria, o contexto de evasão escolar torna-se um problema recorrente na realidade de jovens, adultos e idosos, como foi o caso das duas participantes da pesquisa, e que diálogo com o contexto das condições das mulheres já apresentado. Felizmente, a EJA se mostrou um caminho promissor para as egressas, visto que, segundo Silva e Hanoff (2020), diversas mulheres ultrapassam o cenário de exclusão em que vivem, pelo viés educacional que amplia a autonomia, a emancipação e o empoderamento feminino.

Da fala de Y pode-se abstrair também que frequentar a EJA fez a diferença, por conta dos professores que conversavam e mostravam que a modalidade EJA era a oportunidade de buscar conhecimento. Frente a relevância da participação de ambas na modalidade EJA e o estímulo recebido para que continuassem os estudos, apresentam-se a seguir os relatos sobre as suas perspectivas no ensino superior.

6.2. Eixo 2: o ingresso nas licenciaturas e as percepções das egressas da EJA no Ensino Superior

Este eixo apresenta as motivações que levaram as egressas da EJA a optarem pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação do Campo e as possíveis associações entre as experiências

constituídas no decorrer da EJA e as vivências oportunizadas pelo curso em andamento, atualmente. O quadro 3, que segue, apresenta narrativa sobre as suas motivações para o ingresso nas licenciaturas:

Quadro 3 – Motivações para ingresso nas licenciaturas e a EJA

“Além da desvalorização do magistério, a vontade de estudar que sempre tive, a grande oportunidade que a Uergs nos proporciona de um estudo de qualidade, com profissionais muito qualificados e tudo gratuito. Eu tinha que honrar o que estava ganhando e não me arrependo nem um dia se quer, a entrada na Uergs me abriu muitas portas de emprego, bolsas e uma bagagem enorme de ensino-aprendizagem.” (PARTICIPANTE X).

“No meu caso eu encontrei professores que me incentivaram muito e que fizeram a diferença para que eu saísse de uma cidade para outra toda noite para estudar, como aconteceu comigo durante estes últimos 4 anos e meio, em que saía às 6h30min e voltava à meia noite, para casa, exceto na pandemia. Foram pessoas que não nos deixavam desistir. Incentivavam, facilitavam muito para que continuássemos firmes rumo a formatura que, no meu caso, é agora, em setembro de 2022.” (PARTICIPANTE X).

“Minha mãe iniciou a EJA para alfabetização aos 49 anos, eu a acompanhava e a professora deixou que eu participasse das aulas, ajudando minha mãe e os colegas. Prestei vestibular na UFRGS, PUC e FAPA passei em História nas particulares e no Projeto Brasil 500 anos da ULBRA, em Letras, porém não tinha condições financeiras. Iniciei a minha caminhada no ENEM, em 2020, a tão sonhada oportunidade de ingressar na academia no curso de Educação do Campo chegou e eu ainda estou lutando para terminar o curso e conseguir entrar em uma sala de aula para lecionar. Há cinco anos, deixei a área de RH e fui trabalhar na secretaria de uma escola particular, e o sonho de sair da secretaria e ir para uma sala de aula para trabalhar, me fortalece diariamente”. (PARTICIPANTE Y).

“Por mim exatamente não, mas os acontecimentos contados por minha mãe que era moradora do campo e não tinha oportunidade de estudar, por ser mulher, porque em época de colheita, trabalhava no campo”. (PARTICIPANTE Y).

Fonte: Quadro elaborado por Correa (2022).

Dentre os motivos que ampliaram o seu desejo de ingressar no curso de Pedagogia, a participante X informa que, para além da desvalorização do magistério, a sua presente vontade de estudar esta área de atuação profissional e a oportunidade de ser acadêmica na Uergs, merecem destaque. Conforme retratada pela egressa da EJA, esta Universidade representa uma instituição de qualidade, que lhe concedeu novas possibilidades profissionais, bolsas de estudos e aprendizagem.

Em sua resposta, é possível destacar que a instituição é vista por ela mais pela qualidade do que pela oferta, mas também pelos benefícios que traz para a sua vida.

Quanto à relação entre as experiências da EJA e o referido curso, a participante X citou a atuação de professores incentivadores, que instigavam os licenciandos a continuarem o curso, superando os desafios oriundos das longas jornadas de trabalho e cansaço, como indicou a egressa. Essa narrativa faz lembrar do livro “Passageiros da noite”, de Miguel Arroyo (2017, p. 29), que ao retratar a difícil rotina de estudantes trabalhadores da EJA, diz que estes:

[...] não fazem percursos individuais. Nem percursos de agora. Sabem-se passageiros de longos itinerários coletivos que vem de longe. Voltando como passageiros da noite nas filas, nos ônibus, reinventando, a cada fim de tarde e a cada início e fim de noite, velhos percursos feitos até na infância.

