



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CLÁUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO

**TRAJETÓRIAS DE MULHERES DA E NA EJA E SEUS
ENFRENTAMENTOS ÀS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS**

Salvador – BA
2021

MARIA CLÁUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO

**TRAJETÓRIAS DE MULHERES DA E NA EJA E SEUS
ENFRENTAMENTOS ÀS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Salvador – BA
2021

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Barreto, Maria Cláudia Mota dos Santos.

Trajетórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências / Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto. - 2021.

123 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilvanice Barbosa da Silva Musial.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Mulheres. 3. Violência. I. Musial, Gilvanice Barbosa da Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 374 - 23. ed.

MARIA CLÁUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO

**TRAJETÓRIAS DE MULHERES DA E NA EJA
E SEUS ENFRENTAMENTOS
ÀS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Área de Concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica

Salvador, 17 de março de 2021.

Banca examinadora

Gilvanice Barbosa da Silva Musial – Orientadora _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Universidade Federal da Bahia

Carla Liane Nascimento dos Santos _____

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Universidade do Estado da Bahia

Edilza Correia Sotero _____

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Universidade Federal da Bahia

Sandra Maria Marinho Siqueira _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

Universidade Federal da Bahia

Às mulheres usuárias/demandantes do CREAS Amargosa, que talvez nem saibam, mas me ensinaram muito, sem nem terem essa pretensão; que me apontaram novos modos de olhar a vida, as relações humanas, as lutas diárias; que me mostraram que, em meio às dores e aos sofrimentos, podem brotar resistências e esperanças...

AGRADECIMENTOS

Chego até aqui, mas não venho sozinha. Caminho carregando os meus sonhos e os daquelas/es que talvez tenham abdicado dos seus, para que eu realizasse os meus. Por isso, agradeço inicialmente à minha mãe Bel e ao meu pai Didi, por serem a maior inspiração que tenho na vida; e à minha avó Maria, por sempre acreditar em mim e me incentivar na busca dos meus objetivos;

À minha querida orientadora Gilvanice Musial, pelo cuidado, sabedoria e serenidade com que conduziu este processo de orientação do mestrado. Agradeço também por me apresentar a EJA com tanto amor e dedicação;

Às mulheres participantes desta pesquisa por compartilharem comigo as suas vivências e permitirem contar um pouco das suas vidas para outras pessoas;

À professora Kátia Filardi, pela atenção, generosidade e suporte durante o desenvolvimento da pesquisa. A concretização deste estudo no período pandêmico só foi possível com a sua enorme contribuição;

Às professoras Carla Liane, Edilza Sotero e Sandra Marinho, agradeço pela leitura atenta e cuidadosa deste trabalho, que contribuíram com o despertar do meu olhar para aspectos até então não percebidos;

Ao meu namorado Jarlan, que esteve comigo durante este percurso, desde a seleção para o ingresso no curso. Agradeço pelo companheirismo, paciência e por ter construído junto comigo esta trajetória;

À minha irmã Malu e ao meu irmão Rick, pela companhia e afeto neste período em que voltamos a morar na mesma casa e a compartilhar o dia a dia uma/um da/o outra/o;

Ao amigo Geremias, por sonhar comigo esta etapa desde a graduação e por ser um dos principais responsáveis pela minha escolha de inserção no mestrado acadêmico;

Às amigas do P7 (Aline, Bia, Bianca, Gaby, Luana e Taís), sem as quais eu nem teria feito o primeiro vestibular. Agradeço pelos inúmeros momentos em que dividimos as alegrias e as dificuldades umas das outras;

Ao professor Roberval Oliveira, que durante a graduação me apresentou a pesquisa científica e me possibilitou vislumbrar este percurso como pesquisadora;

À professora Suely Aires, por todos os ensinamentos e incentivos, desde a graduação. Agradeço pela inspiração na vida acadêmica e profissional;

Ao tio Pedro e toda a sua família, pelo acolhimento e suporte no período inicial do curso;

Ao tio Carlos, à tia Rose e ao tio Antônio Barreto pelo apoio durante a graduação, sem o qual eu não chegaria até aqui;

À tia Zinha e à amiga Geysa, pelo carinho e presença na minha vida e por me incentivarem em todos os momentos e escolhas que realizo;

Ao Padre Raimundo, pelo apoio e amizade de muitos anos e por acreditar na minha capacidade;

À Livne e ao Irenildo, amigas/os queridas/os, com as/os quais compartilho as dores e delícias da vida, mesmo com a distância física;

Às companheiras de equipe do CREAS Amargosa: Betânia, Eliene, Lely, Luzi, Márcia e Sabrina. Agradeço pelos anos de convivência, pelas trocas e por contribuírem para que o nosso espaço de trabalho fosse leve e feliz;

Às pessoas queridas que conheci em Amargosa (Carla, Magda e Thaila) e que (re)encontrei na cidade (Diego irmão). Agradeço pela amizade, parceria e incentivo, apesar da distância física;

Aos meus colegas do IBGE (Matheus e Neilton), pelos conhecimentos compartilhados e disponibilidade neste trajeto;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pelo apoio financeiro (bolsa) durante a realização do curso;

Às/Aos professoras/es e demais servidoras/es do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, em especial a Ricardo Braúna, pelo trabalho desenvolvido, paciência e suporte na realização desta pesquisa;

Às/Aos colegas do Grupo de Política e Gestão da Educação, da Linha de Pesquisa em EJA, em especial ao Caio e ao Matheus, pelo respeito mútuo, sugestões e aprendizados partilhados;

Quando uma/um estudante de origem popular ingressa e permanece na universidade, é o resultado de inúmeras apostas e estímulos. Portanto, aqui também quero agradecer às políticas de reserva de vagas, de permanência no ensino superior e de interiorização das universidades federais. Para ser mais precisa, agradeço aos governos Lula e Dilma por possibilitarem que lutas históricas se concretizassem e que o direito à educação pública de qualidade se efetivasse!

Por fim, agradeço ao Deus encarnado e caminhante, por atravessar com saúde o período da pandemia, concluir esta etapa e outras tantas ao longo da vida.

Pra que amanhã não seja só um ontem

Com um novo nome.

[...]

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes

Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes

Que nem devia tá aqui!

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes

Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de 'nóiz'?

Alvos passeando por aí.

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes

Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência

É roubar o pouco de bom que vivi.

Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes

Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes

É dar o troféu pro nosso algoz e fazer 'nóiz' sumir.

AmarElo – Emicida (2019)

BARRETO, Maria Cláudia Mota dos Santos. Trajetórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências. 2021. Orientadora: Gilvanice Barbosa da Silva Musial. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação tem como objetivo geral compreender as trajetórias de mulheres da e na EJA e suas repercussões nos enfrentamentos às situações de violências. Considerando a assimetria das relações entre homens e mulheres, dentro e fora das salas de aula, propõe-se a apreender a importância da instituição escolar, na vida das estudantes, para além do processo de escolarização. A relevância deste estudo perpassa as seguintes dimensões: empírica, teórica, política e estrutural. Trata-se de uma pesquisa do tipo empírica, com o método biográfico, que foi realizada no contexto de uma escola pública do município de Salvador-BA, adequando-se às exigências da nova realidade social imposta pela pandemia da COVID-19. Duas estudantes foram entrevistadas, utilizando o recurso das Entrevistas Narrativas, através de chamadas de áudio e da realização de um encontro presencial. As informações produzidas foram apreciadas à luz da Análise Narrativa. O estudo está baseado, nomeadamente, nas contribuições de Miguel Arroyo, para entender as especificidades das/os sujeitas/os da e na EJA; nos pressupostos de Angela Davis, Heleieth Saffioti, Kimberlé Crenshaw, Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes para articular as opressões e exclusões de gênero, raça/etnia e classe social; e nas ponderações de Paulo Freire para refletir acerca dos processos de emancipação através da educação. Os resultados apontam que dentre as razões para o afastamento da escola, destacam-se a tripla jornada de trabalho, inclusive desde a infância, além da interdição de familiares, sobretudo da autoridade masculina. A sociedade brasileira imputa às mulheres o atributo de inferior comparada aos homens, culminando em discriminações e menores chances educacionais. Além da violência de gênero, a violência estrutural desponta como impeditiva para a escolarização de mulheres, principalmente quando são pobres, negras, periféricas e/ou migrantes. Muitas delas conseguem romper as amarras aplicadas pelo poder patriarcal e exercem o direito à educação, mas a decisão de retorno não transcorre sem conflitos, geralmente relacionados ao trabalho estabelecido como feminino e às contradições da sociedade capitalista de produção. A EJA emerge como possibilidade de restituir o direito à educação dessas pessoas, que apresentam como desejo o alcance de condições melhores para suas vidas. A escola insurge como um espaço de convivência e estabelecimento de relações de amizade. Inúmeros desafios ainda persistem, no plano dos processos formativos e educativos, para a conscientização e emancipação das mulheres-estudantes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Mulheres. Violência.

BARRETO, Maria Cláudia Mota dos Santos. Trajectories of women from and in EJA and their confrontations to situations of violence. 2021. Advisor: Gilvanice Barbosa da Silva Musial. 123 f. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

The research presented in this dissertation aims to understand the trajectories of women in and in EJA and their repercussions in coping with situations of violence. Considering the asymmetry of the relationships between men and women, inside and outside the classroom, it is proposed to apprehend the importance of the school institution, in the students' lives, beyond the schooling process. The relevance of this study permeates the following dimensions: empirical, theoretical, political and structural. This is an empirical research, with the biographical method, which was carried out in the context of a public school in the city of Salvador-BA, adapting to the demands of the new social reality imposed by the COVID-19 pandemic. Two students were interviewed, using the Narrative Interviews resource, through audio calls and a face-to-face meeting. The information produced was assessed in the light of Narrative Analysis. The study is based, namely, on the contributions of Miguel Arroyo, to understand the specificities of the subjects of and in EJA; on the assumptions of Angela Davis, Heleieth Saffioti, Kimberlé Crenshaw, Lélia Gonzalez and Nilma Lino Gomes to articulate the oppressions and exclusions of gender, race/ethnicity and social class; and on Paulo Freire's considerations to reflect on the processes of emancipation through education. The results show that among the reasons for the absence from school, the triple workday stands out, including from childhood, in addition to the prohibition of family members, especially those of male authority. Brazilian society attributes to women the attribute of inferior compared to men, culminating in discrimination and lower educational chances. In addition to gender violence, structural violence emerges as an impediment to women's schooling, especially when they are poor, black, peripheral and/or migrant. Many of them manage to break the bonds applied by the patriarchal power and exercise the right to education, but the decision to return is not without conflicts, generally related to work established as female and the contradictions of the capitalist society of production. EJA emerges as a possibility of restoring the right to education of these people, who have the desire to achieve better conditions for their lives. The school emerges as a space for coexistence and establishment of friendly relationships. Countless challenges still persist, in terms of training and educational processes, for the awareness and emancipation of women-students.

Keywords: Youth and Adult Education. Women. Violence.

BARRETO, Maria Cláudia Mota dos Santos. Trayectorias de mujeres de y en EJA y sus enfrentamientos a situaciones de violencia. 2021. Asesor: Gilvanice Barbosa da Silva Musial. 123 f. Disertación (Maestría en Educación) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2021.

RESUMEN

La investigación presentada en esta disertación tiene como objetivo comprender las trayectorias de las mujeres en y en EJA y sus repercusiones en el afrontamiento de situaciones de violencia. Considerando la asimetría de las relaciones entre hombres y mujeres, dentro y fuera del aula, se propone aprehender la importancia de la institución escolar, en la vida de los estudiantes, más allá del proceso escolar. La relevancia de este estudio permea las siguientes dimensiones: empírica, teórica, política y estructural. Se trata de una investigación empírica, con el método biográfico, que se realizó en el contexto de una escuela pública de la ciudad de Salvador-BA, adaptándose a las demandas de la nueva realidad social impuesta por la pandemia COVID-19. Se entrevistó a dos estudiantes, utilizando el recurso Narrative Interviews, a través de llamadas de audio y una reunión presencial. La información producida se evaluó a la luz del análisis narrativo. El estudio se basa, a saber, en los aportes de Miguel Arroyo, para comprender las especificidades de los sujetos de y en EJA; sobre los supuestos de Angela Davis, Heleieth Saffioti, Kimberlé Crenshaw, Lélia Gonzalez y Nilma Lino Gomes para articular las opresiones y exclusiones de género, raza / etnia y clase social; y las consideraciones de Paulo Freire para reflexionar sobre los procesos de emancipación a través de la educación. Los resultados muestran que entre los motivos de abandono escolar destaca la triple jornada laboral, incluso desde la infancia, además de la interdicción de los familiares, especialmente los de autoridad masculina. La sociedad brasileña atribuye a las mujeres el atributo de inferioridad en comparación con los hombres, lo que culmina en discriminación y menores oportunidades educativas. Además de la violencia de género, la violencia estructural surge como un impedimento para la escolarización de las mujeres, especialmente cuando son pobres, negras, periféricas y / o migrantes. Muchas de ellas logran romper los lazos aplicados por el poder patriarcal y ejercer el derecho a la educación, pero la decisión de regresar no está exenta de conflictos, generalmente relacionados con el trabajo establecido como femenino y con las contradicciones de la sociedad capitalista de producción. EJA surge como una posibilidad para restituir el derecho a la educación de estas personas, que tienen el deseo de lograr mejores condiciones para sus vidas. La escuela surge como un espacio de convivencia y establecimiento de relaciones de amistad. Aún persisten innumerables desafíos, en términos de procesos formativos y educativos, para la concienciación y emancipación de las alumnas.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Mujeres. Violencia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COVID-19	<i>CO</i> rona <i>VI</i> rus <i>D</i> isease (Doença do Coronavírus) – 2019
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e da/o Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultas/os
EN	Entrevistas Narrativas
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPS	Instituto de Psicologia
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultas/os
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TAP	Tempos de Aprendizagem
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Trajetórias que se entrelaçam: a escolha do tema e os afetos em questão.....	15
1.2	Desafios do passado que se faz presente: a EJA, as mulheres e as lacunas de pesquisas.....	17
1.3	Delineamentos iniciais da pesquisa: questões teórico-práticas.....	20
2	O PERCURSO METODOLÓGICO E AS INFORMANTES DA PESQUISA.....	25
2.1	Imersão na escola, tipo de pesquisa e método: das escolhas iniciais aos caminhos possíveis.....	25
2.2	Contexto da pesquisa: (re)adaptando a uma nova realidade social.....	28
2.3	Produção das informações.....	30
2.4	Análise das informações.....	35
2.5	“Liga pra mim, viu? De noite”: do diálogo mediado pelas TICs ao encontro presencial.....	39
2.6	Dos nomes às histórias de vida: uma breve apresentação das informantes.....	40
3	O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES JOVENS E ADULTAS NO BRASIL.....	43
3.1	(Re)visitando o passado para (re)conhecer o presente: as mulheres e a instrução no Brasil-Colônia, Império e época Pré-republicana.....	43
3.2	Entre avanços e retrocessos: o advento da República, a problemática do analfabetismo e suas implicações.....	46
3.3	As mulheres da e na EJA: o que retratam as pesquisas.....	50
3.3.1	O trabalho feminino e os seus desdobramentos.....	54
3.3.2	Os impactos de uma decisão: desejo e movimento de retornar à escola.....	57
3.3.3	Entre percalços e potências: a educação, a escola e a EJA na vida das mulheres...	62
4	AS TRAJETÓRIAS E AS VIOLÊNCIAS EM SUAS INTERSECÇÕES: TRAÇANDO CAMINHOS DE COMPREENSÃO.....	65
4.1	Infâncias e adolescências para o trabalho: o início das trajetórias de estudantes da EJA.....	65
4.2	A questão racial, o racismo e o território: da escravização à atualização após a (não) libertação.....	69
4.3	A convivência familiar e comunitária: privações e (re)construções.....	72

4.4	Os amores e as dores no cotidiano das mulheres: impactos das violências de gênero.....	75
4.5	As violências contra as pessoas “invisibilizadas”.....	80
4.6	Gênero, raça/etnia, classe social e outros marcadores na (re)composição das trajetórias humanas.....	83
5	AS REPERCUSSÕES DAS TRAJETÓRIAS NA EJA E OS ENFRENTAMENTOS ÀS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS.....	85
5.1	Alguns (des)caminhos das Políticas Públicas e o (não) acesso à educação.....	85
5.2	A classe trabalhadora e os processos de escolarização.....	87
5.3	Que escola é essa? Apontamentos sobre o PPP e a visão das estudantes.....	89
5.4	A EJA e as mulheres: trajetórias de encontros e desencontros.....	91
5.5	Processos de exclusão, violências e enfrentamentos: a educação construindo possibilidades.....	93
5.6	Os entraves para uma educação libertadora: caminhos a percorrer.....	97
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICE A - Ofício nº. 001/2020: À Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Salvador-BA.....	113
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	114
	APÊNDICE C - Questionário Sociodemográfico.....	117
	APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista Narrativa - Questões Exmanentes.....	118
	ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP.....	119
	ANEXO B - Introdução ao Tópico Inicial da Entrevista Narrativa.....	122

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetórias que se entrelaçam: a escolha do tema e os afetos em questão

A inserção no mestrado, desde o seu início, trouxe-me inúmeros desafios, os quais se encontram sustentados pelo meu desejo antigo (e sempre atual) de realizar pesquisa, de retornar à academia, de produzir e socializar conhecimentos e de construir novas perspectivas profissionais e pessoais. Um dos desafios é elaborar textos como este: escritos na primeira pessoa, incluindo-me no processo e implicando-me no que é dito. Exponho isso, devido à academia (e ao curso de Psicologia com o predomínio de um modelo positivista em muitas áreas e vertentes) nos impor alguns engessamentos, dentre os quais posso mencionar o de não me envolver, enquanto sujeita, na maioria das produções acadêmicas.

Logo no começo do curso de pós-graduação, quando escutei a expressão “educação como formação humana” e realizei algumas leituras relacionadas, passei a enxergar a política pública de educação e a escola com “outros olhos”, por “novos ângulos”. Embora eu sempre tenha estudado em instituições públicas, desde a Educação Básica, talvez nunca tivesse me atentado para a influência da dimensão política na conjuntura educacional. Talvez não enxergasse, até pouco tempo atrás, o cenário de disputas em torno da educação, especialmente a básica. Creio que, quando eu estava na escola pública, compreendia a precariedade a ela inerente como algo natural, ou associada à formação ainda incipiente das/os professoras/es em suas áreas de atuação, ou por falta de investimentos ou por gestão inapropriada dos recursos. Obviamente que pode ser esse conjunto de coisas que se emaranham e que configuram uma realidade que eu vivenciei e que milhões de pessoas vivenciam. No entanto, o que eu não conseguia apreender era a dimensão macroestruturante da política pública de educação; não tinha noção que a negligência e o descaso não são acidentais; que a precariedade da educação é um projeto, e que projetos para a educação são também projetos para a sociedade, uma sociedade de classes.

Ao mesmo tempo, foi na escola que pude adquirir inúmeros aprendizados e visualizar os meus interesses; foi nela que construí amizades que perduram até os dias atuais; foram as minhas amigas de turma as principais incentivadoras para que eu ingressasse no Ensino Superior. Foi lá, na instituição escolar, desde o Ensino Fundamental, que aprendi o que é militância e que as mudanças que sonhamos se concretizam com muita resistência (e às vezes até no grito!). Foi vivendo a escola pública que assimilei a importância da luta coletiva e de ocupar os espaços de poder e decisão.

Retornar à escola pública, agora como *lócus* de pesquisa, talvez tenha sido uma escolha inconsciente a princípio, motivo pelo qual considero conveniente traçar sucintamente o caminho percorrido até aqui, dentro e fora da academia. Durante a graduação em Psicologia, um dos meus estágios curriculares aconteceu em uma instituição pública de Ensino Fundamental, localizada em um bairro periférico da cidade de Santo Antônio de Jesus - BA. Foi uma experiência repleta de ensinamentos e provocações, porém breve e pontual. Depois de formada, a minha primeira oportunidade de trabalho ocorreu na Assistência Social, inserida no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Nesse período, realizei uma especialização em que adentrei na unidade escolar para elaborar um projeto de intervenção, visando ao enfrentamento da violência na escola. Percebi que a violência que mais acomete a instituição em foco, principalmente no que diz respeito ao seu corpo discente, é a violência estrutural¹.

Concomitante a isso, a atuação no CREAS me proporcionava o impactante contato com mulheres vítimas de violência doméstica e familiar², as quais, majoritariamente, são mulheres negras, de bairros periféricos e do campo, em situação de vulnerabilidade social, que não integralizaram os estudos ou sequer frequentaram a escola. Era, mais uma vez, a violência estrutural que se expressava: com outro público, em novo cenário, nas suas distintas facetas. Ao longo do tempo de acompanhamento com essas mulheres, sobretudo nas atividades grupais, identifiquei que algumas delas realizavam o movimento (por vezes incentivadas pelo próprio grupo) de retorno à instituição escolar para garantir o seu direito à educação. Entretanto, não eram simplesmente “mulheres que voltavam a estudar”, mas mulheres vítimas de inúmeras violências, de preconceitos e discriminações, no bojo de uma sociedade de classes, racista, machista, misógina e LGBTQIAfóbica. Mulheres que, de algum modo, vislumbravam na escola a possibilidade de circunscrever uma nova história de vida.

Quais os entrelaçamentos entre as trajetórias de vida dessas mulheres e a Educação de Jovens e Adultas/os (EJA)? De alguma maneira as violências sofridas repercutem na trajetória educacional? E o contrário também acontece? Após o ingresso no mestrado e com o amadurecimento possibilitado pelos componentes curriculares cursados, além de leituras e discussões sobre a EJA, esses questionamentos me inquietam e impulsionam a construção

¹ A violência estrutural corresponde “às mais diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas que produzem a miséria, a fome, e as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras” (MINAYO, 2010, p. 32).

² A violência doméstica e familiar, à luz da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), refere-se a “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”. Ela será definida teoricamente mais adiante, no Capítulo IV.

desta pesquisa, embasando a minha escolha pela temática das trajetórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências.

Contudo, um projeto de pesquisa que emergiu enquanto uma escolha possível, converteu-se em identificação com o tema, em todas as suas dimensões. Talvez não fizesse sentido outro contexto e outro público, pensando nas especificidades da escola pública e da própria EJA. Assim, a definição do campo de pesquisa, que inicialmente partiu da viabilidade, hoje é, sobretudo, uma escolha política. Digo isso, porque o entendimento que pauta este trabalho é o da EJA como um direito (social e subjetivo, por se tratar do direito à educação, como consta na Carta Magna de 1988) e, portanto, um dever do Estado Brasileiro. Enquanto tal, carece de estudos e investimentos para melhor cumprir a sua função. Compreendo também que, diante da sua história e do cenário atual que se desenha, pesquisar sobre esse público é também fazer resistência e promover enfrentamentos aos inúmeros ataques sofridos. Considerando que a pesquisa científica, no âmbito do curso de mestrado, consiste em um trabalho de muitas mãos e contribuições, inclusive da orientadora, a partir de agora, a escrita acadêmica será realizada na primeira pessoa do plural, para melhor contemplar aquilo que se acredita: uma pesquisa implicada e coletivamente construída.

1.2 Desafios do passado que se faz presente: a EJA, as mulheres e as lacunas de pesquisas

Este trabalho se inscreve na realidade que se conforma em uma arena de constantes conflitos: a educação. Por isso, mais do que um debate teórico-conceitual, a postura aqui adotada será a de traçar reflexões sobre aspectos teóricos, políticos e estruturais que atravessam a EJA. Segundo Gomes (2011, p. 87) esse campo é compreendido no terreno dos “processos, políticas e práticas educacionais voltados para a juventude e para a vida adulta, realizados dentro e fora do contexto escolar” e, conseqüentemente, “um conjunto de práticas, vivências e propostas que lidam diretamente com a construção social, histórica e cultural das categorias de idade”. De acordo com Arroyo (2005), embora possua uma longa história, a modalidade ainda necessita se firmar tanto no terreno das pesquisas, como no das políticas públicas, diretrizes educacionais, formação de profissionais e suas respectivas ações pedagógicas³. Para que se consolide como um campo específico, ela deve decorrer “da

³ Embora concordemos com a afirmação do autor, ponderamos que, nos últimos anos, houve o crescimento da produção científica nessa área, mas algumas interfaces da modalidade ainda são pouco exploradas nas pesquisas, sobretudo no que se refere ao estudo dos marcadores de gênero, raça/etnia, classe social, geração, regionais etc.

especificidade desses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos” (ARROYO, 2005, p. 22).

O reconhecimento das/os estudantes como sujeitas/os de direitos, para Godinho, Brandão e Noronha (2017), repercute na concepção da escola como um local de prática da democracia, de estudo e de discussão acerca da sua vida pessoal e laboral, entendidas enquanto produção histórica, cultural e de saberes. Conforme as autoras, essa lógica se contrapõe àquela historicamente construída sobre o analfabetismo e a educação de adultas/os, que dissemina preconceitos contra aquelas/es que são de origem popular. Acreditamos que, “independentemente ou não da escola, os seres humanos acumulam conhecimento. A realidade na sua dimensão social, cultural, estética, valorativa etc., historicamente situada, é o espaço onde os sujeitos humanos produzem seu conhecimento” (FRIGOTTTO, 2003, p. 177). Todavia, a escola é um dos espaços possíveis de construção do conhecimento, mas não o único, premissa que se faz indispensável na análise de um público que, geralmente, passou a vida inteira distante desse ambiente e retorna na idade adulta, como no caso das mulheres-estudantes da EJA. Diante disso, a escolarização de mulheres pode ser entendida melhor quando se consideram as suas histórias pessoais e sociais (KALMAN, 2011).

Em uma pesquisa sobre os significados da alfabetização e da escolarização para mulheres em situação de vulnerabilidade social da cidade do México, Kalman (2011) destaca que, apesar das inúmeras opressões que sofreram e sofrem, as mulheres não se encontram inertes: lutam por elas e por outras mulheres; desejam mais para elas mesmas; aspiram por mais para as suas filhas. Para a autora, o anseio pela escolarização, por parte das mulheres, reflete um amplo processo de mudança, associada à própria visão de mundo e da posição que ocupam nele, o que tem relação com as experiências de gerações anteriores a delas. Esse movimento concretiza a mudança no seu modo de agir e de pensar e localiza-se em “um quadro mais amplo: o que inclui não aceitar a violência, decidir por si mesma, além de mudanças nas relações familiares e mudanças nas oportunidades para seus filhos em geral, e particularmente para suas filhas” (KALMAN, 2011, p. 62, tradução nossa)⁴.

Concordamos com Di Pierro (2005) quando pondera que no Brasil o acesso à educação é seletivo e apresenta relações com as desigualdades geográficas e socioeconômicas, porém ressaltamos que outras dimensões também provocam essas disparidades. Embora tenham ocorrido progressos na esfera do acesso à educação, muitos

⁴ No texto em espanhol: “un cuadro mayor: es parte de no aceptar la violencia, parte de decidir por ellas mismas, parte de los cambios en las relaciones de manutención del hogar y cambios en las oportunidades para sus hijos en general, y particularmente para sus hijas”.

alunos, sobretudo alunas, sofrem os impactos dos arranjos hierárquicos estabelecidos em torno dos sexos, impedindo o exercício de tal direito, ao passo que é necessário se atentar para as questões relativas ao gênero no campo da EJA (CAMARGO; VOIGT; ALMEIDA, 2016). Conforme discorre Kalman (2011), quando resolvem adentrar em programas de alfabetização, as mulheres enfrentam desafios, pois muitas vivem em situação de pobreza, dispõem de poucos recursos financeiros e geralmente não encontram suporte do companheiro e/ou da família.

Apesar de reconhecerem as inúmeras lutas e conquistas travadas no decorrer dos anos, Vieira e Cruz (2017) ressaltam que, historicamente, a sociedade brasileira imputa às mulheres o atributo de inferior comparada aos homens, culminando em várias discriminações e em menores chances econômicas e educacionais. Ilustrando melhor o panorama de desigualdades, segundo as informações da PNAD Contínua do IBGE⁵ (2019a), quando se tratam dos afazeres domésticos no próprio domicílio ou de uma/um familiar, os números indicam que 92,2% das mulheres realizam essas atividades, contrastando com 78,2% dos homens, o que aponta para a prevalência dessa assimetria nos dias atuais.

Diante dos desdobramentos explicitados, subscrevemos Vigano e Laffin (2016) quando assinalam que predomina o temor acerca dos estudos sobre gênero e violência na formação educacional das mulheres, uma vez que podem instigar reflexões sobre a condição feminina e agitar a base da cultura patriarcal em que estamos inseridas/os. A discussão sobre gênero em si, dialogam as autoras, é marcada por inquietações e preconceitos, visto estar atrelada aos processos de naturalização dos papéis sociais. Vieira e Cruz (2017) sublinham a necessidade de pesquisas que versem sobre a temática da educação da mulher, bem como as diferenças de gênero na EJA, posto que há carência de trabalhos nessa interface. Laffin e Dantas (2015) também analisam que são fundamentais mais estudos sobre os referidos temas até então pouco abordados. Nascimento (2018), por sua vez, observa que além da insuficiência de pesquisas sobre o tema, a escola também não promove discussões sobre as violências contra as mulheres, mas apenas debates isolados e pontuais.

Os resultados das pesquisas localizadas⁶ expõem as razões para a exclusão e o retorno posterior das mulheres à escola, mas são escassos os dados sobre os impactos da escolarização para as mulheres adultas. Destacamos a relevância de compreender melhor o papel da escola em suas vidas, com enfoque para as suas potencialidades, e não a partir das suas

⁵ PNAD Contínua do IBGE se refere à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

⁶ As informações produzidas por essas pesquisas serão pormenorizadas mais adiante, no Capítulo II desta dissertação.

precarizações. A EJA aparece como um local de compartilhamento e problematização de experiências, que fomenta o convívio social, que possibilita a modificação de realidades e/ou funciona como recurso para o crescimento e o enfrentamento das desigualdades. Notamos que são necessários aprofundamentos sobre essas dimensões da modalidade, assim como o modo em que se localizam no cotidiano das mulheres.

Ainda se fazem necessários mais olhares sobre a persistência das desigualdades de gênero no contexto escolar, como também as investigações que detalham se e como as intersecções entre gênero, raça/etnia, classe social, geração e outros marcadores configuram impasses para a escolarização do público feminino na sociedade brasileira. Ademais, pontuamos que não são aparentes na literatura as aproximações e as relações entre a inserção na EJA e um possível enfrentamento das violências sofridas pelas mulheres.

1.3 Delineamentos iniciais da pesquisa: questões teórico-práticas

Embora a infância pobre alcance ambos os sexos e mesmo considerando o aumento da escolaridade das mulheres nos últimos anos, para o público feminino a divisão sexual de atividades domésticas representa inúmeras desvantagens sociais, ao passo que as categorias mulher e pobreza caracterizam condições de subalternidade em relação ao gênero e à classe (EITERER; DIAS; COURA, 2014). Segundo os dados da PNAD Contínua (IBGE, 2020), a taxa de analfabetismo entre mulheres com 15 anos de idade ou mais é de 6,3% e entre homens da mesma faixa etária corresponde a 6,9%. No grupo populacional de 40 anos de idade ou mais, esse índice equivale a 11,1%, mas não há especificação, na referida publicação, das diferenças nas taxas entre os sexos.

Analisando somente a população de 60 anos ou mais, com base em tais dados, a taxa de analfabetismo corresponde a 18,0% para a população em geral, incluindo ambos os sexos (IBGE, 2020). Com isso, podemos observar que as gerações mais jovens apresentam maiores índices de escolaridade e, à medida que se avança a idade, mulheres e homens possuem a mesma taxa de analfabetismo. Essa situação ocorre pela primeira vez no ano de 2019, já que em anos anteriores as mulheres dispunham de um índice de analfabetismo mais elevado na faixa etária acima de 60 anos, o que sinaliza o movimento maior de mulheres buscando e garantindo a escolarização.

Quando realizamos a verificação por cor ou raça, de acordo com o IBGE (2020), a população branca com 15 anos ou mais apresenta o índice de analfabetismo de 3,6%, enquanto o de pessoas pretas ou pardas representa 8,9%. Na faixa etária de 60 anos de idade

ou mais, ocorre uma disparidade ainda mais significativa nos índices: as pessoas brancas possuem a taxa de analfabetismo de 9,5% e as pretas ou pardas de 27,1%.

Na esfera educacional, Gomes (2019) salienta que, embora no Brasil não existam mais as escolas separadas para meninas e meninos, persiste a disparidade no manejo da educação para ambos os sexos, repercutindo tanto no modo como cada uma/um se percebe e entende o masculino e o feminino, como nas futuras opções profissionais. Para ela, “os ensinamentos aprendidos na escola sobre as questões de gênero, quando não discutidos de maneira crítica e atualizada, podem interferir negativamente na nossa construção sociocultural e identitária” (p. 610). Os estereótipos e a opressão de gênero adquirem novas configurações, sendo utilizados tanto de forma sutil, devido às lutas pelos direitos e emancipação das mulheres, mas também de modo violento e hostil em outras situações (GOMES, 2019).

Na EJA, as relações entre homens e mulheres são assimétricas, e a escola pode ser um local capaz de engendrar a naturalização das desigualdades de gênero, como argumentam Vieira e Cruz (2017). Por outro lado, conforme as autoras supracitadas, a modalidade desponta como possibilidade de restituir o direito à educação das mulheres, que muitas vezes apresentam como desejo o alcance de condições melhores para as suas vidas. Este estudo se propõe a abordar as trajetórias das mulheres da e na EJA e a relevância da instituição escolar para além do processo de escolarização. Para tanto, buscamos responder à seguinte indagação: a EJA contribui para a conscientização⁷ das mulheres diante dos acontecimentos da vida, sobretudo para o enfrentamento das situações de violências, vivenciadas no decorrer das suas trajetórias?

Em um país colonizado e explorado como o Brasil, forjado em uma sociedade machista, patriarcal, racista, misógina e LGBTQIAfóbica, lutar pela educação ultrapassa o limiar da garantia de um direito. Como sinalizam Frigotto e Ciavatta (2003), ela representa também se desvencilhar das amarras científicas, tecnológicas e culturais historicamente estabelecidas, impulsionando um projeto de nação soberana e autônoma. Nesse contexto, a estruturação política das classes subjugadas adquire destaque (DIÓGENES; RESENDE, 2007), aumentando o seu engajamento social e político, para que a educação promova, de fato, a formação humana das/os sujeitas/os, mas também o que enfatizam Frigotto e Ciavatta (2003): a disjunção da situação de subalternidade e subserviência.

A abordagem da temática das violências sofridas pelas mulheres, desde os seus formatos mais sutis e tácitos, torna-se fundamental quando nos assentamos numa lógica em

⁷ Entendemos o conceito de conscientização a partir de Freire (1979; 1987; 1997; 2011), que será discutido no Capítulo V.

que “o corpo feminino também significa território” (SEGATO, 2005, p. 278) e nos situamos em um país que, segundo o Mapa da Violência (WASELFSZ, 2015), na década de 2003 a 2013, elevou a taxa de feminicídio⁸ em 21,0%, culminando em 4.762 óbitos de mulheres em 2013, o que equivale a 13 mortes diariamente. Em tal década, também houve o aumento de 54,2% de mortes de mulheres negras, enquanto o de mulheres brancas diminuiu 9,8%. Nesse sentido, de acordo com Segato (2012, p. 108), vivenciamos “um momento de tenebrosas e cruéis inovações na forma de vitimar os corpos femininos e feminizados, uma crueldade que se difunde e se expande sem contenção”.

Conforme defende hooks⁹ (2013), o texto escrito se torna mais relevante quando provoca a implicação das pessoas que o leem tanto na reflexão crítica, como nas atividades feministas, visto que a teoria advém da materialidade das experiências vividas. Para ela, a transformação e o enfrentamento de muitas mazelas que assolam a vida cotidiana, sobretudo das mulheres, devem estar atreladas/os à vivência de um “processo crítico de teorização” que se propõe, justamente, a preparar e encorajar as pessoas para tais ações. Assim, a teorização insurge como uma oportunidade de nomear e também redimensionar a dor, suavizando as fronteiras entre a teoria e a prática (hooks, 2013).

Mediante a necessidade de reflexão e discussão acerca dos tópicos em questão, entendemos que a relevância deste estudo perpassa as seguintes dimensões: empírica, teórica, política e estrutural. No plano empírico encontram-se os poucos estudos sobre os impactos da escolarização no cotidiano de mulheres adultas. Na perspectiva teórica localiza-se a tentativa de minimizar a lacuna na produção de conhecimentos sobre as trajetórias de mulheres da e na EJA e o papel da escola em suas vidas, situando esta última a partir das suas potencialidades e não das suas precarizações. No plano político, incide a importância da reflexão e discussão sobre a temática para subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas socialmente referenciadas e culturalmente sensíveis. Já na dimensão estrutural, ocorre a possibilidade de contribuir para mudanças, ainda que gradativas, no cenário anteriormente exposto.

A pesquisa apresenta como objetivo geral compreender as trajetórias de mulheres da e na EJA e suas repercussões nos enfrentamentos às situações de violências. Para tanto, intentamos como objetivos específicos: contextualizar o processo de escolarização de mulheres adultas no Brasil; descrever e analisar as trajetórias e as situações de violências

⁸ Feminicídio, conforme a Lei nº. 13.104 (BRASIL, 2015), é o crime de morte cometido contra a mulher, por motivos associados à condição do sexo feminino.

⁹ De modo resumido, bell hooks consiste no pseudônimo da autora Gloria Jean Watkins, a qual prefere que seja grafado com letras minúsculas.

sofridas por mulheres da EJA; e relacionar as repercussões das trajetórias na EJA e os enfrentamentos às situações de violências sofridas pelas estudantes.

O panorama que embasa o nosso referencial teórico-metodológico dialoga com a argumentação de hooks (2013, p. 86), de que “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim”. Apostando na força e no potencial do trabalho intelectual e da produção teórica, enquanto ações sociais que podem ser libertadoras (hooks, 2013), o arcabouço teórico-conceitual que fazemos uso tenciona delinear uma discussão em torno das desigualdades sociais e de gênero, além dos seus impactos no plano da educação.

Nessa perspectiva, além desta Introdução, a qual organizamos com a estrutura de primeiro Capítulo, a dissertação está ordenada em mais quatro Capítulos e as Considerações finais. O Capítulo II é dedicado ao delineamento do percurso metodológico da pesquisa, contemplando o seu contexto de realização, o tipo de pesquisa, método, produção e análise das informações, além da breve apresentação das informantes. Partimos do reconhecimento das Histórias de Vida como um material de pesquisa nas ciências humanas e traçamos discussões sobre a memória (individual e coletiva), para fundamentar as nossas opções teórico-metodológicas. Utilizando Entrevistas Narrativas como técnica de produção das informações e o Diário de Campo para o registro das impressões e reflexões no decurso da investigação, empregamos a Análise Narrativa como inspiração analítica para as informações produzidas.

No Capítulo III, abordamos o processo de escolarização de mulheres jovens e adultas no Brasil, demarcando os principais acontecimentos do Brasil-Colônia, do período do Império, da época Pré-republicana, bem como do início da República aos dias atuais. Nele são expostas as questões e repercussões do analfabetismo e da EJA, além dos principais resultados da revisão de literatura sobre a temática investigada, cujas informações sobre o formato e o ano da publicação, o título do trabalho, a instituição ou revista científica e as/os autoras/es são apresentadas em um quadro. Em seguida, através de subtópicos temáticos, evidenciamos as discussões alavancadas nesses estudos, correlacionando com dados de pesquisas recentes do IBGE.

As trajetórias das mulheres que participaram da pesquisa e as violências contra elas perpetradas são (re)construídas no Capítulo IV, desde a infância e a adolescência às vivências nos dias atuais. A noção de trajetórias e as especificidades das/os estudantes-sujeitas/os da EJA são tecidas a partir das colaborações de Miguel Arroyo (2005; 2019). Para articular o emaranhado de opressões e exclusões de gênero, raça/etnia e classe social, partimos dos

conceitos e contribuições de Angela Davis (2016; 2017), Carla Akotirene (2019), Heleieth Saffioti (1994; 2015), Kimberlé Crenshaw (2002), Lélia Gonzalez (1982a; 1982b; 1983; 2008) e Nilma Lino Gomes (2011; 2019). As autoras também nos auxiliam na análise das situações de violências sofridas pelas estudantes, associadas às conceituações de Maria Cecília Minayo (2010) sobre violência intrafamiliar e violência estrutural. Na discussão sobre a realidade pandêmica e os seus desdobramentos, utilizamos as compreensões de Kelen Leite (2020).

No Capítulo V buscamos analisar as repercussões das trajetórias na EJA, nos seus rebatimentos e enfrentamentos às situações de violências pelas mulheres. Apreendemos, brevemente, o (não) acesso à educação e a ausência e/ou ineficiência das políticas públicas a partir do ordenamento jurídico brasileiro. Para tecer um debate sobre as peculiaridades do público feminino na esfera educacional e os processos de escolarização da classe trabalhadora, contamos com as proposições de Heleieth Saffioti (1984) e Lélia Gonzalez (2008). Contemplando as especificidades das/os estudantes-sujeitas/os da EJA, empregamos as ponderações de Maria Clara Di Pierro (2005), Miguel Arroyo (2005; 2019) e Nilma Lino Gomes (2011). Abrangendo reflexões sobre a alfabetização de adultas/os e as possibilidades de emancipação através da educação, encontramos fundamentos na obra de Paulo Freire (1967; 1979; 1987; 1989; 1997; 2000; 2011) para aprofundar essa discussão.

Por fim, nas Considerações Finais traçamos ponderações sobre os resultados produzidos nesta pesquisa, na interface e diálogo com os obtidos em estudos anteriores. Apresentamos sugestões para investigações posteriores e algumas indagações que podem nortear análises sobre a temática abordada e outras dimensões da vida das mulheres-estudantes da e na EJA.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO E AS INFORMANTES DA PESQUISA

2.1 Imersão na escola, tipo de pesquisa e método: das escolhas iniciais aos caminhos possíveis

No planejamento inicial desta pesquisa, vislumbramos a (re)inserção no cotidiano de uma escola para a realização de visitas, a apresentação do projeto à direção/gestão da instituição e a solicitação do consentimento para a sua concretização. No começo da pesquisa de campo aconteceria a observação participante, com registro em diário de campo, por ser uma estratégia de aproximação com o local e as/os suas/seus sujeitas/os, além da preparação para a etapa ulterior. Tais observações seriam nas turmas da EJA que possuem mulheres adultas (acima de 40 anos) e, sempre que possível, também nos espaços externos de convivência entre o corpo discente. Almejávamos a realização de rodas de conversa com as estudantes das turmas observadas, versando sobre o tema das violências perpetradas contra as mulheres.

A nossa expectativa mediante essa entrada, convergia com a descrição de Patto (1993) após adentrar como pesquisadora na unidade escolar de um bairro periférico: algumas dificuldades ela conhecia, outras sequer pressupunha. Tínhamos a noção das complexidades que o referido campo oferece e buscávamos traçar estratégias para a necessária abertura aos imprevistos que a pesquisa enseja. Entretanto, na emergência da pandemia da COVID-19¹⁰, em que o inesperado e a surpresa atravessaram a pesquisa, os impedimentos, angústias e restrições tiveram que dar lugar à invenção. O projeto inicial do estudo precisou ser (re)significado e (re)formulado para se adequar à nova realidade social e preservar a saúde da pesquisadora e das participantes, evitando possíveis riscos de contágio pelo novo coronavírus.