Sair “de uma cidade para outra toda noite para estudar, [...] durante estes últimos 4 anos e meio, em que saia 6h30min e voltava a meia noite, para casa”, constitui uma forte e realista narrativa que representa a vida de muitos estudantes da EJA. Essa fala potencializa a importância destas Universidades no cenário educacional.

Sobre os incentivos, Jesus Filho (2013, p. 93) defende que a realização de intervenções por parte de familiares, amigos, colegas da Universidade e professores, sejam de “origem econômica, de projetos, de exemplos e até de auxílio emocional e afetivo”, podem ser direcionadas intencionalmente visando favorecer o acesso e a permanência dos egressos da EJA numa trajetória acadêmica mais prolongada. Este apoio, sem dúvida, foi imprescindível para que a trajetória da participante X marque um exemplo de luta, persistência e sucessos, na vida acadêmica, já que sua formatura é uma realidade.

A segunda participante, embora tenha sido aprovada em instituições particulares de Ensino Superior, por questões de ausência de proventos financeiros, não cursou a graduação nesses locais. Então, em 2020 ingressou no curso de Educação do Campo pela UFRGS – Litoral Norte. Desde este momento, persiste rumo à conclusão do curso, tendo como principal motivação diária, o sonho de atuar diretamente em sala de aula.

Em seu relato destaca que a sua inserção na EJA ocorreu por conta do processo de escolarização da sua mãe, o que também a incentivou pela escolha da docência. Sobre a aproximação entre a EJA e o atual curso que realiza, a participante Y destaca que as condições das mulheres que atuam no campo e, frequentemente, não concluem seu processo de escolarização, representam uma realidade que precisa ser enfrentada, sendo a EJA fundamental para superar estas adversidades.

A partir dos relatos das participantes, é possível perceber que os desafios vividos e enfrentados por mulheres em busca de finalizar a EB e o Ensino Superior no tempo possível são enormes. E ainda, o quanto as políticas públicas educacionais de acesso e permanência no Ensino Superior, pelos estudantes da EJA são necessárias para conceder aos egressos(as) desta modalidade as oportunidades de que precisam para vencer os desafios e seguir em sua formação profissional. Nas últimas décadas, “foram elaboradas significativas políticas públicas voltadas às conquistas de igualdade, desenvolvimento social e econômico das mulheres” (SILVA, HANOFF, 2020, p. 347), dentre as quais se destacam as ações voltadas à educação escolar e acadêmica para este público, mas, logicamente, muito ainda é preciso ser feito neste caminho.

Além disso, é preciso destacar que estas instituições de ensino precisam considerar e fortalecer a luta das mulheres especialmente, as mulheres pobres e negras que precisam libertar-se e buscar o empoderamento de si, sendo a educação um meio efetivo para tal (HOOKS, 2013).

A seguir, o eixo 3 apresenta os relatos das duas participantes com relação às licenciaturas, bem como suas futuras expectativas acerca de suas vidas profissionais.

6.3. Eixo 3: realização profissional nas licenciaturas e as perspectivas futuras

Este terceiro eixo analítico discute as percepções das duas mulheres licenciandas, sobre como as mesmas consideram seu processo formativo nas licenciaturas no Ensino Superior. O quadro abaixo traz trechos dos seus relatos sobre sua realização profissional e expectativas que visualizam para o futuro, nas profissões escolhidas:

Quadro 4 – Satisfação profissional e perspectivas para o futuro

“Me sinto realizada com tantas aprendizagens e bagagem que estou saindo, com muitas aprendizagens nos estágios, com a grande oportunidade de ter sido por quase 2 anos Pibidiana, o que foi para mim uma das maiores aprendizagens que tive na minha área, inclusive saindo do Pibid com um artigo publicado e em breve, um livro lançado e para encerrar com chave de ouro, os últimos 3 meses que fico na faculdade, continuarei como bolsista de uma pesquisa intitulada Demandas e desafios para o Atendimento Educacional Especializado em Contextos Sul-Rio-Grandenses: Regiões da Serra e Auto do Jacuí”. (PARTICIPANTE X).