A imersão na escola já não era mais plausível, visto que as aulas presenciais foram suspensas em todo o estado da Bahia desde o primeiro trimestre do ano de 2020. Amparadas nas contribuições de Mattos (2017), já sabíamos que a entrada nessa instituição, para realizar reflexões sobre a temática de gênero, demanda a compreensão da dualidade inerente ao seu cotidiano: a recorrência das situações no nível institucional e os multifacetados acontecimentos casuais. Para a autora, isso requer perceber as nuances de cada momento, de cada conjunto grupal, assim como de cada contexto que se observa. Como então podemos realizar essas ponderações sem estarmos diretamente inseridas em uma escola?

¹⁰ Essa sigla refere-se à *COrona VIRus Disease* (Doença do Coronavírus), que desencadeou a situação epidêmica disseminada em todos os continentes a partir do ano de 2019.

Adentrar no espaço escolar para realizar ações ou pesquisas, convoca cogitar o que sublinha Vieira (2007, p. 67): “uma coisa é conhecer pela teoria, outra bastante distinta é conhecer pela experiência”. A experiência que se impôs para nós, a partir disso, é aquela mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e são esses os recursos escolhidos para nos aproximarmos da escola e das/os suas/seus sujeitas/os. Por vezes, quando remetemo-nos a analisar as experiências e os processos característicos do ambiente supramencionado, fazemo-nos argumentando e defendendo a nossa inserção no cotidiano das pessoas que se localizam nele, com o propósito de investigar meandros da vida para apreender determinados processos. Porém, o que significa vida cotidiana? Quais as suas implicações e desdobramentos? É crível ter acesso ao cotidiano das pessoas mesmo não estando próxima/o fisicamente delas? Quais as limitações?

A vida cotidiana, segundo Heller (2000), refere-se àquela vivida por todas as pessoas, as quais a integram com todas as dimensões que compõem a sua individualidade e personalidade; em plena disposição de todas as suas capacidades em atividade. No cerne do debate acerca do conceito, Patto (1993) realça que, ao abordar a/o sujeita/o da vida cotidiana, a alusão feita não consiste a um ser abstrato ou atípico, mas à pessoa na realização das ações vinculadas à própria sobrevivência. Desse modo, pontua a autora, é nesse espaço que a sociedade obtém materialidade na existência e, como tal, ela é transcorrida por uma relação dialética, constituindo-se tanto como um recinto de dominação, quanto de rebeldia e até de revolução.

Consoante a essa lógica, Mattos (2017) salienta que atividades que abarcam as conexões entre gênero e instituição escolar, exigem um posicionamento oposto à ordem tradicional vigente, em que predomina a relação hierárquica dos conhecimentos. Assim sendo, reitera a autora, devem ocorrer constantes processos de desconstrução e desnaturalização, reexame de convicções, identificação das próprias imperfeições e reconsideração da postura diante das convenções sociais e dos conceitos. No bojo de uma pesquisa que precisou ser realizada à distância física, tornaram-se imprescindíveis um olhar atento e uma escuta afinada, para captar as sutilezas e enxergar além do que está colocado. Enfatizamos, logo de início, que não se trata de um estudo que enseja trazer respostas, mas considerações acerca das questões que se propõe a discutir, além de indagações sobre as possibilidades que as informações produzidas suscitam, a partir da temática pesquisada.

Um método científico, especifica Brandão (2003), consiste em um indicador, entre outros tantos, do percurso a ser adotado; mas quem realiza o trajeto é a/o própria/o pessoa da/o pesquisadora/or. Baseando-nos no que propõe o autor, constatamos que “a ciência parte

de escolhas”; “ela pensa sempre de um lugar social de valor político” (p. 34), o que exige conceber que não existe neutralidade na condução de uma investigação, desde o início do seu delineamento. Não obstante, isso não representa falta de comprometimento ou quiçá ausência da utilização de técnicas que respaldem a construção do conhecimento científico, pois estamos falando de um movimento que requer “uma atitude séria, competente, honesta e rigorosa em todos os momentos de uma pesquisa” (BRANDÃO, 2003, p. 36).

Realizamos pesquisa do tipo empírica, com o método biográfico que, segundo Ferrarotti (1991, p. 172), possui como características principais a subjetividade e a historicidade, sendo que a sua especificidade “implica ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica estabelecida”. O autor destaca que o fundamento epistemológico desse método reside na razão dialética que possibilita a compreensão da ação na sua totalidade, a interpretação da dimensão objetiva de um recorte da história social, bem como a subjetividade existente na história de cada pessoa. Ou seja, conforme o autor, tal razão propicia penetrar no universal e geral inerente à sociedade, tendo como partida a individualidade singular das/os sujeitas/os.

No âmbito deste estudo, consideramos as alegações de Bogdan e Biklen (2010) de que o termo “dado” é atribuído aos materiais no seu estado bruto, produzidos no espaço em que se realiza a investigação, os quais compõem o alicerce da análise da pesquisa. Todavia, utilizamos a partir de agora a expressão “produção das informações”, por percebermos que esta melhor se adequa à nossa proposta. Compartilhamos do entendimento de autoras/es como Aragaki, Lima, Pereira e Nascimento (2014, p. 58), que defendem não existir “coleta” de informações, “como se elas estivessem por aí, prontas, acabadas e esperando que alguém as recolha”; o que ocorre é uma coprodução, uma construção em que a reflexividade se encontra presente.

O tipo de pesquisa anteriormente citado possui característica interpretativa, em que a/o pesquisadora/or encontra-se inserida/o em vivências e experiências com a/o(s) participante(s), e na qual se recomenda, antes da imersão em campo, o planejamento acerca dos dispositivos para o registro das informações (CRESWELL, 2007). Devido às peculiaridades supramencionadas, acreditamos ser relevante a exposição, neste relatório, do delineamento da pesquisa, de todas as estratégias e procedimentos utilizados, sejam para a produção das informações, sejam para o registro, a análise e a interpretação das mesmas.

Para elucidar as diferenças entre a investigação qualitativa e a quantitativa, Briceño-León (2003) salienta que, na primeira, a/o pesquisadora/or se encontra presente e próxima/o, agindo dentro da própria investigação e se associando à realidade estudada de forma natural,

sem buscar promover modificações e alterações no curso dos acontecimentos. Já na segunda, aponta o autor, a/o investigadora/or deve estar distante, atuando externamente à pesquisa na construção de hipóteses e instrumentos, o que culmina na relação artificial com os fatos estudados. Não obstante, isso não significa um completo distanciamento entre pesquisadora/or e objeto, já que, como anuncia Brandão (2003, p. 53), “a distinção consagrada entre sujeito e objeto, entre a subjetividade de quem conhece e a objetividade de como se deve conhecer na pesquisa não é tão absoluta e nem perene”. Para o autor, “investigamos uma ‘realidade’ com o todo de nós mesmos” (p. 59), e lidamos com a situação de que “todo o conhecimento objetivo é um saber que passa objetivamente em e através de uma subjetividade” (p. 61).

Pelas características acima situadas, a pesquisa qualitativa “permite com mais facilidade, e sem grandes filtros, captar uma massa muito ampla de dados e informações que servirão de base ao tema que está sendo explorado” (BRICENÑO-LEÓN, 2003, p. 161). Em relação à temporalidade, o autor assinala que na modalidade qualitativa “todo o tempo é tempo de coleta de informações” (p. 164) e existe a possibilidade de agregar conhecimentos que, *a priori*, não estavam previstos na investigação, sendo então os estudos abertos às novidades e ao inesperado.

2.2 Contexto da pesquisa: (re)adaptando a uma nova realidade social

Considerando que as escolas não estão com o funcionamento das aulas presenciais no momento, inicialmente foi realizado o diálogo, através de contato telefônico, com a equipe de uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada no bairro de Pirajá, do município de Salvador-BA, para a apresentação do projeto e a consulta quanto à possibilidade de acesso às estudantes. A escolha da cidade está pautada na disponibilidade do acesso à instituição escolar, visto que atualmente residimos no referido município. A seleção dessa escola se justifica pela parceria de uma profissional da instituição com outras/os membras/os do grupo de pesquisa em que nos encontramos inseridas. Posteriormente, foi estabelecida a comunicação com a Diretoria Pedagógica/ Gerência de Currículo da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Salvador-BA, para a solicitação do consentimento da realização da pesquisa, a partir do ofício disposto no Apêndice A e da apresentação da sua proposta.

Após o contato inicial com a escola, o projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP-IPS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), cuja folha de aprovação encontra-se no Anexo A. De acordo com as Resoluções nº. 466, de 12 de dezembro de 2012 e nº. 510, de 07 de abril de 2016, ambas do

Conselho Nacional de Saúde (CNS), atentamo-nos para as exigências éticas da justiça, equidade, autonomia, beneficência e não maleficência, visando a assegurar às participantes deste estudo a integridade e a dignidade. Além disso, durante todo o processo da pesquisa, foram observados e cumpridos os seguintes princípios: liberdade, liberdade científica e acadêmica; defesa dos direitos humanos e recusa do autoritarismo; respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos, hábitos e costumes das pessoas; respeito à diversidade e às diferenças, recusando preconceitos e discriminações; garantia do consentimento, da confidencialidade das informações e privacidade das participantes, bem como não-utilização das informações que possam causar algum prejuízo; assistência a eventuais danos materiais e imateriais; e socialização do conhecimento produzido na pesquisa. Responsabilizamos-nos a entregar os resultados da pesquisa, quando ela for finalizada, tanto ao CEP-IPS da UFBA no formato de relatório, como através da devolutiva à SMED de Salvador-BA e às participantes do estudo.

Atendendo às exigências das medidas de distanciamento social orientadas pelas autoridades sanitárias e governamentais, além das recomendações da SMED de Salvador-BA, efetuamos contato telefônico com uma professora da instituição escolhida, a qual disponibilizou o número de telefone de mulheres adultas (acima de 40 anos), inseridas em turmas da EJA. O contato com as estudantes ocorreu através de chamadas de áudio, de acordo com a disponibilidade delas, e foram registradas em diário de campo pela pesquisadora. Os materiais produzidos a partir desse dispositivo serão expostos do decurso desta dissertação, no formato de reflexões e pontuações sobre o processo da pesquisa.

O diálogo inicial teve como propósito conhecê-las e apresentar-lhes a proposta do estudo, além da preparação para a etapa ulterior. Nessa aproximação, as mulheres foram convidadas e consultadas no que se refere à disponibilidade e concordância em participar da pesquisa, a partir da leitura pela pesquisadora do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta no Apêndice B, o qual foi devidamente assinado pelas estudantes no encontro presencial.

Duas estudantes aceitaram participar logo no primeiro contato; outras duas solicitaram um tempo maior para pensar e pediram para conversarmos em momento ulterior, para comunicarem a decisão. Posteriormente, depois de algumas chamadas de áudio, uma estudante notificou que não tinha interesse de ser entrevistada, justificando a negativa em função do momento que estava vivenciando: com uma pessoa da família hospitalizada e administrando o seu tempo entre a rotina exaustiva de trabalho e as visitas de

acompanhamento no hospital. A outra estudante, depois de sucessivas tentativas de contato, passou a recusar as ligações.

Percebemos que a pesquisa através das TICs apresenta exigências que, de algum modo, assemelham-se ao estudo executado pessoalmente, *in loco*: compreender que as mulheres têm o seu próprio tempo de fala; de definição sobre participar ou não da investigação; de se sentir à vontade para compartilhar ou não as suas vivências. O distanciamento social provocado pela pandemia dificultou a criação de uma relação mais próxima, pois até o momento do primeiro contato telefônico, a pesquisadora ainda consistia em uma pessoa estranha para as estudantes. Foi preciso ser sensível à criação de vínculos exigidos por cada uma delas: houve quem aceitasse participar logo no primeiro contato; ocorreu quem precisasse de um tempo para pensar, existiu quem negou participar logo no primeiro diálogo. Constatamos a necessidade do acolhimento a essas mulheres, tendo elas participado ou não (efetivamente) desta pesquisa, o que culminou na escuta atenta das suas dificuldades e agradecimento pelo compartilhamento das suas vivências, mesmo que elas fundamentassem uma negativa à participação no estudo. A situação pandêmica acentuou as adversidades vividas por muitas delas, somadas aos sofrimentos cotidianos: adoecimento na família, dificuldade em conseguir trabalho/emprego, ter renda fixa, conciliar a rotina de trabalho remunerado com outras atividades etc.

Em virtude do tempo curto para a finalização do estudo, devido às interrupções provocadas pela pandemia e à ausência da prorrogação da bolsa de pesquisa pela agência de fomento, decidimos efetuar a produção das informações com duas estudantes. Permanecemos em contato com elas durante dois meses, através de chamadas de áudio, além de mensagens de áudio e de texto enviadas por rede social de mensagens instantâneas, para melhor conhecê-las e para estabelecer relações de confiança. Bosi (1979, p. 2) argumenta que é fundamental a criação de vínculo de amizade e confiança com as/os participantes da pesquisa, decorrente de uma postura que visa “compreender a própria vida revelada do sujeito”. Além disso, situa a autora, “uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa” (p. 2), é participar da vida da pessoa pesquisada.

2.3 Produção das informações

Partimos do reconhecimento das Histórias de Vida como um material de pesquisa nas ciências humanas, conforme proposto por Josso (1999, p. 18), que também assegura que elas podem ser designadas a partir do “reconhecimento de elaborações e de processos-projetos de

formação do nosso ser-estar-no-mundo singular-plural mediante a exploração pluridisciplinar – ou transdisciplinar para alguns – e intersubjetiva de sua complexidade biográfica”. Sendo assim, “o trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida [...] permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social” (JOSSO, 2007, p. 414). Quando

colocadas a serviço de projetos, são necessariamente adaptadas e restritas ao foco imposto pelo projeto no qual se inserem. Ao passo que as histórias de vida no sentido pleno do termo, para os membros de nossa rede, abarcam a totalidade da vida em todos os seus registros, nas dimensões passadas, presentes e futuras, e, portanto, em sua dinâmica global. (JOSSO, 1999, p. 19).

Orientamo-nos pelo pressuposto destacado por Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91) de que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. Contar histórias, sugerem as/os autoras/es, representa um mecanismo de comunicação, considerado a capacidade universal humana, além de repercutir em “estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal” (p. 91). As/Os autoras/es discorrem que a narrativa, para além de uma sequência de acontecimentos, refere-se à tentativa de relacioná-los no tempo e no sentido.

Cabe aqui o debate sobre a memória, suas diferenciações e suas relações com a narração de histórias de vida. Halbwachs (1990, p. 28), ao entretecer uma discussão sobre o assunto, enfatiza que a memória “não é tábula rasa”, mas um fenômeno coletivo e social, que se constrói e reconstrói no bojo das relações sociais. Segundo Pollak (1989, p. 9), ela é uma “operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar”; em muitas delas “existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis” (1992, p. 201). Halbwachs (1990) sinaliza que toda pessoa envolve-se em dois tipos de memória: a individual e a coletiva, e os seus comportamentos podem variar de acordo com a participação em cada uma delas. O autor também nomeou a primeira memória citada de interna ou interior e a segunda de exterior; uma é a memória pessoal ou autobiográfica e a outra memória social ou histórica. Nessa perspectiva, a memória autobiográfica tem como suporte a histórica, já que “toda história de nossa vida faz parte da história em geral” (HALBWACHS, 1990, p. 55).

A memória individual pode assegurar-se da memória coletiva para validar as suas lembranças e tamponar as suas falhas, podendo até ser confundida com ela transitoriamente, porém a coletiva “envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas”, como defende Halbwachs (1990, p. 53). Para ele, “cada memória individual é um ponto de vista

sobre a memória coletiva” (p. 51), o qual varia em função do local ora ocupado, que também se modifica a partir das relações estabelecidas. Pollak (1989, p. 14) acrescenta que, na esfera individual, “o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida”. Já a memória coletiva é considerada herdada, por ser aquela disseminada no decorrer dos anos (POLLAK, 1992).

Ambas as memórias, segundo Pollak (1992), são compostas por acontecimentos vividos por cada pessoa e por aqueles que são vivenciados pelo grupo ou pelo coletivo em que a/o sujeita/o se insere, de modo que, por estarem imersos no imaginário, já não é possível identificar quem deles participou. Tais memórias são organizadas de uma maneira em que nem todas as informações ficam registradas, visto que elas são seletivas, alerta o autor. Além disso, salienta que ela é um fenômeno construído, o que, no âmbito individual, implica que essa estruturação acontece por dispositivos conscientes e inconscientes; ela é socialmente construída, mas também estabelecida individualmente. Para Halbwachs (1990), quando se trata da memória de um grupo, ganham relevo tanto as lembranças dos acontecimentos, como de experiências vividas por grande parcela das/os suas/seus membras/os, as quais sucedem da própria vida, mas também das relações com outros grupos em que se estabelece convívio. Tais lembranças, conforme o autor, emergem como consequência do entrelaçamento de pensamentos coletivos e “permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós” (HALBWACHS, 1990, p. 26).

No âmbito das recordações, Pollak (1989, p. 8) acrescenta que “existem nas lembranças de uns e de outras zonas de sombra, silêncios, ‘não-ditos’”. Entretanto, Halbwachs (1990, p. 49) pontua que as lembranças de mais difícil acesso são aquelas exclusivas de nós mesmas/os, que não pertencem a outras pessoas, “como se elas não pudessem escapar aos outros senão na condição de escapar também a nós próprios”. O autor sinaliza que as atividades da memória individual são realizadas com a utilização de palavras e ideias, dispositivos que não são elaborados pela pessoa, mas transmitidos do contexto no qual se encontra. O próprio passado é acionado, reiteradamente, a partir de lembranças de outras pessoas, empregando pontos de referência situados externamente, no âmbito da sociedade (HALBWACHS, 1990).

A elaboração de modo congruente e encadeado da história pessoal, não acontece sem obstáculos, sobretudo para as pessoas cuja vida foi atravessada por numerosas descontinuidades e sofrimentos, constata Pollak (1989). Do mesmo modo que as memórias coletivas, o autor alega que a memória individual “resulta da gestão de um equilíbrio precário,

de um sem-número de contradições e de tensões” (p. 13). No uso da entrevista oral, de acordo com ele, uma história de vida contada pode apresentar-se de várias maneiras, em virtude da circunstância a qual é enunciada. O autor alerta que nas entrevistas realizadas sobre histórias de vida e que apresentam uma longa duração é possível identificar “um núcleo resistente, um fio condutor” (p. 13), o que pode ser caracterizado pela quantidade de vezes que uma pessoa retoma determinadas situações. Assim, “a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência”, e “através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros” (POLLAK, 1989, p. 13).

A partir do que foi apresentado, constantemente nos indagamos o quão difícil se torna “acessar” as memórias das mulheres, sobretudo mulheres negras, imersas na realidade em que a “história oficial” foi (e ainda é) contada por homens brancos? Os inúmeros silenciamentos impostos às mulheres refletem nas memórias que elas produzem? Como podemos acessar essas memórias em um momento de tantas perdas, incertezas e distanciamentos?

Fundamentando-nos no exposto e refletido acima, utilizamos o recurso das chamadas de áudio, como assim preferiram as estudantes convidadas, para a realização de Entrevistas Narrativas (EN). Elas consistem em instrumentos não estruturados e de profundidade, nos quais a pessoa entrevistada é chamada de informante, conforme Jovchelovitch e Bauer (2008). Nela, observam as/os autoras/es, a influência exercida pela/o entrevistadora/or deve ser ínfima, pois o esquema de narração ocupa o lugar do plano de perguntas e respostas presente em outras modalidades de entrevista. No entanto, para as/os referidas/os, não se trata de não possuir uma estrutura, pois ela apresenta um esquema autogerador, o qual é composto por textura detalhada (necessidade de esmiuçar as informações de modo a promover a transição de um acontecimento a outro, ao passo que quanto menos a/o ouvinte conhece da história, com mais detalhes ela será contada); fixação de relevância (são narrados aspectos considerados importantes na perspectiva da/o narradora/or); e fechamento de *Gestalt* (o acontecimento é apresentado em sua totalidade, com começo, meio e fim). Sendo uma técnica de entrevista, ela dispõe de regras para a sua execução, que versam sobre o acionamento do esquema da história; o estímulo às narrações e a sustentação da narração em curso por meio do impulso ao esquema autogerador (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

Tais entrevistas foram gravadas em áudio e seguiram as etapas sugeridas por Jovchelovitch e Bauer (2008): preparação; começo da gravação e apresentação do tópico inicial (questões exmanentes advindas do processo de revisão de literatura e do aprofundamento do tema da pesquisa); narração central; realização de questões imanentes

(temas e tópicos introduzidos pela pessoa entrevistada), fala conclusiva (término da gravação e conversação informal) e construção de protocolo de memórias da fala conclusiva.

Na preparação, como salientam Jovchelovitch e Bauer (2008), tornou-se crucial que a/o pesquisadora/or estabelecesse uma familiaridade com o campo de pesquisa. As/Os autoras/es alertam que nesse momento podem-se desenvolver estudos preliminares, acessar documentos, registrar informações dos acontecimentos e elaborar a lista de questões exmanentes. Como exposto anteriormente, nessa fase, mantivemos alguns diálogos com as informantes e demais estudantes, documentando todas as ocorrências no diário de campo. Também acessamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, para conhecer melhor a instituição. Ao iniciar a entrevista, preenchemos com as participantes um breve questionário com dados sociodemográficos, que ajudou a compor o perfil dessas mulheres no estudo. O roteiro pode ser visualizado no Apêndice C, com as informações decorrentes apresentadas detalhadamente mais adiante.

No começo da gravação da EN, também chamada de fase da iniciação, foi explanada mais uma vez a conjuntura da pesquisa à informante e a estruturação da entrevista, além de solicitada a autorização para gravar, o que também foi exposto antecipadamente, com a apresentação e leitura do TCLE. O tópico inicial, que expressa os interesses da/o pesquisadora/or, pode ser apresentado com o auxílio de recursos visuais, deve ser amplo e estar incluso na experiência da/o informante, além de apresentar uma importância pessoal, social e/ou comunitária, para assegurar o interesse e a riqueza de detalhes na/da narração (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). Assim, introduzimos tal tópico, a partir do envio (por rede social de mensagens instantâneas) de curta-metragem em animação “Vida Maria”, cujas informações se encontram disponíveis no Anexo B.

Na etapa da narração central, tivemos o cuidado para não interromper a fala da informante até que ela sinalizasse a finalização na sua história, como orientam Jovchelovitch e Bauer (2008). No entanto, para minimizar a falta da presença física e do contato visual, consideramos importante demonstrar a nossa atenção e escuta através da utilização de palavras e sons como “humrum”, “sim”, “entendi”, dentre outras/os. A partir da orientação das/os autoras/es anteriormente citadas/os, registramos aspectos importantes no diário de campo, que nos auxiliaram na formulação de questões posteriores e na análise das informações produzidas. Assim como apresentado por Bosi (1979, p. 1), o nosso interesse de pesquisa reside nos conteúdos lembrados por cada entrevistada, no que ela escolheu “para perpetuar-se na história de sua vida”. Nisso se incluem os limites das pessoas que narram, já que as “memórias contadas oralmente foram transcritas tal como colhidas no fluxo de sua voz.

[...] encontraram também os limites de seu corpo, instrumento de comunicação às vezes deficitário” (BOSI, 1979, p. 3).

Já na fase dos questionamentos, que ocorrem após o término da narrativa central, as questões imanentes foram realizadas, seguindo a sugestão de Jovchelovitch e Bauer (2008) de evitar o uso de “porquês”, solicitar diretamente opiniões, ações e motivos e/ou sinalizar contradições na narrativa, buscando sempre se referir aos acontecimentos mencionados. Tal cuidado se justifica, conforme as/os autoras/es, pelo fato desses posicionamentos induzirem a justificativas e racionalizações, que podem aparecer de modo espontâneo, mas não necessitam ser instigados pela/o entrevistadora/or. Uma diferença das questões exmanentes para as perguntas imanentes é que as primeiras são desenvolvidas a partir da linguagem da/o entrevistadora/or, retratando os seus interesses. No decorrer da entrevista, a/o entrevistadora/or deve preocupar-se com as questões imanentes, com foco na linguagem da pessoa entrevistada, no sentido de elaborar perguntas para o momento oportuno (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). De todo modo, segue no Apêndice D a nossa formulação inicial de questões exmanentes, as quais, a partir do que foi exposto, serviram de base para as entrevistas, mas foram alteradas a partir da imersão em campo, assim como adaptadas em questões imanentes.

O momento da fala conclusiva aconteceu já com o gravador desligado, o que para Jovchelovitch e Bauer (2008), pode representar a realização de comentários informais com dados relevantes para a pesquisa, principalmente para a análise das informações produzidas. Para as/os autoras/es, nessa fase a utilização de “porquês” pode contribuir para as interpretações posteriores, e o uso de um diário de campo ou formulário para o registro dos conteúdos torna-se imprescindível, o que consiste na etapa da construção de memórias. A esse respeito, Bosi (1979, p. 3) alerta que habitualmente “as mais vivas recordações afluíam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão”. Na nossa realidade de investigação, que não dispôs de contato físico no momento da entrevista, apostamos na informalidade da despedida e dos agradecimentos pela disponibilidade de compartilhar a vida, para apreender mais aspectos sobre o que foi contado.

2.4 Análise das informações

A nossa previsão era da execução de quatro entrevistas, mas o critério para a definição do número de participantes, além do já divulgado, foi a saturação das informações produzidas, através da análise das entrevistas em paralelo à sua realização. Depois de gravadas, elas foram

transcritas abarcando, na medida do possível, os detalhes da sua execução, da própria enunciação, além de eventuais pausas no seu curso. Esse passo se configura, como indicam Jovchelovitch e Bauer (2008), no primeiro da análise. Entregamos as entrevistas depois de transcritas para as mulheres-estudantes, objetivando que elas tenham acesso ao material produzido e para a devida apreciação. Também solicitamos a sugestão de nomes fictícios que lhes fossem atribuídos no relatório de pesquisa e nos trabalhos dele decorrentes.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008), a interpretação das EN deve considerar todas as nuances da entrevista, inclusive tanto a narração autêntica dos fatos, como a utilização do momento, pela/o informante, para anunciar o seu ponto de vista. Desse modo, optamos pela análise temática das entrevistas, definida por Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 107) como “um procedimento gradual de redução do texto qualitativo”, em que “as unidades do texto são reduzidas em duas ou três rodadas de séries de paráfrases”. Nessa etapa, os parágrafos ou trechos inteiros são explicados em sentenças sintéticas, que logo após são transformadas em palavras-chave, culminando na estruturação do texto em três colunas organizadas da seguinte maneira: (1) transcrição; (2) primeira redução; e (3) palavras-chave.

Após essa fase, foram criadas categorias, inicialmente para cada entrevista, depois um sistema de categorização geral para todas as entrevistas realizadas, como proposto por Jovchelovitch e Bauer (2008). As categorias temáticas foram elaboradas à luz do referencial teórico, da imersão na pesquisa empírica e da fala das informantes durante a pesquisa. Notamos que para efetivar a análise, deveríamos realizar o movimento de desnaturalizar as histórias narradas, para perceber suas sutilezas, suas características, seus detalhes e poder se indignar, admirar, compreender e buscar, dentro das possibilidades, relacionar com o referencial escolhido para análise.

Entendendo a narrativa enquanto uma modalidade particular de discurso, Brockmeier e Harré (2003, p. 533) sinalizam que se trata de “uma variedade de formas inerentes em nossos processos de alcançar conhecimento, estruturar a ação e ordenar as experiências”, que se referem tanto ao mundo, como a si própria/o. Para as/os autoras/es, “com relação a questões referentes à vida humana, é sobretudo através da narrativa que compreendemos os textos e contextos mais amplos, diferenciados e mais complexos de nossa experiência” (p. 526). No estudo da narrativa, conforme asseguram, faz-se essencial a análise das práticas discursivas, como também os seus textos culturais e seus contextos, ao passo que:

a estória, seus interlocutores (aqueles que falam e os que ouvem) e a situação em que a própria estória é contada, tudo isso se relaciona a uma base histórico-cultural de produção. Em outras palavras, nosso repertório local de formas narrativas é

entrelaçado a um cenário cultural mais amplo de ordens discursivas fundamentais, que determinam quem conta qual estória, quando, onde e para quem. (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 527).

As informações produzidas durante a pesquisa foram analisadas tendo como inspiração a Análise Narrativa. Para tanto, amparamo-nos nas proposições de Rosenthal (2014, p. 232), que enfatiza a necessidade da diferenciação entre “o passado vivenciado e o narrado, mesmo que esses níveis não possam ser separados um do outro ou todo passado apresentado no presente seja condicionado pela perspectiva do presente e, inversamente, o presente seja determinado pelo passado”. Com isso,

por um lado, visa-se reconstruir a configuração (*Gestalt*) temporal da história de vida vivenciada, isto é, a sequência das vivências biográficas no tempo objetivo, cronológico (diferentemente do tempo vivenciado subjetivamente) e seus possíveis significados no passado. Por outro lado, num passo analítico separado desse, reconstrói-se a configuração (*Gestalt*) temporal da autoapresentação biográfica, isto é, a sequência de temas na apresentação presente, bem como o significado das vivências no presente do biografado e os enquadramentos interativos da apresentação delas. Na reconstrução da história de vida vivenciada visa-se decifrar sua gênese, enquanto que na reconstrução da história de vida narrada se analisa o surgimento processual da autoapresentação biográfica quando de sua elaboração oral – ou também por escrito – e interativa. (ROSENTHAL, 2014, p. 232).

A partir dessa perspectiva teórico-metodológica, conforme Rosenthal (2014, p. 234), no momento da autoapresentação biográfica “conseguimos mostrar que interesse expositivo e que perspectiva presente comanda a apresentação, associa-se a isso a oportunidade de formular suposições empiricamente fundamentadas sobre a vivência no passado”. Dessa forma, neste capítulo apresentaremos aspectos resumidos das histórias de vida das informantes, assim como das suas famílias. Para tanto, de acordo com as recomendações da autora, ocorrerá apenas à menção às informações, sem realizar referências acerca de como as estudantes abordam os assuntos, e quais os possíveis significados inerentes, tanto atuais, como passados.

A autoapresentação biográfica, segundo Rosenthal (2014), trata-se de um breve levantamento das etapas biográficas, que é retirado da própria entrevista transcrita e, no nosso caso específico, também do questionário sociodemográfico aplicado. Respaladas na proposta da autora, nesse passo vamos nos abster de contemplar as autointerpretações e autoapresentações atuais das informantes, pois o objetivo consiste na elaboração de hipóteses sobre os prováveis significados das diferentes fases biográficas, na ocasião da vivência pela pessoa. A produção de hipóteses abrange

em sentido heurístico, incluir, em cada caso, **conhecimento teórico** referente ao objeto e **conhecimento empiricamente fundamentado** sobre os prováveis efeitos de determinados acontecimentos numa determinada idade sobre essa fase da vida e sobre as fases seguintes. Visa-se, além disso, à formulação de hipóteses sobre as opções de ação que se abrem e que se cerram com cada dado. No caso de cada dado se pergunta que possibilidades de ação a biógrafa ou o biógrafo tinha numa determinada situação, quais ela ou ele escolheu e que possível transcurso biográfico futuro poderia resultar disso. É decisivo que sempre se reflita também sobre o que poderia acontecer na vida da biógrafa ou do biógrafo que possibilite mudanças para a condução de sua vida e sob quais condições eles fazem uso dessas possibilidades. [...] Cuida-se deliberadamente para não partir de uma determinação precoce e imutável do indivíduo ou de sua história de vida, mas, pelo contrário, de também projetar possíveis mudanças. (ROSENTHAL, 2014, p. 235-236, grifo nosso).

A etapa acima descrita serve para realizar o primeiro movimento analítico, em que considerações históricas e sociopolíticas avaliadas pertinentes são acrescentadas, bem como ocorre a contextualização histórica das informações produzidas, de acordo com Rosenthal (2014). No que diz respeito à segunda fase da análise, a autora destaca que ela é nomeada de análise dos campos temáticos, sendo que o seu propósito consiste em reorganizar os dispositivos que conduzem a seleção dos temas, assim como seu encadeamento e vinculação temática entre os variados fragmentos textuais. Em relação às hipóteses, a autora explana que desde o início da entrevista podem ser elaboradas, mesmo que não se tenha noção ainda da continuação, pois se referem a formulações que não são excludentes e que podem estar relacionadas a diferentes esferas da entrevista, como a própria interação com a/o pesquisadora/or, conjuntura social e discursos coletivos dominantes.

O campo temático da narrativa de vida ou os campos que se modificam no decorrer da narração são delineados a partir das concepções do presente da pessoa entrevistada e do modo como ela se posiciona em relação ao seu passado, como também mediante as memórias que lhe surgem (ROSENTHAL, 2014). O tema está incorporado em um campo temático, visto que ele se configura enquanto uma “vivência do passado selecionada no presente da narração e a vivência selecionada da memória no presente da recordação” (ROSENTHAL, 2014, p. 242).

Em relação ao terceiro passo de análise, também embasadas nas contribuições de Rosenthal (2014), realizamos a reconstrução das histórias de vida das informantes, elaborando questionamentos, a partir das hipóteses, acerca dos significados biográficos das vivências nos momentos em que elas transcorreram. Entendemos que “narrativas biográficas informam tanto sobre o presente do(s) narrador(es) quanto sobre seu passado e sua perspectiva em relação ao futuro” (ROSENTHAL, 2014, p. 247). Utilizando as contribuições de

Jovchelovitch e Bauer (2008), o produto final consiste na interpretação das entrevistas, com o agrupamento das “estruturas de relevância” das informantes e da pesquisadora.

Como é bastante discutido na pesquisa autobiográfica, uma estória de vida geralmente envolve diversas estórias de vida que, além disso, se modificam ao longo do curso da vida. É uma falácia presumir que estas várias narrativas (auto)biográficas diferem umas das outras no sentido de que algumas são verdadeiras e outras são não ou menos verdadeiras. A idéia subjacente a essa falácia é que existe um tipo de gradação de valores da verdade, desde a verdadeira estória, fundamentada em fatos documentados, até a estória falsa e distorcida, normalmente baseada em mentiras e enganos pessoais. Assim, a realidade é considerada como algum tipo de critério objetivo, quase-documental, através do qual a verdade da representação narrativa deve ser julgada. Se houvesse uma vida real que fosse realmente vivida por alguém, como poderíamos saber sobre tal realidade? Ela certamente não é dada a priori porque tudo o que se passa em uma vida é também parte dessa mesma vida. Viver é atribuir significado a uma vida; na verdade, o processo de construção de significado pode ser visto como o centro da vida humana. (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 530).

2.5 “Liga pra mim, viu? De noite”: do diálogo mediado pelas TICs ao encontro presencial¹¹

O encontro presencial aconteceu para a assinatura do TCLE pelas informantes, já que, até o momento, o contato havia ocorrido somente a partir das TICs. No diálogo com a primeira estudante, a referida perguntou imediatamente acerca do nome fictício que havíamos combinado dela escolher para lhe representar, dizendo enfaticamente: “quero Vitória”. Acordamos com Vitória na frente da escola em que ela estuda e começamos a conversar sobre o bairro, a sua dinâmica e os seus estabelecimentos e instituições. Visitar o bairro em que se localiza a unidade escolar possibilitou-nos a transição de um lugar desconhecido, até então abstrato, para a materialidade de pisar no seu território e conhecer, mesmo que minimamente, os seus espaços. Quando, no diálogo com Vitória, comunicamos que do bairro apenas conhecíamos a estação de metrô, ela disse: “mas pra que vocês que moram do outro lado da cidade precisam vir pra cá? É muito longe”. Demos conta que apesar de vivermos na mesma cidade, muitas são as “cidades” que podemos descortinar. Falamos aqui de distâncias geográficas que se acentuam diante dos abismos de desigualdades sociais e diferenças culturais existentes.

Fomos caminhando dessa instituição escolar até o ponto de ônibus, com Vitória apresentando as três escolas do bairro. À medida que íamos situando-nos no bairro, ela falava

¹¹ Algumas reflexões decorrentes do diário de campo e contato com as informantes são apresentadas nesta seção. Para assegurar o sigilo, as informações que podem identificar as sujeitas foram retiradas.

da igreja, da praça, dos mercados. O encontro com a segunda informante foi mais rápido, ela estava sentada no ponto de ônibus, à espera do transporte para ir à outra localidade. Comunicou a sua alegria do diálogo presencial, mencionou que a pesquisadora era a sua psicóloga, pois escutava as suas “histórias”. O nome escolhido por ela, para ser usado na pesquisa, foi decidido através de conversa por telefone e definido como Amada. No encontro presencial, ela compartilhou sobre a sua cirurgia ocular que ocorrerá em breve, bem como o casamento da sua neta que estava próximo a acontecer. Conversamos também sobre a pandemia da COVID-19 e Amada discorreu que não se preocupou muito com a situação. Já Vitória, falou do seu medo desde que a pandemia começou e dos cuidados que estava tomando para evitar o contágio.

Ao me despedir de Amada, ela mencionou: “essa sou eu, Amada, liga pra mim, viu? De noite”. Vitória também realizou o mesmo pedido: “liga pra mim depois, pra gente conversar, de noite”. Quando Amada insistiu em dizer o seu nome, mais uma vez se apresentando, pensamos imediatamente que talvez fosse uma sinalização de que era mesmo ela, apesar de não poder visualizar o seu rosto por completo, devido à situação pandêmica nos impor o uso de máscaras faciais e outros equipamentos de proteção. Por outro lado, pode ter sido uma maneira dela dizer que estava ali, de reafirmar que era a pessoa chamada Amada, que havíamos escutado a sua história pelo telefone e agora sabemos pessoalmente de quem se trata.

Através da expressão “Liga pra mim, viu? De noite”, intuímos que o vínculo e a relação de confiança, tão necessárias neste tipo de pesquisa, tinham sido estabelecidas/os. Descobrimos que fazer pesquisa também é acolhida, é escuta atenta e sensível, é diálogo, é espera, é paciência, é a utilização da informalidade quando necessário, é um caminhar juntas, é uma construção conjunta. Quando falamos da ausência de neutralidade, falamos disto: do contato, do diálogo, do encontro de pessoas humanas, demasiadamente humanas. Contudo, não significa que a pesquisa não seja teoricamente respaldada e tecnicamente fundamentada, mas que ela precisa ser socialmente comprometida e referenciada, além de cultural e territorialmente sensível.

2.6 Dos nomes às histórias de vida: uma breve apresentação das informantes

Amada é uma mulher negra de 62 anos de idade, residente no bairro de Pirajá do município de Salvador-BA, que nasceu em uma localidade rural de uma cidade do interior do estado, situada no território de identidade do Baixo Sul. Viúva há cerca de 20 anos, conviveu

com o falecido companheiro por quase 30 anos, teve uma filha (hoje com 38 anos) e um filho (com 37 anos de idade), além de três netas/os. Atualmente, mora com o neto de 18 anos, o qual criou desde os quatro meses de idade, mas a filha mora no domicílio localizado na parte superior do seu.

Filha de pai e mãe sem acesso à escolarização, saiu de casa aos 10 anos de idade, para trabalhar no domicílio de uma família, localizado na ilha, em que cuidava de uma criança para a genitora dela trabalhar. Mudou-se para a cidade de Salvador aos 14 anos de idade, momento em que começou a frequentar a escola e que laborava como doméstica na casa de outra família. Sintetiza que já trabalhou como babá, trabalhadora doméstica e com atividades de serviços gerais em empresas, mas agora é aposentada e a renda atual da família é de um salário mínimo. Realça que está no Tempo de Aprendizagem (TAP) III do Segmento EJA I e que iniciou nessa modalidade com cerca de 50 anos de idade.

Salienta que tanto o filho, como a filha estudaram, sendo que esta última concluiu os estudos e realizou o curso de Recursos Humanos. Quanto ao filho, informa que faltou apenas um ano para concluir o Ensino Médio. No momento presente, a sua mãe tem 82 anos de idade e mora na cidade natal, a qual ela visita com frequência. Das/os seis irmãs/ãos que teve, duas/dois já falecerem de câncer; as/os que continuam vivas/os não residem na mesma cidade que ela. Relata que as suas/seus irmãs/ãos estudaram pouco, sendo que uma das irmãs, inclusive, estudou na mesma escola que ela. Sublinha que tem um sobrinho que também reside em Salvador, com quem tem contato frequente.

Vitória é uma mulher negra de 49 anos de idade, de estado civil solteira, moradora do bairro de Pirajá do município de Salvador-BA, que nasceu em uma localidade rural de uma cidade do interior do estado, circunscrita no território de identidade do Sisal. Conta que tem duas filhas: uma de 32 anos que está cursando o 1º e 2º ano do Ensino Médio e a outra de 25 anos de idade, que concluiu o Ensino Médio e que no momento realiza alguns cursos. Reside com a neta de 14 anos, a qual está cursando o 1º ano do Ensino Médio. Enfatiza que conviveu com o pai das filhas até o momento em que estava com seis meses de grávida da filha caçula, sendo que, atualmente, nem ela, nem as filhas têm contato com ele.

Aos três anos de idade a sua mãe faleceu e aos nove anos começou a desenvolver atividades laborais na casa de uma família. Mudou-se para Salvador aos 12 anos de idade, também para trabalhar como doméstica. Atualmente executa atividades laborais como diarista, não tem férias, nem salário fixo. Já trabalhou em uma faculdade particular de Salvador, no setor de serviços gerais.

O seu pai e a sua mãe não frequentaram a escola, sendo que o pai, falecido há cerca de 10 anos, não sabia ler. Acrescenta que teve sete irmãs/ãos, das/os quais apenas quatro estão vivas/os; todas/os elas/es não dominam a leitura plenamente. Destaca que no seu território de origem, ninguém atinava o ato da leitura. Não se inseriu na escola durante a infância e adolescência, matriculando-se na instituição apenas na vida adulta, com cerca de 28 anos de idade. Iniciou na EJA nos anos 2000, mas não concluiu os estudos. Frequenta há dois anos a mesma escola: no ano de 2019 foi reprovada e no ano de 2020 não estudou devido à pandemia, mas está matriculada no TAP III do Segmento EJA I.

3 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES JOVENS E ADULTAS NO BRASIL

3.1 (Re)visitando o passado para (re)conhecer o presente: as mulheres e a instrução no Brasil-Colônia, Império e época Pré-republicana

A tessitura de uma discussão acerca da situação da educação da mulher ao longo da história do Brasil requer, *a priori*, distinguir de qual mulher nós estamos falando, pois não se trata de um grupo homogêneo. No período Brasil-Colônia (1500-1822) os modos de tratar as mulheres eram diferentes e a instrução a elas destinada também era diversa. Obviamente que essa distinção apresenta muitos resquícios nos dias atuais, motivo pelo qual entendemos ser relevante aproximarmos de estudos que indicam como aconteceu (ou não) o processo de escolarização das diferentes mulheres que compunham a sociedade brasileira desde a época colonial, quais sejam: a mulher negra, a mulher indígena e a mulher branca.

Na sociedade que se configurou no Brasil com a colonização, assinala Saffioti (2013), a instrução não possuía um valor social, situação que só começa a mudar posteriormente, a partir da catequização pelos jesuítas, dos filhos menores dos colonos brancos e dos índios. Conforme ressalta Ribeiro (2016), nesse período, a instrução estava destinada aos filhos do sexo masculino de índios e de colonos, sendo que quando se tratavam das mulheres, fossem elas brancas (ricas ou pobres), negras escravizadas e/ou indígenas, as oportunidades de aquisição da leitura e da escrita não lhes eram oferecidas. A autora expõe que a educação voltada para as mulheres estava circunscrita aos afazeres domésticos, bem como aos cuidados direcionados ao marido e às/aos filhas/os. O cenário de exclusão educacional impactava na maneira como as mulheres eram vistas, de modo que, como aponta Saffioti (2013), os viajantes estrangeiros retratavam como traços femininos a timidez e a ignorância.