“Como já estou encerrando, iniciei uma pós-graduação em Psicopedagogia Clínica Institucional e me formo também em setembro e minhas expectativas são conseguir ingressar no mercado de trabalho, logo, e lutar muito para conseguir ingressar na EJA, ou algo com o sistema carcerário. Esta é a área que gosto e quero, pois da mesma forma que fui apoiada e incentivada pretendo devolver este apoio a outras mulheres e homens que não tenham perspectiva de um futuro melhor, mas que podem ser incentivados a não desistirem e a seguirem em frente”. (PARTICIPANTE X).

“Sinto que a cada aula é mais um dia de realização. Porque a educação, a ciência, as ciências agrárias e a EJA são a união de tudo que sempre quis, mas não sabia que poderia uni-las, e a Educação do campo ressignificou a minha caminhada”. (PARTICIPANTE Y).

“As minhas expectativas são poder entrar em sala de aula para poder contribuir com o aprendizado dos estudantes e poder aprender com eles”. (PARTICIPANTE Y).

Fonte: Quadro elaborado por Correa (2022).

A participante X compartilhou suas realizações em construir tantos aprendizados e conhecimentos ao longo da licenciatura em Pedagogia, mencionando o papel que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) acrescentou para sua formação inicial, bem como sua participação em uma pesquisa científica, como bolsista. Mais uma vez, há o destaque em sua fala sobre o caráter de qualidade que observa na instituição em que estuda e destaca o ensino e a pesquisa nesse processo de formação.

O PIBID, por ela destacado, constitui-se em um programa que ocorre em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) voltado à formação inicial de licenciandas e licenciandos, que, segundo Noronha, Noronha e Abreu (2020, p. 01) atua “relacionando teoria e prática, na inserção dos graduandos no lócus profissional estreitando os laços e reflexões sobre a profissão docente que repercutem nas ações docentes atuais”. Portanto, as experiências advindas do programa que integra a Universidade à escola, possuem especial significado para a egressa da EJA que cursa a Licenciatura em Pedagogia e que já atua como professora.

Outro aspecto que destaca e chama a atenção é o fato de a egressa vincular-se a uma bolsa de pesquisa que continuará, ainda por mais três meses, com foco na inclusão. Esse comprometimento que está em sua vida de estudante também está nos projetos e bolsas às quais se vincula. No que se referem às suas perspectivas futuras, a participante X já se encontra no contexto da pós-graduação, em uma especialização em Psicopedagogia Clínica Institucional, que em breve, também finalizará. Este relato demonstra que a sua formação acadêmica está em continuidade.

A partir disso, suas expectativas visam o ingresso no mercado de trabalho na EJA ou no sistema carcerário, para que possa, conforme suas palavras “[...] devolver este apoio a outras mulheres e homens que não tenham perspectiva de um futuro melhor”. (PARTICIPANTE X).

Tendo em vista as inspirações pautadas no pensamento de Freire, é possível analisar que:

A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado (FREIRE, 1978, p. 11).

O educador Paulo Freire, desse modo, esclarece sobre a verdadeira ajuda e o seu sentido intrínseco de servir aos envolvidos em virtude do compartilhamento de saberes, conhecimentos e quaisquer outras formas de apoio, que não representem dominação, mas ajuda mútua. A partir deste entendimento, pode-se analisar que a participante X visa atuar junto a outras (os) sujeitos que vivem em situação de exclusão e desigualdade, ensinando e aprendendo com os mesmos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de práticas de transformação e emancipação social. Há uma condição de engajamento e responsabilidade social, expressa em seu dizer.

A participante Y, por sua vez, apontou que o curso que realiza representa a articulação de seus sonhos, desejos profissionais de atuar na Educação do Campo e pretensões futuras. Como expectativas, está a vontade de entrar em sala de aula e contribuir com o desenvolvimento dos educandos e continuar aprendendo com eles. Estas aspirações de X e Y e aspectos vividos nas universidades por elas frequentadas demonstram a importância destas instituições educacionais públicas em seus processos formativos e apoio recebido nesses espaços. Embora não apresentem detalhes das propostas formativas dos cursos, sabe-se que as IES em questão refletem, estudam e também propõem o diálogo, a escuta e muitas práticas em aproximação a uma pedagogia fundamentada por pressupostos freireanos.

Aproximando a fala de Y, pode-se dizer que Bell Hooks, em relação à Pedagogia Engajada e à educação como prática de liberdade, ressalta que ela própria, enquanto pesquisadora e docente, cresce intelectualmente ao lado dos alunos, por meio dos diálogos e partilhas que promove em sala de aula. Este viés mostra-se contrário à educação bancária, tal como criticada por Freire, é a "que encoraja os professores a acreditarem, do fundo do seu ser, que eles não têm nada a aprender com os alunos" (HOOKS, 2013, p. 204).