O acesso das mulheres à alfabetização não era negado sem uma intencionalidade, pois de acordo com Ribeiro (2016), ele era considerado um perigo pelos homens brancos, os quais, vale salientar, detinham o poder e tomavam as decisões. É interessante observar que, como pondera a autora, o homem indígena não visualizava motivo para excluir as mulheres dos processos educacionais, o que se relacionava ao modo como a enxergavam: enquanto suas companheiras, com as quais estabeleciam relações equitativas. Isso nos permite indagar qual a concepção acerca da(s) mulher(es) que vigorava no Brasil colonizado? A exclusão dos processos educacionais reverbera nos dias atuais? Aprofundaremos essa discussão mais adiante.

Durante o período em questão, não havia escolas para meninas no país (RIBEIRO, 2016; SAFFIOTI, 2013), a educação estava restrita ao lar, ou seja, as mulheres portuguesas eram majoritariamente analfabetas e as que viviam na Corte possuíam um nível de leitura que possibilitava apenas acompanhar os livros de rezas (RIBEIRO, 2016). Entretanto, algumas mulheres de classes mais favorecidas economicamente eram enviadas para estudar em Portugal (RIBEIRO, 2016; SAFFIOTI, 2013). Esse panorama começou a mudar com a chegada dos conventos na segunda metade do século XVII, os quais possibilitavam a instrução para as pessoas do sexo feminino, com aulas não somente de leitura e escrita, mas também de música e atividades domésticas (RIBEIRO, 2016; SAFFIOTI, 2013).

A cultura portuguesa preconizava que a educação feminina reduzia-se às habilidades domésticas (SAFFIOTI, 2013) e estabelecia padrões para a mulher branca, que se sustentavam na passividade, seguimento das regras e submissão (RIBEIRO, 2016). Algumas mulheres de determinadas regiões do país não sabiam sequer falar a língua portuguesa nos séculos XVI e XVII, segundo Ribeiro (2016). No século XVII em São Paulo, argumenta a autora, somente duas mulheres sabiam assinar o nome: uma holandesa e outra brasileira educada na Bahia; essa exclusão dos processos educativos, sobretudo da leitura e escrita, repercutia nos casos em que muitas eram lesadas dos seus bens e heranças.

Obviamente, as situações descritas acima contemplavam apenas as mulheres brancas; às mulheres negras vindas da África e suas descendentes estava reservada a atribuição de mucama. De acordo com Gonzalez (1982a), para as mucamas eram designadas as responsabilidades pelo cuidado da casa grande e as tarefas de lavar, passar, cozinhar, fiar, tecer, costurar e amamentar as crianças filhas das “sinhazinhas”. Em virtude da sua função de mucama, discorre a autora, a mulher negra adquiriu a representação de “Mãe Preta”, pessoa responsável por cuidar e educar as/os filhas/os de suas/seus senhoras/es. Percebemos que, além da demarcação de gênero, existia a delimitação de raça/etnia quando se tratavam dos espaços direcionados às/aos diferentes componentes da sociedade brasileira.

Diante das inúmeras interdições, também havia muitos movimentos de resistência. Os registros de Ribeiro (2016), por exemplo, citam que algumas indígenas conseguiram aprender a ler e a escrever, como Catarina Paraguassu, também chamada de Madalena Caramuru. Já com a chegada da Corte portuguesa ao Brasil, são implantadas algumas opções (mesmo escassas) de instrução laica para a mulher, que consistiam em senhoras portuguesas e francesas dando aulas de costura e bordado, religião, noções de aritmética e de língua nacional destinadas às moças, vinculadas como pensionistas em suas casas (SAFFIOTI, 2013). O acontecimento da proclamação da independência, analisa Louro (2017), fez emergir

no discurso oficial a necessidade de construção da imagem de país que se desvinculasse das características que remetiam ao colonialismo, isto é, de um país acentuadamente “*atrasado, inculto e primitivo*” (p. 443, grifo da autora). Conforme a autora, apesar de muitas mudanças serem superficiais e ilusórias, prevalecia a recorrente fala acerca da relevância da educação para promover a modernização.

Alguns documentos e legislações, como a Assembleia Constituinte de 1823¹² e a Lei Geral da Educação de 1827¹³, dispuseram sobre a instrução feminina, mas não tiveram as condições adequadas para serem implementadas, a exemplo de professoras suficientes para as classes femininas, já que a lei preconizava que mulheres tivessem aulas com professoras do mesmo sexo, como demonstra Saffioti (2013). Para essa autora, as próprias expectativas sociais sobre o papel da mulher na sociedade descartavam a necessidade de escolarização, ao passo que muitos pais retiravam suas filhas da escola logo após aprenderem a manusear a agulha sem, conseqüentemente, saberem as primeiras letras.

Já no período pré-republicano, alerta Saffioti (2013), diferentes correntes de pensamento ofereciam compreensões e contribuições para a discussão sobre a educação da mulher. Uma delas, até então dominante como enfatiza a autora, era a argumentação católica, que pressupunha manter o baixo nível da educação feminina a fim de “preservar a família”, em prol da necessidade moral e social. Segundo afirma, os liberais clássicos defendiam que a mulher deveria ter uma preparação adequada para assumir as suas obrigações enquanto esposa e mãe e, mesmo pouco contribuindo para avanços na área, impulsionou o início do debate sobre essa problemática e o reconhecimento da necessidade de educação para ambos os sexos.

O positivismo, outra corrente anunciada por Saffioti (2013), compreendia o homem e a mulher como seres complementares em aspectos biológicos, mentais e sociais. A autora menciona que esse pensamento entendia que a mulher, ainda que não ocupasse uma posição igualitária em relação ao homem, pelo fato de educar sua prole deveria receber instrução. Em suma, tais correntes não preconizavam uma educação que possibilitasse a emancipação feminina, mas que cristalizava os papéis histórica e socialmente estabelecidos.

O cientificismo liberal foi o responsável pelas contribuições mais avançadas para esse campo, com a educação sendo compreendida como dispositivo de mudança e justiça social,

¹² Trata-se da primeira Assembleia Constituinte brasileira, a qual dispôs em seu Artigo 179, Inciso XXXII, sobre a garantia da instrução primária e gratuita a todas/os as/os cidadãs/ãos.

¹³ Tal lei, promulgada em 15 de outubro de 1827, determina a criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio” (BRASIL, 1827) e enfatiza que haverá escolas de meninas nas localidades em que os Presidentes das Províncias considerarem necessárias.

como mostra Saffioti (2013). Um dos representantes dessa corrente foi Tito Lívio de Castro¹⁴, o qual, apesar de acreditar que a mulher apresentava a capacidade mental inferior comparada ao homem, presumia que era decorrente da não utilização do seu cérebro, devido à sua exclusão histórica dos processos de instrução (SAFFIOTI, 2013). Para ele, a educação representava então um recurso para recuperar o atraso a que estava exposto o desenvolvimento do cérebro feminino (SAFFIOTI, 2013).

3.2 Entre avanços e retrocessos: o advento da República, a problemática do analfabetismo e suas implicações

Quando já estava próximo de chegar ao século XX, o Brasil ainda apresentava nas cidades, povoados e localidades rurais grandes contingentes populacionais sem serem alfabetizados, como relata Louro (2017). A autora sublinha que as escolas existentes eram fundadas por congregações e ordens religiosas, como também sustentadas por pessoas leigas, nas quais vigorava a organização de professores para os meninos e professoras para as meninas. Nessas instituições, segundo destaca, as atividades comuns a ambos os sexos eram relacionadas à leitura, escrita, contagem e cálculos matemáticos, além de conteúdos vinculados à doutrina cristã. No entanto, começou-se a distinguir os meninos das meninas, oferecendo para os primeiros as lições de geometria e para as segundas atividades de bordado e costura (LOURO, 2017).

A população indígena, sinaliza Louro (2017), tinha a sua entrada proibida nas escolas públicas, sendo que as ações para ela direcionadas possuíam um cunho religioso e estavam relacionadas às práticas dos seus grupos. Assim como a educação de meninas e meninos não se constituíam como processos igualitários, também prevaleciam distinções de raça/etnia, classe social e religião para determinar as modalidades educacionais para as crianças. Louro (2017) defende que as crianças negras tinham como “destino” a “educação” pautada na violência do trabalho e nos esforços para conseguir a sobrevivência. Ela salienta que, embora um conjunto de leis possibilitasse, paulatinamente, o rompimento da estrutura escravocrata, as iniciativas de escolarização das crianças negras eram filantrópicas e visavam incluí-las em escolas ou em turmas independentes, situação que vai acontecer apenas no final do século XIX.

¹⁴ Tito Lívio de Castro foi um médico e ensaísta brasileiro, que viveu no período de 1864 a 1890. Segundo Almeida (2008), ele contribuiu para a produção intelectual do país no final do século XIX e tem como obra de destaque o livro “A mulher e a sociogenia”, publicado postumamente, em 1893.

Em contraponto a essa argumentação, Fonseca (2007) explica que havia distinções nas legislações sobre o acesso à educação nas diferentes províncias brasileiras. Ele relata que ocorreu um equívoco ao generalizar a regra de determinada província, para as demais regiões do país, ilustrando como exemplo a lei do Rio Grande do Sul, do ano de 1837, que proibia tanto as pessoas negras escravizadas, como as que eram livres ou libertas, de frequentarem as escolas públicas. O autor frisa que em outras províncias do Império, como em Minas Gerais, Alagoas e Rio de Janeiro, existia a interdição apenas de pessoas escravizadas e não daquelas livres e libertas.

Nesse ínterim, para a população negra escravizada, a escravidão representava a negação do ingresso no processo de escolarização, sendo que havia diferença entre a pessoa negra e aquela negra escravizada. Fonseca (2007) tece críticas ao campo da história da educação, que apresenta um padrão de análise da população negra engessado em estigmas e na concepção de que a sua presença na escola foi eventual ou não ocorreu. Dialoga também que a Lei do Ventre Livre, em 1871, representa um marco na discussão sobre a educação das pessoas negras no Brasil, pois mobilizou inúmeros setores sociais na construção de uma política pública direcionada à educação de “ex-escravos/os” e suas/seus descendentes.

Quando se referem às famílias de imigrantes, assegura Louro (2017), também prevaleciam diferenças na educação destinada às crianças do sexo feminino e do sexo masculino. De todo modo, pontua a autora, em se tratando das meninas de camadas populares, desde cedo eram atribuídos os afazeres domésticos, as atividades da roça e o cuidado às/aos irmãs/ãos mais novas/os, o que representava um empecilho para a escolarização.

Já na República, o país visualizava em sua Constituição Federal o princípio da laicidade do ensino, que representava a ruptura formal da instrução vinculada à Igreja Católica, como propõe Saffioti (2013). Entretanto, para a autora, devido ao seu poderio no campo dos estabelecimentos de ensino, a instituição acabava levando grande vantagem nesse cenário. Ela também informa que, pelo fato de não oferecer educação gratuita, excluía grande parcela da população, impactando na instrução feminina. Por outro lado, as escolas protestantes, como a Escola Americana fundada em São Paulo no ano de 1871, incluíram classes mistas em suas unidades, suavizando a segregação sexual até então vigente (SAFFIOTI, 2013).

Com a virada para o século XX, pouco mudou em relação aos conteúdos que compunham os currículos destinados à educação das mulheres. Louro (2017) alega que as meninas advindas de grupos sociais privilegiados recebiam uma formação baseada no ensino da leitura, escrita e conteúdos matemáticos básicos, aliada às aulas de piano e de francês, as

quais geralmente aconteciam dentro do próprio domicílio ou em instituições religiosas. Permanecia o entendimento de que era essencial na formação o desenvolvimento de habilidades com agulhas, bordados, rendas, culinária e comando de serviçais, elementos que dessem conta da educação voltada para serem boas companhias para os futuros maridos e com competência para apresentar-se no âmbito social o representando (LOURO, 2017).

No período republicano, sintetiza Louro (2017, p. 446), vigorava como hegemônico o discurso que demarcava que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, o que apontava para a dimensão moral da formação. Segundo assinala, entendia-se que, para cumprir a função de esposa e mãe, a mulher não necessitava ser instruída, mas possuir uma moral adequada às convenções sociais e aos bons princípios. A educação dedicada às mulheres tanto se diferenciava da que era destinada aos homens, quanto lhes preparava para seguir caminhos diferentes. Conforme Saffioti (2013), quando se inseriam na escola secundária, os rapazes eram orientados para o ingresso no ensino superior; já as moças tinham acesso a uma educação que aprontava para o casamento.

A concepção da mulher como frágil, culminava em associá-la à proteção, controle e tutela, sendo o local do domicílio o mais adequado para livrá-la de quaisquer riscos (LOURO, 2017). Era evidente que esse “cuidado” estava direcionado às jovens brancas de classes mais abastadas, ao passo que, como assevera Louro (2017), o exercício laboral de jovens de classes socialmente vulneráveis nas fábricas, comércios e escritórios era visto sob a ótica do fatalismo, mas com a cautela para não afastá-las dos afazeres domésticos. Além disso, para Gonzalez (2008, p. 29), desde o período da independência do Brasil, até o momento atual, o conjunto de pensamento e a prática político-social buscam “excluir a população negra de seus projetos de construção da nação brasileira”, e nisso se inclui, conseqüentemente, a mulher negra. Sobre esse cenário, Louro (2017) acrescenta que

Muito provavelmente mulheres que tomassem iniciativas que contrariassem as normas, que tivessem um nível de instrução mais elevado ou que ganhassem seu próprio sustento eram percebidas como desviantes, como uma ameaça aos arranjos sociais e à hierarquia dos gêneros de sua época. Vale lembrar ainda que, por muito tempo, a ignorância foi considerada como um indicador de pureza, o que colocava as mulheres não-ignorantes como não-puras. De certa forma elas escapavam à representação do senso comum sobre o ser feminino, escapavam da representação que detinha a autoridade para dizer o que era ser mulher. (LOURO, 2017, p. 469).

Em suma, percebemos que na cultura brasileira, a educação das mulheres sempre esteve regida pela lógica da concessão por parte do Estado e da permissão por parte dos homens, que decidiam sobre as suas vidas em variadas esferas. Não estava pautada no

princípio da garantia de um direito, tampouco vinculada a iniciativas de implantação e implementação de políticas públicas educacionais específicas. A esse respeito, Rosemberg (1994, p. 34) salienta que os programas de alfabetização não sobrepõem os percalços das imposições da vida social às mulheres, quais sejam: “menor liberdade de locomoção; cansaço decorrente da justaposição ou sobreposição de jornadas de trabalho; disponibilidade subjetiva para realizar atividades fora de casa que possam competir com seu papel familiar”.

Os espaços sociais, em geral, e escolares, em particular, historicamente foram demarcados para homens e mulheres, realidade existente desde a Colônia e que ecoa ainda nos dias atuais. Como é possível (re)visitar a história sem cair no conformismo de achar que “as coisas sempre foram e serão assim”? O que é preciso para que mudanças efetivas aconteçam? Para auxiliar nesse debate e propiciar reflexões sobre o assunto, dispomos das contribuições de Louro (2017), quando defende que

As mulheres, nas salas de aulas brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram, com homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos. Construir uma história *às avessas*, exclusivamente apoiada na trajetória daquelas que foram revolucionárias, talvez também resultasse em uma construção reduzida e idealizada. (LOURO, 2017, p. 478-479, grifo da autora).

A condução de reflexões o analfabetismo, no passado e no presente, configura-se como indispensável, já que estamos falando de um país que apresenta atualmente a taxa de analfabetismo de 6,6%, referente à população com 15 anos de idade ou mais, o que equivale a 11,0 milhões de brasileiras/os (IBGE, 2020). Muitas campanhas de alfabetização do século XX, por exemplo, encontravam embasamento na concepção desse público como marginal e incapaz, e do analfabetismo sendo a causa de alguns problemas brasileiros, dentre eles as crises políticas e econômicas (PAIVA, 2003). Dessa forma, a escolarização de jovens e adultos/os, no decorrer da história brasileira, caracterizou-se como assistencialista, compensatória e infantilizadora, respaldada no preconceito contra a pessoa adulta não alfabetizada (GALVÃO; DI PIERRO, 2013; GODINHO; BRANDÃO; NORONHA, 2017; PAIVA, 2003).

Mesmo reconhecendo os embates político-ideológicos em torno da aprovação da Lei nº. 9.394/1996 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LDB), é importante situar que ela representa um avanço para a EJA, uma vez que o seu Artigo 4º, inciso VII, dispõe sobre a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades

adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). A EJA deve ser entendida como um processo de formação humana plena que, apesar de acontecer na instituição escolar, precisa se atentar para os modos de vida, trabalho e sobrevivência das/os estudantes, considerando as peculiaridades que a juventude e a vida adulta apresentam (BAHIA, 2009).

Segundo os dados da PNAD Contínua do IBGE (2019a), no ano de 2018, 831 mil pessoas frequentavam a EJA do Ensino Fundamental, sendo 48,6% do seu público composto por mulheres e 73,7% por pessoas na cor preta ou parda. Já a EJA do Ensino Médio contou com 833 mil pessoas vinculadas, com o público feminino de 54,9% e 65,7% de pessoas na cor preta ou parda (IBGE, 2019a). No estado da Bahia, conforme informações da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2021), em 2020 havia 326.712 estudantes matriculadas/os na EJA, das/os quais 210.211 estavam no Ensino Fundamental e 116.501 no Ensino Médio. Do total de matrículas, 156.749 eram de mulheres, sendo que destas 50.590 não declaram cor/raça, 7.095 se declaram brancas, 22.233 pretas, 75.106 pardas, 845 amarelas e 880 indígenas.

3.3 As mulheres da e na EJA: o que retratam as pesquisas

Sintetizamos as publicações localizadas, através da revisão de literatura, que abarcam pesquisas sobre a temática das mulheres da e na EJA, as quais se encontram no formato de artigos publicados em revistas científicas, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Deteremo-nos em seus principais resultados mais adiante e apresentamos as suas informações básicas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Publicações que abordam pesquisas sobre mulheres da e na EJA

	Formato	Ano	Título do trabalho	Instituição/ Revista	Autora(s)/ or(es)
01	Artigo	2012	A participação das mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional	Caderno Espaço Feminino – Uberlândia	Márcia G. R. GROSSI; Márcia G. REIS
02	Artigo	2013	Gênero e Educação de Jovens e Adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder	Diálogo – Canoas	Martha G. NARVAZ; Sita M. L. SANT’ANNA; Fani A. TESSELER
03	Artigo	2014	Aspectos da escolarização de mulheres na EJA	Perspectiva – Florianópolis	Carmem L. EITERER;

					Jacqueline D. DIAS; Marina COURA
04	Artigo	2016	A Educação de Jovens e Adultos como um espaço de empoderamento das mulheres	Revista EJA em debate – Santa Catarina	Samira M. M. VIGANO; Maria H. L. F. LAFFIN
05	Artigo	2016	Percepções docentes sobre as relações de gênero, os processos de escolarização e a formação docente na EJA	Revista EJA em Debate – Santa Catarina	Poliana S. A. S. CAMARGO; Ludmilla P. VOIGT; Melissa F. ALMEIDA
06	Artigo	2017	A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos	Educação – Santa Maria	Maria C. VIEIRA; Karla N. CRUZ
07	Artigo	2017	Contribuições do pensamento freireano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Inter-Ação – Goiânia	Ana C. F. GODINHO; Nagela A. BRANDÃO; Ana C. M. NORONHA
08	Artigo	2020	Mulheres na EJA/EPT: uma aproximação a partir das categorias trabalho e gênero	Brazilian Journal of Development-Curitiba	Aline S. SILVA; Cristhianny B. BARREIRO; Joseline T. BOTH
09	Dissertação	2006	Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizadas têm a palavra	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Renata R. ARAUJO
10	Dissertação	2007	Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na região tocantina – MA	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Elisângela S. AMORIM
11	Dissertação	2009	Entre lembranças e silêncios: Memórias de mulheres alunas de EJA	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Raphaela S. SANTOS
12	Dissertação	2009	Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Liana P. M. CANTO
13	Dissertação	2010	Percursos de vida, Trajetórias Escolares: Narrativas (Auto) Biográficas das Mulheres do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos de Praia Grande, Ilha de Maré – Salvador/Ba	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Telma C. COSTA
14	Dissertação	2011	Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Ludimila C. BASTOS
15	Dissertação	2013	Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero	Universidade Estadual de	Christiane E. T. LEONCY

				Campinas (UNICAMP)	
16	Dissertação	2014	Entre o mar e a escola: os processos formadores que se entrelaçam nas histórias escolares das mulheres pescadoras artesanais da Ilha dos Marinheiros – RS	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Suzana KAISER
17	Dissertação	2014	Os sentidos da escolarização para mulheres no rural de Feira de Santana/Bahia: narrativas de trajetórias e sonhos de mulheres da EJA	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Vanda A. C. ARAÚJO
18	Dissertação	2017	Da maternagem aos bancos escolares: desafios da permanência de mulheres/mães na EJA	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Jaqueline F. AZEVEDO
19	Dissertação	2018	Educação de Jovens e Adultos e gênero: estratégias de enfrentamento às violências contra a mulher negra no contexto escolar	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Francineide B. S. NASCIMENTO
20	Dissertação	2018	Os caminhos das mulheres estudantes da EJA na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil: da evasão ao retorno	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	José O. L. SOUZA
21	Dissertação	2019	Trabalhadoras domésticas: experiências de escolaridade e (des)caminhos profissionais	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Beatriz S. L. OLIVEIRA
22	Tese	2017	Trabalho doméstico, relações de gênero e educação: um estudo com educandas/os da EJA	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Ludimila C. BASTOS

Fonte: Elaboração própria a partir da revisão de literatura, 2021.