Importante ressaltar que nas falas de X e também de Y há uma consciência de coletivo, que as fazem pensar no futuro, mediante uma docência de resistência, engajamento e comprometimento em prol de uma sociedade de igualdade, justiça e em um mundo mais inclusivo e melhor.

7. REFLEXÕES FINAIS

Este texto objetivou saber quem eram e quais expectativas tinham duas mulheres egressas da EJA, que frequentaram cursos de licenciatura nas IES públicas no Litoral Norte. Colocar-se no lugar de quem faz a escuta das falas, anseios, sonhos e desejos de mulheres licenciandas é importante para dar voz a elas, reconhecendo seus esforços rumo à autonomia, emancipação e lugar na sociedade. Percebe-se que este olhar da EJA e demais políticas públicas educacionais de acesso e permanência ao ensino superior são necessárias para que as mulheres continuem suas jornadas educativas, que fazem parte dos seus direitos na sociedade.

O problema de pesquisa evidenciado conduziu este artigo para saber mais sobre estas duas mulheres egressas da EJA, bem como os objetivos específicos foram atingidos para compreender de que forma a EJA contribuiu para que elas chegassem ao Ensino Superior, para conhecer suas expectativas enquanto educandas da EJA que visavam aumentar sua escolaridade, para perceber os motivos pelos quais optaram pela licenciatura e como se sentiam e se percebiam nesse contexto, e ainda saber quais eram seus olhares para o futuro de sua vida e profissão. Neste conjunto, percebe-se que a EJA contribuiu para que as duas egressas chegassem ao Ensino Superior e pudessem desenvolvê-lo, com qualidade.

A partir da análise dos dados produzidos pondera-se que para as duas egressas, a EJA representou um caminho produtivo e repleto de novas oportunidades para que elas, como mulheres, pudessem romper limitações e preconceitos da sociedade, ingressando no Ensino Superior. Em continuidade, a universidade também demonstrou ser um importante espaço para as participantes da pesquisa, pois como efeito do processo formativo vivenciado, as instituições mantiveram o diálogo e o apoio necessário para que as estudantes pudessem concluir os seus cursos. Como efeito, as participantes do estudo demonstraram experimentar novas expectativas de continuidade aos estudos e de corresponsabilidade social em prol de uma sociedade mais justa e mais inclusiva.

8. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino, **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/332.pdf>> 31/07/2022.
- ASSIS, Ligia Lobo. **O curso de formação de docentes, modalidade normal, em nível médio:** questões atuais em perspectiva histórica, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16309_11134.pdf> Acesso em: 31/07/2022.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. **A Polêmica Malthus versus Condorcet reavaliada à luz da transição demográfica.** Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2002. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1642.pdf>
- ALVES, José Eustáquio Diniz; CORRÊA, Sônia. Igualdade e desigualdade de gênero no Brasil: um panorama preliminar, 15 anos depois do Cairo. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/livros/article/view/113/111> p. 121-223, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Passageiros da Noite:** do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto. Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 3 reimp. 2016.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo:** fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008, v. 1, p. 17-56.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 23 fev. 2022.

CARVALHO, Rutineia Oliveira. Sociedade, mulher e profissão. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 7, n. 1, p. 27-44, 2016. Disponível em: https://revistagesec.org.br/secretariado/article/view/396/pdf_1 Acesso em: 12 abr. 2022.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 31/07/2022.

CORREA, Maria Ivanete da Silva. **Mulheres egressas da EJA em curso de licenciatura no Litoral Norte.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Unidade em Osório, 2022.

CORTADA, Silvana (org.). **EJA: Educação de jovens e adultos e seus diferentes contextos.** Jundiaí, SP: Paco, 2013. 200 p. (Pedagogia de A a Z; v. 12).

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 173p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAFFORELLI, Catiana Dias; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; SILVA, Veronice Camargo. Vozes dos estudantes da EJA: uma investigação sobre os sentidos do retorno de jovens e adultos à escola. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2657> Acesso em: 11 mar. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz:** pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS FILHO, Rubem Teixeira. **Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior:** escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás (UFG), 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2914>. Acesso em: 12 mar. 2022.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22. p. 935-952, set./dez., 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIOTTO, Keila; NEGRI, Luís Carlos; SALLES, Atílio Catosso. (2022). A educação para além da escola: considerações sobre o ato de educar à luz de Paulo Freire. **Revista Educar Mais**, 6, 1–12. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2627>.