A presença de mulheres na EJA, como defendem Vigano e Laffin (2016, p. 8), advém “de um longo período de exclusão de direitos a que foram submetidas, não podendo estudar ou sendo ‘condicionadas’ a deixar a escola por questões impostas pela família, pela condição social ou pelo trabalho”. De modo semelhante, no estudo sobre o processo de escolarização e seus impactos para as estudantes na EJA, Eiterer, Dias e Coura (2014), localizam como embargo ao processo de escolarização além da crença que as mulheres não precisam estudar, o argumento que a ida à escola por elas pode estar associada a outros motivos, como a procura de um par amoroso.

Ao examinar os trabalhos produzidos no domínio da educação de mulheres na EJA e que versam sobre relações de gênero, Vieira e Cruz (2017), verificam que, além de tais

questões, as que abarcam classe social e as étnico-raciais também despontam como obstáculos e impedimentos da escolaridade desse público. Narvaz, Sant'Anna e Tesseler (2013) em investigação sobre as possibilidades das relações de gênero funcionarem como balizadoras das posições de saber-poder na EJA, notam que homens e mulheres se afastam dos estudos por motivos diferentes. Enquanto os estudantes do sexo masculino relatam como causa o impasse em dedicar-se ao trabalho e ao estudo simultaneamente, as alunas de diferentes idades retratam o desafio de estudar e realizar as atividades domésticas e familiares, principalmente depois de casadas e/ou com filhas/os.

As principais razões elencadas nas pesquisas, para o afastamento das mulheres da escola, na idade convencionalmente tida como adequada, consistem em: tripla jornada de trabalho, composta pelos afazeres domésticos e o cuidado da família, o trabalho e os estudos (VIEIRA; CRUZ, 2017; VIGANO; LAFFIN, 2016), com destaque para o trabalho infantil (SILVA; BARREIRO; BOTH, 2020) e o trabalho doméstico infantil (OLIVEIRA, 2019), sendo que nem todos os estudos nomeiam dessa maneira, mas aqui consideramos importante demarcar. Outros impeditivos consistem em: gravidez precoce (ARAÚJO, V., 2014; AZEVEDO, 2017; BASTOS, 2011; GROSSI; REIS, 2012; LEONCY, 2013; SOUZA, 2018; VIEIRA; CRUZ, 2017); responsabilidade de cuidado das/os filhas/os com a chegada do casamento (ARAÚJO, V., 2014; SOUZA, 2018); proibição dos genitores e/ou companheiros (ARAÚJO, R., 2006; ARAÚJO, V., 2014; AZEVEDO, 2017; EITERER; DIAS; COURA, 2014; SOUZA, 2018; VIEIRA; CRUZ, 2017); responsabilidade de cuidar das/os irmãs/ãos (COSTA, 2010; OLIVEIRA, 2019; SOUZA, 2018; VIGANO; LAFFIN, 2016); ausência de interesse das estudantes e/ou familiares (AZEVEDO, 2017; GROSSI; REIS, 2012; SILVA; BARREIRO; BOTH, 2020); pais e mães que não valorizavam os estudos (BASTOS, 2011; SILVA; BARREIRO; BOTH, 2020); necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família (ARAÚJO, V., 2014; AZEVEDO, 2017; BASTOS, 2011; CANTO, 2009; GROSSI; REIS, 2012; VIGANO; LAFFIN, 2016); auxílio à família nos trabalhos agrícolas (OLIVEIRA, 2019; SOUZA, 2018); necessidade de cuidar de familiares em casos de doenças (BASTOS, 2011; COSTA, 2010; SOUZA, 2018); repetência escolar (AZEVEDO, 2017; CANTO, 2009) e dificuldades de aprendizagem (AZEVEDO, 2017; CANTO, 2009).

Dentre os motivos que foram pouco mencionados, mas fizeram-se presentes nos estudos, evidenciam-se: medo da professora (ARAÚJO, R., 2006); desprezo da escola pela sua condição de órfã e pobre (OLIVEIRA, 2019); dificuldades financeiras (CANTO, 2009); pobreza (OLIVEIRA, 2019); escola situada longe do domicílio (AZEVEDO, 2017); problema de saúde que impedia de realizar o trajeto até a escola (SOUZA, 2018); dificuldade de

transporte para a escola (SOUZA, 2018); pais que priorizavam o casamento das filhas em detrimento da escolarização (BASTOS, 2011); falta de assistência e afeto familiar (OLIVEIRA, 2019); vergonha por ter engravidado e ter sido abandonada pelo namorado (SOUZA, 2018); proibição da patroa (SOUZA, 2018) e envolvimento com drogas (SOUZA, 2018). No que se referem aos motivos que dificultam a escolarização de mulheres, destacados por professoras pesquisadas por Camargo, Voigt e Almeida (2016), os mais citados são: ausência de opções para deixar as/os filhas/os no horário das aulas; dificuldade financeira; carência de “estrutura familiar”; escasso interesse das mulheres e proibição das suas irmãs e mães; impedimento dos pais e companheiros.

Em um estudo sobre os desafios enfrentados pelas estudantes-mães na EJA, Azevedo (2017) localiza que diversas mulheres constataam que a interrupção da escolarização na infância e/ou adolescência é decorrente das suas atribuições no âmbito familiar, ou seja, devido ao trabalho doméstico. No entanto, diante do que foi apresentado, percebemos que embora a tripla jornada de trabalho esteja presente na trajetória das estudantes, muitas delas não a reconhecem enquanto tal e/ou como uma situação que impulsiona a sua exclusão do sistema educacional. Aqui utilizamos o termo exclusão porque entendemos, a partir do exposto, que ele é o mais adequado ao abordar essa temática, já que não tange a um abandono ou simples desistência, mas à ausência de inúmeras políticas públicas – a de educação é apenas uma delas –, que possibilitam a permanência na escola.

Um dos aspectos declarados nas pesquisas, a ausência de interesse e/ou a não valorização da escolarização por parte das famílias, necessita de problematização. Como elucidada Bastos (2017), gerações dessas famílias não tiveram acesso à escola, ou seja, tais mulheres vêm de arranjos familiares em que suas/seus ascendentes não são alfabetizadas/os e não tiveram a experiência da escolarização. Outro resultado se refere à constatação de que Souza (2018) é o único homem que realizou uma investigação sobre o assunto, cujo foco foi a permanência e o sucesso escolar das estudantes da EJA. Com isso, deparamo-nos com o questionamento: somente às mulheres interessa pesquisar sobre essa temática?

3.3.1 O trabalho feminino e os seus desdobramentos

Notamos, a partir dos estudos localizados, que a decisão de retorno à escola, tomada pelas mulheres, não transcorre sem conflitos e disputas, muitas delas relacionadas ao trabalho convencionalmente estabelecido como feminino na nossa sociedade. Ainda que tenham ocorrido muitas conquistas, os impasses para as mulheres acessarem a escola prosseguem na

atualidade, os quais não estão restritos ao âmbito acadêmico, pois a “incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (e continua sendo!) uma das construções sociais mais persistentes” (VIEIRA; CRUZ, 2017, p. 48).

Colaborando com essa argumentação, Eiterer, Dias e Coura (2014) relatam que ele se configura, principalmente, enquanto ações de cuidado e, conseqüentemente, como trabalho doméstico. As autoras sugerem que, sendo trabalho remunerado e também não remunerado, possui uma natureza reprodutiva, é marcado pela invisibilidade e continuidade, ultrapassando fronteiras e resultando na combinação, pela mulher-mãe, do cuidado com as/os filhas/os e da casa com o trabalho remunerado.

De acordo com a SIS do IBGE¹⁵ (2016), no Brasil, de cada 10 pessoas que criam as/os filhas/os sem a presença da/o cônjuge, oito são mulheres, o que equivale a 9.049.131 mulheres que vivem sozinhas com suas/seus filhas/os, as chamadas “mães solo”. Quando abordamos as atividades econômicas, os dados da SIS (IBGE, 2019c, p. 27) sinalizam que as de “menores rendimentos médios são as que proporcionalmente possuem mais ocupados de cor ou raça preta ou parda e pessoas do sexo feminino”. De modo geral, segundo os referidos dados, no ano de 2018, as pessoas brancas recebiam em média um valor 73,9% maior que o recebido por pretas/os ou pardas/os, sendo que os homens ganhavam, em média, um valor 27,1% superior ao recebido por mulheres.

Segundo os dados da PNAD Contínua (IBGE, 2019a), no ano de 2018 o valor médio da hora trabalhada por mulheres correspondia a R\$13,0, enquanto por homens R\$14,2, o que equivale dizer que as trabalhadoras recebiam 91,5% do valor embolsado pelos homens. Além disso, os dados apontam que as mulheres brancas, pretas ou pardas apresentavam rendimento inferior aos dos homens da mesma cor. Já a PNAD Anual (IBGE, 2019b), no quesito que analisa o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos da população ocupada¹⁶, indica que, no ano de 2018, os homens recebiam o valor de R\$2555, enquanto as mulheres R\$1985. Além disso, quando comparadas aos homens, o quantitativo de mulheres que se encontravam desocupadas¹⁷ é superior, sendo que elas dispunham de rendimentos menores e ficavam mais suscetíveis às condições de informalidade laboral.

¹⁵ A SIS do IBGE corresponde à Síntese de Indicadores Sociais, publicação organizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

¹⁶ O IBGE (2019c) considera como pessoas ocupadas as que trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado ou sem remuneração direta, em virtude de ajuda à atividade econômica de membra/o do domicílio, parente que reside em outro local ou, ainda, as que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas, com retorno posterior.

¹⁷ As pessoas desocupadas, segundo o IBGE (2019c), são aquelas de 14 anos de idade ou mais que se encontravam sem trabalho na semana pesquisada, mas que realizaram algum movimento para conseguir um

Ainda analisando as atividades econômicas em 2018, realizando a verificação por sexo, a SIS do IBGE (2019c) aponta que os índices mais elevados de informalidade entre as mulheres aconteciam no setor de Serviços Domésticos, com taxa de 73,1%, e nas Atividades Agropecuárias, com taxa de 74,6%. Quando averiguamos pela cor ou raça, os mesmos dados indicam que ocorria a maior participação de trabalhadoras/es pretas/os e pardas/os em ocupações informais (47,3%), enquanto entre as pessoas brancas a taxa era de 34,6%. Com isso, podemos notar que as mulheres pretas ou pardas se encontram duplamente vulneráveis à informalidade: pelo sexo e pela cor/raça.

Segundo Godinho, Brandão e Noronha (2017), o trabalho representa uma categoria essencial, visto que ele se configura como importante dispositivo na formação do conjunto de saberes não escolares, os quais são mobilizados no processo de ensino-aprendizagem pelas pessoas inseridas na EJA. Assim sendo, Camargo, Voigt e Almeida (2016) enfatizam que perante o exercício laboral precário para suprir as suas necessidades e as da família, as mulheres enxergam na escola a possibilidade de adquirir um certificado para alcançar melhor inserção no mundo do trabalho.

O nível de instrução é um fator que influencia na inserção na atividade laboral, de modo que quanto mais elevado, maior é o índice de participação na força de trabalho, como aponta a SIS do IBGE (2019c). Entretanto, no que diz respeito às mulheres, o nível de instrução desponta como um requisito de maior impacto quando comparado aos homens. No ano de 2018, o índice de participação na força de trabalho das mulheres que tem o Ensino Superior completo apresenta o valor 2,6 vezes maior que a taxa de mulheres sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto. Quando se tratam de homens, os que são mais escolarizados é 1,5 vez maior que os que apresentam uma menor escolarização. Em geral, a taxa de participação das mulheres na força de trabalho corresponde a 52,9%¹⁸ e a dos homens a 72,0%, no ano de 2018, conforme os referidos dados. Com esses resultados, é possível conferir que “a maior escolaridade das mulheres não é, portanto, suficiente para levá-las à força de trabalho em proporção maior ou similar à dos homens” (IBGE, 2019c, p. 30).

Na pesquisa com trabalhadoras domésticas estudantes da EJA, Canto (2009) identifica casos em que mulheres não começam a estudar quando crianças e/ou adolescentes e só ingressam na escola já na idade adulta. Essa realidade se estabelece, dentre muitos motivos,

emprego no período de 30 dias, estando disponível para exercê-lo, ou que estão prestes a iniciá-lo após a semana investigada.

¹⁸ A taxa de participação na força de trabalho corresponde à população ocupada e desocupada (IBGE, 2019c), ou seja, as mulheres são comparadas dentro do grupo de mulheres (ocupadas e desocupadas) e os homens são comparados dentro do grupo de homens (ocupados e desocupados).

pela imposição laboral, já que apenas uma mulher começou a trabalhar depois de adulta; as outras participantes iniciaram ainda quando crianças. Para a autora, as estudantes possuem trajetórias marcadas pelo trabalho doméstico e pelo cuidado direcionado a outras pessoas. Todavia, conforme salienta, o reconhecimento como trabalhadora doméstica é difícil de ser concretizado, uma vez que, socialmente, ele é considerado inferior e desqualificado.

Embora seja apreensível, nas concepções das/os estudantes da EJA, o impacto das condições históricas, sociais e econômicas na exclusão escolar, as mesmas são associadas à causalidade do destino, falta de sorte e culpabilização individual (GODINHO; BRANDÃO; NORONHA, 2017). Os estudos de Costa (2010) sobre a retomada da escolarização por mulheres na EJA e de Leoney (2013) que discute as questões de identidade e gênero entre mulheres na EJA, reiteram esse último aspecto – a culpabilização da própria estudante – pelos possíveis “fracassos” e defasagens escolares. Somada a isso, Costa (2010) percebe que a escola é vista como uma instituição neutra; ocorre o desconhecimento de homens e mulheres do seu direito subjetivo à educação, bem como há ausência de responsabilização dos órgãos públicos pelo não-acesso à escola. Esses dados permitem compreender que a dimensão macroestrutural não é ponderada e o cenário de inúmeras violências não é percebido enquanto um condicionante das dificuldades e da exclusão escolar. Além disso, é possível afirmar que durante muito tempo tais mulheres foram silenciadas e tiveram suas vontades anuladas por figuras masculinas, sejam pais, padrastos e/ou companheiros. Mas o que agora dizem essas mulheres? O que elas desejam? Como entendem e visualizam a escola e o processo de escolarização?

3.3.2 Os impactos de uma decisão: desejo e movimento de retornar à escola

Muitas mulheres conseguem romper as amarras aplicadas pelo poder patriarcal e se encontram no exercício do seu direito à educação, com o retorno à instituição escolar (EITERER; DIAS; COURA, 2014). No entanto, para grande parte delas, somente quando chegam à terceira idade adquirem liberdade e autonomia para materializar esse e outros sonhos (CAMARGO; VOIGT; ALMEIDA, 2016). No momento em que as mulheres adultas demonstram a vontade de estudar, já despertam preconceitos por parte dos companheiros, como observam Grossi e Reis (2012) em estudo que analisa se a PROEJA¹⁹ constitui-se como uma política educacional inclusiva e consoante com as perspectivas das estudantes. Já a

¹⁹ PROEJA é a sigla referente ao Programa Nacional de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens de Adultas/os.

pesquisa de Silva, Barreiro e Both (2020), também sobre as mulheres na PROEJA, analisa que o retorno ocorre por incentivo das/os filhas/os, mas também através do diálogo com primas e irmãs, ou seja, outras mulheres da família são as principais motivadoras.

Identificamos nas pesquisas que o retorno das mulheres à unidade escolar perpassa razões tanto de ordem familiar, como pessoal. Nas motivações voltadas para a dimensão familiar, localizamos o auxílio às/aos filhas/os e/ou netas/os nas atividades escolares (AZEVEDO, 2017; CAMARGO; VOIGT; ALMEIDA, 2016; NARVAZ; SANT'ANNA; TESSELER, 2013; VIGANO, LAFFIN, 2016); aperfeiçoamento das tarefas domésticas (CAMARGO; VOIGT; ALMEIDA, 2016); regresso ao contexto de trabalho para colaborar com a renda familiar (VIGANO; LAFFIN, 2016); desejo de proporcionar às/aos filhas/os melhores condições de vida (BASTOS, 2011; GROSSI; REIS, 2012); ser uma mãe escolarizada (AMORIM, 2007); sentir-se mais preparada para dialogar com filhas/os e marido (BASTOS, 2011); incentivo do casamento a partir da relação com o marido (SANTOS, 2009); e sair da condição de ser sustentada pela mãe e pelo pai (SOUZA, 2018).

No que se referem aos motivos de ordem pessoal, notamos a vontade de aprender a ler e escrever (AZEVEDO, 2017; CANTO, 2009; OLIVEIRA, 2019), não somente a leitura da palavra, mas também do mundo (OLIVEIRA, 2019); contar a própria história (OLIVEIRA, 2019); finalização do processo de escolarização (AZEVEDO, 2017; CAMARGO; VOIGT; ALMEIDA, 2016); ampliação da qualificação profissional (OLIVEIRA, 2019); inserção na universidade ou realização de curso técnico (AZEVEDO, 2017; VIGANO; LAFFIN, 2016); alcance da profissão desejada para contribuir com as necessidades da comunidade (ARAÚJO, V., 2014); qualificação para prestar concurso público (GROSSI; REIS, 2012); alcance de melhor inserção no mundo do trabalho (AZEVEDO, 2017; BASTOS, 2011; BASTOS, 2017; CAMARGO; VOIGT; ALMEIDA, 2016; CANTO, 2009; COSTA, 2010; OLIVEIRA, 2019); leitura da bíblia, receitas e livros (CANTO, 2009; OLIVEIRA, 2019; VIGANO; LAFFIN, 2016); interesse de obter mais conhecimentos (GROSSI; REIS, 2012); desejo de melhores condições de vida para si mesmas (OLIVEIRA, 2019; VIGANO, LAFFIN, 2016); autonomia (OLIVEIRA, 2019) e autonomia financeira (AMORIM, 2007); sonho de ser professora (AMORIM, 2007); vontade de tornar-se independente (BASTOS, 2011); interesse em construir amizades, ocupar o tempo (BASTOS, 2011) e ocupar a mente (OLIVEIRA, 2019); desejo de conhecer pessoas da mesma idade (BASTOS, 2011); acompanhar uma amiga (CANTO, 2009) e em busca da valorização pessoal (SOUZA, 2018).

Julgamos pertinente enfatizar que, quando uma mulher escolhe voltar à escola, ela pensa não somente nela, mas nas repercussões para a sua família e comunidade. Investigando

a trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária, Amorim (2007) assegura que a decisão de retomada da escolarização não é casual, mas decorrente do planejamento prévio e da negociação que acontece em meio às relações complexas que abrangem a família, o trabalho e a comunidade. A escolha pelo retorno provoca nas estudantes um conflito de ordem interna, ou seja, subjetivo, mas também no plano objetivo, destacando-se a sua materialidade no âmbito doméstico, o que culmina no conflito de poder que impacta na esfera familiar (EITERER; DIAS; COURA, 2014). Na pesquisa com egressas da EJA, Bastos (2011) reitera que a decisão de voltar a estudar repercute na vida de todas as pessoas da família.

Após desenvolver um estudo com mulheres pescadoras artesanais inseridas na EJA, Kaiser (2014) sugere que o retorno a escola está relacionado à busca da concretização de sonhos e da realização pessoal, mas também perpassa a compreensão da escola como espaço de luta. Ele também emana, como propõe Amorim (2007), do valor social conferido à educação, que está associado à visão de inferioridade atribuída à pessoa não alfabetizada e, conseqüentemente, à vontade de tecer uma imagem positiva acerca de si própria. No entanto, para Bastos (2017), os projetos de retomada dos estudos giram em torno das/os filhas/os majoritariamente, mas também das necessidades das/os empregadoras/es dessas mulheres, quando se tratam de trabalhadoras domésticas. Ou seja, os vínculos empregatícios interferem diretamente no processo de decisão de retorno à escola.

Não obstante à “interdição” sofrida pelas mulheres por parte dos seus companheiros, Bastos (2011) garante que também existem aquelas que foram incentivadas pelos referidos para recomeçar os estudos, assim como pelas/os filhas/os e outras/os familiares. Já Araújo (2014) identifica algumas mulheres que frequentam a escola com o companheiro para, junto com ele, concluir o Ensino Médio, realizar um curso técnico e alcançar um emprego para manter as crianças na escola. Nesse sentido, o apoio familiar é fundamental para o volta à instituição escolar (BASTOS, 2011), porém enquanto algumas mulheres são incentivadas, outras são humilhadas e violentadas quando informam a decisão do retorno (LEONCY, 2013).

Ao passo em que recomeçam os estudos, Bastos (2011) nota que as estudantes expandem os seus objetivos e metas, vislumbrando novas possibilidades com o incentivo de colegas e professoras/es, diferentes daquelas anunciadas como motivos anteriormente. O ambiente escolar repercute também na confiança em si mesma, no sentimento de ser útil para outras pessoas e na consolidação de um espaço profissional (AMORIM, 2007). Além disso, promove autoconfiança e legitimidade para as mulheres assumirem as suas capacidades, como

pensamentos críticos e emancipatórios; estimula uma nova leitura de mundo; fomenta a consciência de classe e a luta pelos direitos (KAISER, 2014). A valorização atribuída às estudantes pelas/os professoras/es representa um estímulo à participação nas aulas e à não desistência durante o ano letivo (AZEVEDO, 2017).

Por outro lado, essas reverberações não são vivenciadas de igual maneira por todas, visto que algumas depois que ingressam pretendem não prosseguir os estudos até as séries finais, pois se sentem incapazes devido à idade, às dificuldades de aprendizagem e às condições materiais (CANTO, 2009). Dentre as dificuldades encontradas pelas estudantes para a permanência na EJA, destacamos a já mencionada tripla jornada de trabalho (BASTOS, 2011; BASTOS, 2017); cansaço físico (COSTA, 2010; OLIVEIRA, 2019); insuficiência financeira para custear as passagens de ônibus até a escola (BASTOS, 2011); ausência de apoio de pessoas para cuidar das/os filhas/os durante as aulas (BASTOS, 2011; COSTA, 2010; OLIVEIRA, 2019); incipiente apoio familiar (LEONCY, 2013) e dificuldade de custear o lanche no final do dia (BASTOS, 2011). Azevedo (2017) pontua que existem mulheres que não têm onde deixar as/os filhas/os para participar das aulas, e os seus companheiros reclamam ao assumirem a função de cuidadores. Isso reitera a discussão sobre os impactos dos papéis atribuídos social e culturalmente aos gêneros, nas condições de inserção e permanência das mulheres na escola.

Ao traçar uma investigação sobre as estratégias de enfrentamento às violências contra a mulher negra no contexto escolar, Nascimento (2018, p. 116) sintetiza que as relações afetivas e os estudos parecem ser inconciliáveis, “como se ao relacionar-se afetivamente fosse impedida de estudar ou se através do estudo fosse a possibilidade de se libertar da situação de subalternização gerada a partir da interseccionalidade entre classe, gênero e raça”. Aparentemente a incompatibilidade entre a escolarização e o relacionamento afetivo só se concretiza na vida das estudantes, devido simplesmente ao fato de ser mulher na sociedade. Bastos (2011) anuncia que as suas entrevistadas reconhecem que a condição de mulher representa um empecilho ao prosseguimento dos estudos, porém elas não questionam os papéis sociais e atribuições que lhes são conferidas.

Como já foi dito anteriormente, a autoridade masculina historicamente desempenhou um papel preponderante na escolarização (ou não) das mulheres brasileiras. Por longos períodos foram os homens quem falaram das mulheres (SANTOS, 2009) e até mesmo pelas mulheres, ou usufruíram dos seus privilégios para acessar a educação, materializando-se em situações como a indicada por Bastos (2011), em que pais priorizavam os estudos dos filhos em detrimento da escolarização das filhas.

Na investigação sobre trabalhadoras domésticas estudantes da EJA, Bastos (2017) constata que o gênero e a raça/etnia caracterizam-se como marcadores da diferença que repercutem nas vivências dessas mulheres, o que também foi apontado por Oliveira (2019) no estudo sobre as experiências de escolaridade das trabalhadoras domésticas negras. Para Bastos (2017), são naturalizadas as tarefas domésticas e de cuidado conferidas às meninas, que também não questionam o local por elas ocupado e as relações com a cor da sua pele. Com isso, Azevedo (2017) sugere que, na atualidade, a mulher “pode” se inserir no espaço público, contanto que realize as atribuições do espaço privado. Não à toa, Santos (2009) declara, a partir do seu estudo sobre as memórias de estudantes da EJA, que elas não mencionam situações de lazer e diversão existentes em suas rotinas, o que acreditamos não estar relacionado somente ao tempo destinado às atividades laborativas, mas à própria condição socioeconômica delas.

Em suma, queremos destacar que, embora as mulheres inseridas na EJA apresentem singularidades e especificidades, também despontam como relevantes as suas semelhanças e convergências. Dentre elas, as/os autoras/es expõem: experiências com o trabalho que começam na infância ou adolescência (AZEVEDO, 2017); exercício da função de trabalhadora doméstica (BASTOS, 2017), de profissões relacionadas ao trabalho doméstico (SOUZA, 2018) e/ou trabalho como empregada doméstica que inicia na infância (COSTA, 2010); submissão ao genitor e, posteriormente, ao companheiro (AZEVEDO, 2017); mulheres de classes populares (SOUZA, 2018); que carregam as marcas da opressão e do preconceito racial (SOUZA, 2018); oriundas de cidades do interior para a capital (COSTA, 2010) e/ou cidades de grande porte (BASTOS, 2017), do campo (BASTOS, 2017; SOUZA, 2018) ou de periferias de grandes centros urbanos (BASTOS, 2017).

A ausência da escolarização prejudica a vida das mulheres em muitos aspectos, ressoando, por exemplo, na vergonha em falar em público, em mentiras sobre a própria escolaridade e na dificuldade de execução das atividades cotidianas que necessitam do conhecimento da leitura e escrita (BASTOS, 2011). Todavia, em pesquisa que investiga como mulheres alfabetizadas se constituem como sujeitas, Araujo (2006) reconhece que mesmo possuindo pouca escolaridade, elas dispõem de conhecimentos cotidianos, provindos das suas experiências de vida. A relação professora/or e aluna/o, adquire então o papel essencial de valorização desses saberes, como também, conforme assevera Kaiser (2014), para o compartilhamento de conhecimentos de forma recíproca em sala de aula.

3.3.3 Entre percalços e potências: a educação, a escola e a EJA na vida das mulheres

Não obstante todos os impactos positivos do retorno à escola, Camargo, Voigt e Almeida (2016) constatam que, em algumas circunstâncias, as desigualdades de gênero também se fazem presentes nesse local, como, por exemplo, nas aulas da disciplina de artes, em que estudantes do sexo masculino não participam. Nessas situações, evidenciam-se, segundo as autoras, a reprodução do padrão conservador e estereotipado pelas professoras, no que concerne à execução de atividades escolares, o que pode contribuir para a disseminação e manutenção de estereótipos e práticas que ratifiquem posições desiguais. A inserção na escola também apresenta uma dicotomia, que consiste, de um lado, no que a escola permite alcançar e vivenciar e, no outro, nas expectativas criadas que não são concretizadas em seu curso, o que de acordo com Bastos (2011) acaba gerando tristeza e frustração.

Em contrapartida, a EJA apresenta a capacidade de fomentar a participação nos espaços públicos e oferecer caminhos para o exercício da cidadania (AZEVEDO, 2017); de recuperação do processo de escolarização outrora interrompido (BASTOS, 2017) e de resgate de um período da vida que estava “suspenso” (LEONCY, 2013). Representa a oportunidade de mudança de vida, de crescimento pessoal e profissional (BASTOS, 2011), um espaço de “expectativa e esperança”, de enfrentamento das desigualdades, de fortalecimento e de modificação das realidades (VIGANO; LAFFIN, 2016), além de propiciar o aumento da autoestima e da confiança em si própria (BASTOS, 2011).

Ao desenvolver pesquisa sobre as mulheres na EJA, Godinho, Brandão e Noronha (2017) enfatizam que a modalidade se configura como o único lugar em que ocorre a problematização das experiências e das relações de trabalho, atravessando a discussão sobre as relações sociais envolvendo os gêneros. Ela contribui para a concretização dos desejos de futuro diferente, através de novas oportunidades de trabalho e da confecção da carteira de motorista (BASTOS, 2017); da obtenção de renda própria e independência financeira (BASTOS, 2011); e da realização de saque bancário (AZEVEDO, 2017).

A noção do ambiente educativo da EJA implica também no reconhecimento que a entrada de mulheres, além de proporcionar a escolarização, produz locais de partilha das experiências pessoais (AZEVEDO, 2017; VIGANO; LAFFIN, 2016); espaços de socialização (AZEVEDO, 2017; BASTOS, 2011; LEONCY, 2013; VIGANO; LAFFIN, 2016) e interações sociais (ARAUJO, R., 2006; AZEVEDO, 2017); de construção de laços de amizade (ARAUJO, R., 2006), de companheirismo e de solidariedade (AZEVEDO, 2017), bem como o acolhimento de uma mulher à outra (SOUZA, 2018). As mulheres encontram

apoio quando estão reunidas, dialogando sobre o seu papel na estrutura societária e incentivando-se mutuamente (SOUZA, 2018). Por esses e outros motivos, a escola é compreendida como perigosa por seus companheiros (LEONCY, 2013).

O retorno à escola também representa para as mulheres, conforme Grossi e Reis (2012), o aprimoramento da comunicação interpessoal e uma melhor inserção em atividades relacionadas ao convívio social. Além disso, reflete no sentimento de igualdade diante das outras pessoas (BASTOS, 2011); no aumento da qualidade de vida (AZEVEDO, 2017); na possibilidade de ser reconhecida enquanto pessoa que detém um saber (AMORIM, 2007); em maior segurança para frequentar espaços públicos e circular na própria comunidade (ARAÚJO, V., 2014); na mudança de *status* na sociedade (AZEVEDO, 2017), além de apresentar novas possibilidades de escolha diante das várias esferas da vida (KAISER, 2014). Araújo (2014) pondera que estudar torna as mulheres mais respeitadas na comunidade, visto que se tornam referência, já que são solicitadas a ler e interpretar documentos, cartas, bulas de remédio, resolver contas simples, além de conduzir reuniões de sindicato e reivindicar direitos.

Nessa perspectiva, Viganò e Laffin (2016), com o propósito de entender de que modo as diversas violências impactam no afastamento das mulheres da escola quando crianças e/ou adolescentes, relatam que as entrevistadas compreendem a educação como um recurso para obter melhores condições de vida, crescimento e empoderamento²⁰ feminino. O alcance do empoderamento também foi apontado pelas participantes das pesquisas realizadas por Leony (2013) e Azevedo (2017). Aliada a ele, também merece destaque a escola enquanto espaço de emancipação (AZEVEDO, 2017; CANTO, 2009), de reconhecimento (AZEVEDO, 2017), de conscientização (LEONCY, 2013) e de libertação (CANTO, 2009). A respeito disso, Leony (2013) salienta que a instituição escolar, na realidade estudada em sua pesquisa, incide no lugar onde as mulheres têm liberdade para dizer e fazer o que quiserem. Já Nascimento (2018) ressalta que ela contribui para a liberdade das mulheres, na medida em que pode distanciá-las do contexto de violência e dos prováveis e efetivos agressores.

Em estudo que investiga os sentidos da escolarização para mulheres de uma localidade rural, Araújo (2014) elucida que a escola lhes possibilita enxergar a vida e o mundo ao entorno de maneira diferente, sendo mais reflexivas, atentas e indagadoras, de modo que procuram se informar e desconfiam de notícias que chegam, não aceitando tudo, *a priori*,

²⁰ No contexto da pesquisa, Viganò e Laffin (2016, p. 17) discorrem que o empoderamento de mulheres consiste na promoção da “equidade de gênero em todas as atividades sociais e esse processo ocorre quando são realizadas desconstruções provenientes da reflexão crítica na aprendizagem educacional”.

como verdade. A autora observa que as estudantes pesquisadas sinalizam que existem situações de opressão no cotidiano, embora não se sintam confortáveis para relatá-las. Aprofundaremos a discussão e a compreensão do fenômeno das violências, suas repercussões e os possíveis enfrentamentos, nos capítulos que se seguem.

4 AS TRAJETÓRIAS E AS VIOLÊNCIAS EM SUAS INTERSECÇÕES: TRAÇANDO CAMINHOS DE COMPREENSÃO

4.1 Infâncias e adolescências para o trabalho: o início das trajetórias de estudantes da EJA

No processo de (re)composição das trajetórias de mulheres da EJA, a partir das suas narrativas²¹, descobrimos que precisamos, inevitavelmente, falar de violências. Precisamos, sobretudo, abordar uma sistemática e histórica série de violação de direitos. Para sermos ainda mais precisas, convém destacar que são percursos marcados pela ausência de direitos e/ou (in)ação do Estado²² que não garante os direitos humanos fundamentais. Esses argumentos encontram-se fundamentados nas semelhanças das histórias de vida de Amada e Vitória, evidenciadas, inicialmente, pelas suas constatações após assistirem ao curta-metragem Vida Maria:

Amada: Esse vídeo tem a história da minha vida! [...] eu falava assim com meu pai: ‘meu pai me matricule na escola, me bote na escola!’. ‘Que mané escola, vai trabalhar pra comer, vai pisando café, trabalhando na roça, dá comida aos bichos’. Essa mulher aí é a minha história!

Vitória: Minha vida foi toda assim [risos]. Surpresa não, porque no meu caso foi diferente, eu não tive a oportunidade. Mas eu nunca fui em uma escola quando eu era pequena. [...] Eu já fui na escola depois de grande, quando eu já era bem velha mesmo.

A explanação dos processos de escolarização na infância e adolescência dessas mulheres suscitou a recordação das violências sofridas, apesar delas não as nomearem como tal, pois estão relacionadas às condições de vulnerabilidade social, de ausência de recursos financeiros e de agressões físicas advindas de familiares. Então, arriscamos debater que retrataremos as trajetórias humanas e escolares atravessadas por violências sofridas pelas estudantes. Dito isso, amparamo-nos na argumentação de Arroyo (2005) de que estamos falando de trajetórias que não dispõem de linearidade, de vidas que foram oprimidas e até desumanizadas. Não se tratam apenas de pessoas com trajetórias escolares truncadas, mas de

²¹ Os fragmentos das narrativas das informantes preservam palavras e expressões próprias das suas falas, abrangendo singularidades da oralidade e elementos da regionalidade. As supressões estão sinalizadas pelo símbolo [...] e os comentários sobre a enunciação são indicados dentro dos colchetes [].

²² A nossa compreensão de Estado encontra ressonância no conceito de Höfling (2001), que o concebe enquanto o agrupamento de organizações de caráter permanente que viabilizam a intervenção governamental, dentre as quais se destacam os órgãos legislativos, os tribunais e o exército. Para a autora, torna-se inconcebível pensar o Estado inerte a um projeto político, assim como a uma teoria social que abarca a sociedade em seu conjunto.

sujeitas/os que possuem “trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO, 2005, p. 24). Destarte, “trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas” (ARROYO, 2005, p. 24).

Em relação à escolarização na infância, Amada salienta que havia escola na comunidade em que residia e que pessoas que moravam mais distantes da instituição frequentavam, mas o seu pai lhe proibia, argumentando a necessidade do trabalho para suprir as necessidades alimentares. Aos 10 anos de idade, saiu de casa para exercer a atividade de trabalhadora doméstica na casa de uma família localizada em ilha próxima à cidade de Salvador-BA. Ela relata algumas situações vividas, nesse período, dimensionando os seus sofrimentos:

Amada: Ô minha senhora, sofri igual subaco de aleijado! Que as comida de lá, a mulé me botava pra cozinhar, me ensinava e eu não sabia fazer. A mulé virava bicho em cima de mim! Os filho perturbado... Eu disse: ‘eu soffro aqui, mas eu não vou pra roça!’. Sofri, viu? Mas não fui pra roça!

A informante sintetiza que mesmo com as dificuldades enfrentadas, preferia permanecer na casa trabalhando que voltar a residir com a sua família. Ela explica que as exigências da empregadora iam além do que sabia e conseguia realizar, como cozinhar e carregar água potável em utensílios pesados para abastecer o domicílio. Depois de alguns meses na residência, alega que a família não tinha como lhe sustentar e uma vizinha lhe “empregou” em outro domicílio para trabalhar como babá de uma criança, na cidade de Salvador. Por que existe essa concepção enraizada e a exigência de que crianças negras, desde cedo, devem ter o domínio de atividades domésticas e de cuidado de outras crianças? Quais as semelhanças e diferenças entre as mucamas e “mães pretas” do Brasil-Colônia para as trabalhadoras domésticas nos dias atuais?

Amada reitera que conseguiu juntar dinheiro para comprar uma mala, vestidos e rádio para o pai e, depois de três anos longe de casa, foi visitar sua família no interior. Analisa que não tinha contato com as/os familiares, de modo que sua mãe pensou que ela havia falecido. Pondera que quando retornou, descobriu que a mãe havia tido outro filho e que não queria permanecer lá, o que a instigou a voltar para Salvador e culminou no seu casamento logo em seguida. Explica que, toda vez que visitava a família, trazia uma das irmãs para residir na capital, para também trabalhar em casa de família como cuidadora de criança, ou seja, babá.

Ela caracteriza a infância como uma “porcaria”, relacionando às seguintes situações: gravidez da mãe a cada ano; responsabilidade pela criação das/os irmãs/ãos, pois a genitora trabalhava como agricultora; e ao fato de usar somente “roupa de quilo”, descrita como um tecido listrado comprado em grande quantidade pela família. Assume que passava muita fome, pois o pai só fazia “carvão na roça” e, além de “pirão puro, angu e farinha”, só tinha ovo cozido na água e sal, com pimenta, para se alimentar. Ela também discorre que, a sua mãe sob o efeito de bebida alcoólica, violentava fisicamente ela e as/os irmãs/ãos e expressa que não sabe o motivo de ser agredida com tanta frequência.

Já Vitória expõe que é complexo falar da sua infância, justificando que a mãe faleceu quando ela estava com três anos de idade e que atua como doméstica desde criança, fase em que residia na casa em que trabalhava, de domingo a domingo, sem folgas, inclusive em feriados. Assim como Amada, ela não se refere ao período mencionando brincadeiras ou outras atividades que comumente associamos a essa etapa da vida. Entretanto, demonstra o desejo de ter frequentado a escola, afirmando que recebia promessas das/os suas/seus empregadoras/es acerca da matrícula na instituição, mas que nunca se efetivou. Ao mesmo tempo, realça que foi se “acostumando” a trabalhar e receber dinheiro, o qual era compartilhado com o pai. Quando questionada acerca de contribuir com o sustento da família, comunica que:

Vitória: Não era pra ser, mas acabava que acontecia isso, porque quando chegava no fim do mês eu não tinha mais nada pra pegar, porque meu pai já tinha ido lá e já tinha pego tudo. Aí era tipo assim, ou vai pegar ou então você não vai mais. E aí acabava que eu preferia ficar lá, porque era bom pra mim, eu tinha comida, eu tinha tudo, né? Não era assim maltratada. E aí eu preferia ficar lá, e ele pegava o dinheiro. Até tipo, quando chegou 12 anos eu vim aqui pra Salvador, aí ele não tinha mais como pegar. Agora naquele tempo não tinha esse negócio de banco, era muito difícil, né? Não tinha conta pra depositar nem nada. Aí eu pegava o dinheiro pra mim.

As falas das informantes nos induzem a refletir sobre os desdobramentos da escola na infância, para além da alfabetização e escolarização em si. Talvez a instituição consista no único lugar em que seja possível demonstrar que existe um “mundo diferente” daquele vivido em outros contextos. Quem sabe a escola seja o local em que, para muitas crianças, seja viável brincar, sonhar, fantasiar, viver a infância, ser criança, com outras crianças. A própria Vitória inicia a sua narrativa afirmando que “não era pra ser, mas acabava que acontecia isso”, ilustrando que, por mais que soubesse que o curso dos acontecimentos poderia ser outro,

precisava ajudar no sustento da família. Ela associa o fato de não ter frequentado a escola quando criança à ausência da importância aos estudos por parte do pai, visto que ele só “dava valor ao presente e não pensava no futuro”. Descreve as decisões dele cogitando a falta de conhecimento sobre o tema: “trabalhar, trabalhar e trabalhar, nunca se importar com o futuro dos filhos. Por ignorância, né? De não conhecer, eu acho que é isso, né?”.

No que se refere à adolescência, Vitória revela que a vinda para Salvador, no início desse período, ocorreu a partir de uma mulher que foi lhe buscar para trabalhar na casa de uma família. Ela expõe que a dona da casa também prometia diversas vezes que ia lhe matricular na escola, mas depois explicava que não tinha vaga. A informante sinaliza que com 14 anos de idade começou a namorar e, com isso, supomos que o relacionamento amoroso também pode ter sido um impeditivo para a escolarização nessa fase. Quando indagada se havia frequentado a escola durante a adolescência, Amada enfatiza que não. Entretanto, logo depois, pondera que aos 14 anos de idade, ao se mudar para a cidade de Salvador, iniciou o processo de escolarização, lembrando que foi um período em que conheceu novas pessoas, fez amizades, tinha uma boa relação com o professor e namorava um rapaz no caminho da escola. No entanto, desvela que estudou um ano ou dois e “não foi para lugar nenhum”, elucidando que tem dificuldade de “juntar as letras pra dizer as palavras”.

Algumas situações nos chamam a atenção no relato de Amada, uma delas é constatar a sua negativa sobre ter frequentado a escola na adolescência, quando foi nessa fase que ela se inseriu nesse espaço. Já Vitória traz poucos relatos sobre o período, apresentando dificuldades de demarcar as vivências na adolescência, o que foi possível analisar com as informações sobre os acontecimentos acima mencionados. Isso nos possibilita pensar que, talvez, para essas mulheres, a adolescência é uma etapa da vida que não existe; que a vida adulta se antecipa diante das responsabilidades e atribuições que lhes são impostas ainda na infância.

Diante do exposto, questionamo-nos: o que existe de comum entre essas mulheres? Quais são as características que as tornaram vulneráveis a essas vivências na infância e adolescência? Poderíamos cair na justificativa rasa e enganosa do destino, da falta de sorte, de uma família “desestruturada” e até mesmo no discurso conformista de que “antigamente era assim”. Mas por que era assim? Não é mais? O que mudou? Apresentamos essas indagações para demarcar que apesar de traçarmos narrativas de vida de pessoas singulares, não podemos nos desprender das considerações históricas e sociopolíticas que nos ajudam a entender esses percursos.

4.2 A questão racial, o racismo e o território: da escravização à atualização após a (não) libertação

O gênero feminino e o masculino não dispõem de homogeneidade interna, devido às suas rupturas de raça/etnia, classe social e geração, como alega Saffioti (1994). A esse respeito, a autora também pontua que “o gênero, a raça/etnicidade e as classes sociais constituem eixos estruturantes da sociedade. [...] Efetivamente, o sujeito, constituído em gênero, classe e raça/etnia, não apresenta homogeneidade” (SAFFIOTI, 2015, p. 83). De modo semelhante, Gomes (2019, p. 610) assinala que as relações de gênero e raça/etnia no Brasil são “estruturais e estruturantes da vida social e cultural”. Além disso, Saffioti (2015) sustenta que

Nas relações entre homens e entre mulheres, a desigualdade de gênero não é dada, mas pode ser construída, e o é, com frequência. O fato, porém, de não ser dada previamente ao estabelecimento da relação a diferencia da relação homem-mulher. Nestes termos, gênero concerne, preferencialmente, às relações homem-mulher. (SAFFIOTI, 2015, p. 75).