NARVAZ, Martha Giudice. **A (in)visibilidade do gênero na psicologia acadêmica:** onde os discursos fazem (se) política. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2009, Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Porto Alegre, 2009.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo** [online]. 2006, v. 11, n. 3., pp. 647-654. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300021>. Acesso em: 29 abr. 2022.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, n. 23, p. 93-104, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5113442> , Acesso em: 08 mar. 2022.

NOGUERA, Renato. **Mulheres e deusas**: Como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Harper Collins Brasil, 2018.

NORONHA, Gessica Nunes; NORONHA, Arimalte Alves Noronha.; ABREU, Mariana Cristina Alves de. Relato de vivências no Pibid: aproximações com a construção docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 3. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3748>. Acesso em: 11 jun. 2022.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. *In*: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pillar. **Masculino, feminino, plural**: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p. 21-41.

ROSA, Caroline de Moura; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; STRAMARE, Odilon Antônio. Sentidos de qualidade: vozes de professores e estudantes egressos da EJA no ensino superior. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 67, p. 15-37, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7038>. Acesso em: 08 mar. 2022.

SILVA, Kelly Cristina Rodrigues Gularte da. **Processos identitários de ser professora de inglês na educação básica em Triunfo, no Rio Grande do Sul**. 2022, 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2022.

SILVA, Valdete Aparecida; HANOFF, Mirozete Iolanda Volpato. MULHERES EGRESSAS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR–LUTAS E CONQUISTAS. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 4, n. 2, p. 339-362, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/pedag/article/view/6181>. Acesso em: 09 mar. 2022.

Submissão: 26/09/2022

Aceito: 20/12/2022

ⁱ John Locke, considerado um iluminista inglês, mostrava-se contrário às teorias absolutistas (NARVAZ, SANT'ANNA e TESSELER, 2013).

ⁱⁱ O pensador acreditava na ideia de progresso, sendo “um ardoroso defensor do voto feminino durante a Revolução Francesa e combateu as diversas desigualdades de gênero” (ALVES, 2002, p. 13).

ⁱⁱⁱ Rousseau foi um “[...] ideólogo da Revolução Francesa e autor da famosa frase ‘Liberdade, Igualdade e Fraternidade’ (NARVAZ, SANT'ANNA e TESSELER, 2013, p. 96).

^{iv} Noguera (2018) destaca que homens e mulheres do mundo contemporâneo herdaram da Grécia antiga uma estrutura de organização social regida pelo poder patriarcal, onde a superioridade masculina era enaltecida e a mulher era subestimada, em posição subalterna.

^v Considera-se feminicídio, um tipo específico de homicídio doloso, cuja motivação está relacionada aos contextos de violência doméstica ou ao desprezo pelo sexo feminino, conforme a Lei nº 3.104/2015, e as

regiões onde há maior número de homicídios de mulheres são o Norte e Nordeste, em que o homicídio de mulheres negras no Brasil, é 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra, conforme relatório do Atlas da violência de 2021. Disponível em: Ipea - Atlas da Violência v.2.7 - 2021. Acesso em: 01/08/2022.

^{vi} Para a autora, o empoderamento feminino significa o “quanto somos capazes de vincular a autoconscientização radical à luta coletiva para mudar e transformar o eu” (HOOKS, 2019, p. 224), em um processo de politização feminista.

^{vii} O sexismo refere-se a “um conjunto de práticas discriminatórias baseadas em gênero e na reprodução de modelos binários de comportamento” (AZEVEDO, 2021). Acesso ao site através do link: <https://www.hypeness.com.br/2021/09/o-que-e-sexismo-e-porque-ele-e-uma-ameaca-a-equidade-de-genero/#:~:text=O%20sexismo%20%C3%A9%20um%20conjunto,n%C3%A3o%20se%20resume%20a%20isso>

^{viii} A desigualdade de gênero diz respeito ao privilégio recorrente do poder de um determinado gênero sobre outro ou outros, nos diferentes espaços de poder (ALVES; CORRÊA, 2015).

^{ix} O foco dos estudos feministas “se dá principalmente em relação ao estudo das e pelas mulheres, mantidas as estreitas relações entre teoria e política-militância feminista” (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 649).

^x As informações sobre a Uergs foram obtidas em UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Acesso em: 12 jun. 2022.

^{xi} As informações sobre a UFRGS foram obtidas em Inicial — UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Acesso em: 13 jun. 2022.