A categoria raça, na perspectiva de Gomes (2011, p. 90), incide na “construção social, histórica e política. Reconhece-se que, do ponto de vista biológico, somos todos iguais, porém, no contexto da cultura, da política e nas relações sociais, a ‘raça’ não pode ser desconsiderada: ela tem uma operacionalidade na cultura”. Constatamos que as informantes, mesmo se identificando como mulheres negras, apresentam dificuldade de noticiar a sua cor/raça/etnia para outra pessoa e supomos que tal obstáculo está associado ao racismo que, provavelmente, elas vivenciam. Amada faz referência à sua cor como sendo preta, porém titubeia ao declarar: “sou parda! Óh, eu me considero negra, eu tenho o cabelo duro, é negra. [...] Porque eu me considero negra, não vou dizer que eu sou branca. Se o cabelo é duro, se fosse branco o cabelo era bom! [...] Sou preta!”. Já Vitória descreve a sua cor como sendo negra, mas avalia que na identidade não consta essa informação, mas sim a cor parda. Entretanto, explana: “mas eu sou escurinha, não sou uma pessoa brilhando não, mas sou escurinha”.

Analisando a realidade brasileira e a questão racial, Gonzalez (1982a, p. 94-95) elucida que o racismo consiste na “construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial. Enquanto discurso de exclusão que é, ele tem sido perpetuado e reinterpretado, de acordo com os interesses dos que dele se beneficiam”. A autora complementa que

o racismo, como articulação ideológica e conjunto de práticas, denota sua eficácia estrutural na medida em que remete a uma divisão racial do trabalho extremamente útil e compartilhado pelas formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Portanto, o desenvolvimento econômico brasileiro, desigual e combinado, manteve a força de trabalho negra na condição de massa marginal (em termos de capitalismo industrial monopolista) e de exército de reserva (em termos de capitalismo industrial competitivo, satelitizado pelo setor hegemônico do monopólio). (GONZALEZ, 2008, p. 32).

As/Os estudantes da EJA são sujeitas/os socioculturais, imersas/os no “processo cultural e histórico de periodização da vida, constituído de semelhanças e particularidades”, como menciona Gomes (2011, p. 89). É nesse sentido que, ressalta a autora, categorias como gênero, raça/etnia, sexualidade e subjetividade expressam-se como atributos que compõem a EJA, uma vez que se manifestam na vida e nas relações das/os suas/seus sujeitas/os. Não somente a abordagem da educação em tempos de exclusão e de desigualdades pressupõe discutir a questão racial, como também por se tratar da EJA, é preciso apreendê-la considerando as/os jovens e adultas/os excluídas/os, as/os quais são, majoritariamente, pessoas negras que vivem não somente a exclusão social, mas também racial (GOMES, 2011).

Diante do exposto, julgamos importante dialogar com a proposta de Crenshaw (2002) sobre a interseccionalidade, quando aponta que

nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos. [...] ao sobrepor o grupo das mulheres com o das pessoas negras, o das pessoas pobres e também o das mulheres que sofrem discriminação por conta da sua idade ou por serem portadoras de alguma deficiência, vemos que as que se encontram no centro – e acredito que isso não ocorre por acaso – são as mulheres de pele mais escura e também as que tendem a ser as mais excluídas das práticas tradicionais de direitos civis e humanos. (CRENSHAW, 2002, p. 10).

Apesar de a interseccionalidade ser uma perspectiva teórico-metodológica, que propõe a “inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (AKOTIRENE, 2019, p. 14), aqui o utilizamos enquanto categoria analítica. Diante das limitações e proposições deste texto, optamos pela aproximação com o conceito, para nos auxiliar na análise das vivências das mulheres, a partir principalmente das contribuições de Angela Davis, Heleieth Saffioti, Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes.

Assim sendo, precisamos demarcar que a inserção dessas mulheres no trabalho doméstico, desde crianças, não é acidental. É o entrelaçamento das condições de vulnerabilidade social e econômica, do gênero feminino e da sua cor/raça/etnia. Trata-se da materialização do pensamento colonial-escravocrata, machista e racista que meninas desde cedo estão aptas a cuidar da casa e assumir todas as responsabilidades a ela inerentes, inclusive cuidar das/os irmãs/ãos mais novas/os, sobretudo quando são meninos, além de outras crianças. Revela-se a substituição da escravização desnudada pelo trabalho em troca de casa, comida e escasso dinheiro, quando existe dinheiro. Desvelam-se as características corporais e sociais da força de trabalho mais barata, mais acessível, mais buscada para tais atividades.

A divisão racial e sexual do trabalho provoca um entrelaçamento de discriminações: de gênero, de raça/etnia e de classe social, da qual sofre a mulher negra, como salienta Gonzalez (1982a). Ou seja, segundo ela, os estereótipos decorrentes do sexismo e do racismo repercutem no seu posicionamento no nível mais baixo do sistema de opressão. Historicamente, a mulher negra sempre realizou o trabalho doméstico nas casas das famílias de classe média e alta; quando não se encontra nesses espaços, a sua atuação é em serviços de baixa remuneração e visibilidade. Conforme Gonzalez (1983), disso decorre a necessidade de uma análise que ultrapasse a compreensão pautada apenas na luta de classes, abarcando categorias como sexo e raça. Com isso, ela constata a importância da “consciência da discriminação racial e sexual como articulação da exploração de classe” (GONZALEZ, 2008, p. 41).

Entendemos que a localização nas fronteiras da sobrevivência, pode também se estender aos espaços geográficos e sociais em que as estudantes se encontram. Amada situa o local em que nasceu como “dentro dos matos, parecendo aldeia dos índios”, distanciada do centro urbano, uma vez que “para ir à feira pra comprar um quilo de feijão”, precisava caminhar durante um dia. Já Vitória, ao realizar o convite para irmos até sua casa, traz informações acerca do lugar em que mora atualmente: “se a senhora quiser vir na minha casa, sinta-se convidada. A senhora se importa de vim numa baixada? [risos]. Mas não é perigoso não, viu? [risos]”.

Ambas as mulheres são oriundas de localidades rurais do interior da Bahia, que vieram para Salvador trabalhar como domésticas, sob a esperança (e promessa) que iriam frequentar a escola. Dito isso, cabe sinalizar que o território em que residem possui uma história que, apesar de não aprofundarmos neste texto, julgamos necessário contextualizar. Segundo Coelho e Serpa (2001), o bairro de Pirajá, que fica situado próximo ao Parque São

Bartolomeu, Represa do Cobre e BR-324, consistiu em um dos principais espaços de luta contra a exploração portuguesa, culminando na independência da Bahia no ano de 1823. O Jornal²³ Tribuna da Bahia (FONSECA, 2017), reitera que se trata de um dos bairros mais antigos da capital baiana, que emergiu dos engenhos de cana de açúcar (os primeiros da cidade) e das missões dos jesuítas no período da colonização. Para o jornal, a localidade, periférica e com precária infraestrutura, originou-se enquanto a primeira conexão por terra entre Salvador e o interior do estado, por intermédio da antiga Estrada das Boiadas.

Embora acreditemos em coincidências, chama-nos a atenção o fato das duas mulheres – pobres, negras e migrantes do interior para a capital do estado – terem firmado residência no bairro que, por muito tempo, configurou-se como o local de chegada à capital. Ratifica para nós, talvez, um espaço circunscrito àquelas/es que não podem circular e/ou se estabelecer nos centros das grandes cidades ou, quiçá, apenas frequentar esporadicamente, mas não ali permanecer. Então, os percursos das informantes evidenciam fragmentos de discriminação racial, mas também de segregação socioespacial. Nessa direção, Gonzalez (1982b) nos instiga à seguinte ponderação:

As condições de existência material dessa população negra remetem a condicionamentos psicológicos que devem ser atacados e desmascarados. [...] Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. [...] da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos ‘habitacionais’ (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço. (GONZALEZ, 1982b, p. 15).

4.3 A convivência familiar e comunitária: privações e (re)construções

Consideramos que as mulheres vivenciaram episódios de violência intrafamiliar, aquela decorrente das relações, em que os conflitos familiares são “transformados em intolerância, abusos e opressão”, conforme a compreensão de Minayo (2010, p. 34). Na realidade brasileira, esse fenômeno se expressa de muitas maneiras, com destaque para as situações que “submetem a mulher, as crianças e os idosos ao pai, ao marido e ao provedor. Ou ainda, colocam crianças e jovens sob o domínio – e não sob a proteção – dos adultos” (MINAYO, 2010, p. 35).

²³ Para Musial (2011), os jornais têm se destacado como fonte relevante no âmbito da história, inclusive da história da educação. Por isso, mesmo cientes das limitações dos recursos jornalísticos, optamos por utilizá-los para contemplar a descrição do território apresentada nesta seção.

Quando falamos das/os sujeitas/os da e na EJA, abordamos, indissociavelmente, percursos de pessoas marcadas pelo trabalho infantil; de crianças que ainda na infância (se é que tiveram infância), carregam as responsabilidades do exercício laboral para suprir as necessidades das suas famílias. São crianças que, para boa parcela da sociedade e até mesmo para suas famílias, não são crianças, talvez pequenas/os adultas/os. Articular as trajetórias das estudantes, mesmo agora na segunda década do século XXI, é reconstruir os itinerários de desigualdades estruturais do povo brasileiro.

Vitória narra que seu pai faleceu há 10 anos e que não teve muita convivência com ele e as/os irmãs/ãos, já que aos nove anos de idade saiu de casa para trabalhar. Alega que ama a família e, sempre que tinha oportunidade (em virtude da rotina exaustiva de trabalho e sem descanso semanal), realizava uma visita. Informa que, atualmente, visita as irmãs com menos frequência, pois não se sente bem na casa que não é sua, argumentando:

Vitória: eu sou tipo assim, afastada de todas, é como se eu não fosse irmã, entendeu? Por não ter criação junto, aí eu me sinto afastada delas. Aí quando elas vêm, aí eu vejo, mas a cada dois anos, a cada ano, vou lá no interior assim, passo o dia todo pra ir embora. E é assim com minhas irmãs, com meus irmãos.

Na confluência das inúmeras modalidades de violências com as histórias de vida, também percebemos os impactos na convivência familiar e comunitária. As informantes foram privadas de coabitar com as suas famílias, ainda na infância, em virtude da saída de casa para o trabalho doméstico em outros domicílios. O contato e o convívio com a comunidade de origem também foram restringidos, devido ao mesmo motivo. Desse modo, as trajetórias (re)construídas até aqui nos conduzem a rememorar o conceito de violência estrutural, definido por Minayo (2010, p. 32) como aquela referente “às mais diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas que produzem a miséria, a fome, e as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras”. A autora enfatiza que, a partir dessa violência, quando naturalizada, despontam diversas configurações de relações violentas.

Tal noção é central para que compreendamos os itinerários trilhados pelas mulheres da e na EJA, inicialmente porque não existe casualidade no afastamento da escola pelas/os jovens e adultas/os de origem popular, pois há a reprodução de histórias coletivas (de familiares e de determinados grupos), cuja negação de direitos acontece com recorrência, conforme salienta Arroyo (2005). Em outras palavras, para o autor, as trajetórias das/os jovens e adultas/os da EJA são percursos de coletivos, já que são estudantes de origem

popular, pessoas em condição de vulnerabilidade social, negras, desempregadas, inseridas na economia informal e localizadas nas fronteiras da sobrevivência. Assim, são estudantes que participam de “coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais”, com “trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização” (ARROYO, 2005, p. 29).

Depois das andanças ao longo da vida, como essas mulheres estabeleceram outras relações, sobretudo com as famílias que constituíram e com o território em que se inseriram? Amada avalia que a sua relação com as/os familiares é boa, pois todas/os lhe tratam bem, cuidam dela e não existem brigas. Relata que se coloca à disposição para realizar o que a família precisa, e exemplifica que costuma emprestar dinheiro e/ou cartão de crédito para as/os filhas/os. Interessante observar que a informante orienta o neto acerca do relacionamento com mulheres, em que deve respeitar a filha “dos outros”, não agarrar ninguém à força e não coagir um namoro quando a mulher não quiser. Reitera que conversa sobre estupro e agressão física, instruindo da mesma maneira como fez com o filho. Ela conta alguns episódios em que o sobrinho que reside em Salvador agride fisicamente a companheira e até já chegou a destruir o ambiente de trabalho dela. Nesse contexto, pensou em acionar a polícia e/ou “os cara da boca pra dar porrada nele”²⁴. Acrescenta que ela intervém nessas situações, porque as pessoas da comunidade em que reside lhe consideram e respeitam:

Amada: Eu tenho os pessoal que me conhece, né? Todo mundo me conhece, aí diz: ‘Não, dona Amada é cidadã, dona Amada não procura problema com ninguém não, é sobrinho dela!’. [...] É, os pessoal me conhece, os pessoal, que, que cresceu aqui, pequeno, os pessoal [...], que eu vi pequeno. Que eu vi pequeno, aí fala: ‘Com dona Amada ninguém bole com ela não, que dona Amada é gente boa, não mexe com ninguém!’. Que eu falo com todo mundo: ‘oi, tudo bom? Bom dia, bom dia!’. E vou passando no meu caminho, porque a gente tem que se envolver com gente igual a gente ou melhor, pior não! Eu penso assim!

Conjeturando acerca da organização do bairro, Amada nos traz informações que podemos incorporar nessa discussão. Por isso, mensuramos que os chamados “caras da boca” são referência em alguns territórios periféricos. Em locais onde o Estado se ausenta, a própria comunidade se organiza para a resolução de conflitos, principalmente voltados à convivência entre as pessoas. Percebemos ainda que, na ausência de políticas públicas para garantir o acesso a bens e serviços, as/os sujeitas/os instituem práticas de ajuda mútua àquelas/es que mais precisam. A informante demonstra ser também uma referência na comunidade, já que afirma ser muito respeitada e emprestar dinheiro e cartão de crédito para vizinhas/os

²⁴ A expressão “cara da boca” é comumente utilizada para se referir à pessoa envolvida com o tráfico de drogas, especificamente com a venda das substâncias psicoativas.

adquirirem itens básicos no suprimento das necessidades básicas, como o gás de cozinha. Além disso, quando acontecem conflitos na família, ela assume o papel de mediação das situações, como ilustra o episódio vivido com o sobrinho. Já Vitória expõe que tem uma relação muito boa com as filhas, descrevendo que:

Vitória: Nós somos uma por todas e todas por uma. Minhas filhas são minha benção! A benção que Deus me deu, porque eu não queria ter filho homem, veio duas meninas maravilhosas [risos]. [...] E hoje eu agradeço a Deus pelas filhas que eu tenho, são maravilhosas, porque se fosse homem seria a mesma coisa, né? Minha neta também é ótima, maravilhosa, estudiosa, amiga, e assim é, somos quatro mulheres abençoadas [risos].

Perante o exposto, Arroyo (2005, p. 40) sugere uma visão mais politizada das trajetórias dos segmentos populares, o que pressupõe a concepção das/os sujeitas/os enquanto oprimidas/os, ao invés de enxergá-las/os “como pobres, preguiçosos ou violentos, ou como reprovados e defasados”. Os percursos sociais, de classe ou de raça, atribuem diferentes delineamentos às expectativas escolares das/os estudantes, ao passo que as trajetórias (humanas e escolares) estão entrelaçadas e são indissociáveis (ARROYO, 2019).

4.4 Os amores e as dores no cotidiano das mulheres: impactos das violências de gênero

Ponderamos que as trajetórias das estudantes da EJA configuram-se como itinerários de muitas intersecções, que devem ser pensados em suas conexões com as mazelas que vivenciam, dentre elas as inúmeras situações de violências. Saffioti (2015, p. 18) sugere que o conceito de violência disseminado popularmente é o que apreende o fenômeno enquanto uma “ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral”. No entanto, problematiza que tal proposta não corresponde à realidade quando se refere à violência de gênero, em geral, e às violências intrafamiliar e doméstica, em particular, uma vez que existe a fronteira muito sutil entre a ruptura da integridade e o encargo de tolerar o destino delineado para as mulheres em virtude do seu gênero, qual seja: a subordinação à autoridade masculina. Para ela, o simples fato desses limites serem tênues caracteriza uma situação de violência e, embora funcione como dispositivo mantenedor da ordem social, cada mulher realiza uma análise própria, de modo que o julgamento da violência como ato de ruptura acontece de forma individual.

Quando se trata da violência de gênero, Saffioti (2015, p. 75) sintetiza que, apesar de ser uma modalidade que pode ser praticada por um homem em relação a outro, assim como

por uma mulher contra outra, “o vetor mais amplamente difundido da *violência de gênero* caminha no sentido homem contra mulher” (grifo da autora). O debate sobre violências de homens contra mulheres inclui considerar que, como alerta Saffioti (2015, p. 79), existe a “tolerância e [...] incentivo da sociedade para que os homens exerçam sua força-potência-dominância contra as mulheres, em detrimento de uma virilidade doce e sensível”. Sendo assim, de acordo com a autora, há a autorização social para que a agressividade reverbere em agressão, o que atinge não somente as mulheres, mas também os próprios agressores. Do mesmo modo, a violência contra a mulher agrega a organização social de gênero existente na estrutura societária brasileira (SAFFIOTI, 1994).

Existem diferenças no que diz respeito à violência familiar e à violência doméstica, embora muitas vezes elas sejam entendidas como sinônimas. Saffioti (2015) explica que a primeira se distingue como uma modalidade que abrange as/os componentes de uma mesma família, seja ela extensa ou nuclear, considerando as características da consanguinidade e da afinidade. Conforme a referida, ela é entendida como uma violência de gênero e pode acontecer tanto dentro dos limites do domicílio, como externamente. Já o segundo tipo, destaca a autora, alude também às pessoas que não compõem a família, mas residem de forma parcial ou total no mesmo domicílio do/a agressor/a. De acordo com Saffioti (1994), enquanto os homens costumam sofrer violência em locais públicos, como a rua e o bar, as mulheres a vivenciam no meio familiar.

Achamos conveniente pontuar que os diálogos com as mulheres sobre as violências sofridas, tanto as que foram assim nomeadas, como as que talvez passaram despercebidas, foram atravessados por pausas e silêncios, mas também narrativas consistentes. Entendemos que não é fácil lembrar algumas circunstâncias vividas, principalmente aquelas marcadas por sofrimentos. Ao mesmo tempo, percebemos que contar as situações para outra pessoa possibilitou, de certo modo, historicizar, nomear e expor sentimentos, angústias e lembranças. Até aqui falamos de diversas violências perpetradas contra as informantes no decorrer da vida, mas que não necessariamente eram entendidas como tal, por serem tácitas, veladas e executadas não apenas por pessoas, mas por estruturas da sociedade. De agora em diante, desvelaremos violências reconhecidamente alcunhadas como violências pelas próprias estudantes.

Amada descreve a relação com o companheiro, com quem conviveu por quase 30 anos, através do diálogo a seguir:

Amada: O homem bebia, jogava prato no chão, comia a carne toda, deixava a comida. E cuspiu dentro de casa, me xingava toda, ahhh, e tudo isso eu passei! [breve pausa]. Me xingava, e ainda arranhou uma mulher na rua, ainda fez quatro filhos numa mulher na rua! [...] ele pagava o INPS dele autônomo, quando morreu ainda eu recebia 70 conto e a mulher recebia 80, porque ela tinha quatro filhos. [pausa] [...]. Ahhh, eu apaixonada, perdoava tudo e ele só aprontando! [pausa] Eu gostava! [pausa].

Pesquisadora: A senhora gostava dele?

Amada: Quando a gente gosta a gente perdoa, né?

Pesquisadora: Então a senhora perdoava ele?

Amada: É, quando eu dizia que ia largar, ele dizia que me matava, mas não me deixava pra ninguém.

Pesquisadora: E aí, o que a senhora fazia?

Amada: Ah, o quê que eu fazia? Eu ficava quieta, não ia largar, porque sabia que ele ia me matar, então eu fiquei quieta. ‘Não se preocupe não, que não vou lhe largar não!’ [...] me botava pra fora, dizia que era pra eu sair da casa, que comprou a casa foi dinheiro meu e dele. Aí ele dizia que era pra eu sair de dentro de casa, que era pra trazer a mãe dos filhos dele. Rapaz, sofri igual ‘subaco de aleijado!’ [...] Ele, uma vez ele ia dar um tapão na minha cara, eu peguei o machucador, piquei-lhe na testa, que o galo subiu, pra ele não me bater! Aí depois ele derrubava a mesa, rancava a porta de guarda-roupa, virava a mesa, pegava a geladeira, abria e batia! Eu não sei como aquela geladeira aguentou! [...] Fazia tudo isso e vem me dar um tapa na minha cara. Eu cheguei, meti o machucador. E disse que fazia tudo isso pra não me bater. Eu digo: ‘não me bata não, que meu pai não me bateu!’ Meu pai não me bateu não, quem batia na gente um bocado foi minha mãe!

Consideramos necessário expor a conversação, apenas com alguns pequenos recortes, porque ela traduz o cotidiano de muitas mulheres, cada uma com as suas razões para permanecer em relações abusivas e violentas como essa. No caso de Amada, percebemos a confluência do sentimento depositado no companheiro e das ameaças por ele perpetradas como balizadoras/es da continuação do casamento. Além disso, ela ressalta que foi a única, dentre as suas irmãs, a ter o “casamento no papel”, o que, para ela, consiste em motivo de orgulho e realização, pois enuncia enfaticamente: “me casei! Aí pronto, tenho minha casa, tenho meus filhos, tenho meus netos, tô de boa!”. A informante menciona que o marido e pai das/os suas/seus filhas/os faleceu há cerca de 20 anos; ele tinha hipertensão, fazia uso de bebida alcoólica e sofreu um Acidente Vascular Cerebral (AVC).

Por vezes não sabemos os reais motivos que sustentam as mulheres nessas relações, ou talvez só saibamos se as escutarmos, como ilustra a fala da informante. O nosso ideal de relação afetiva e conjugal pode não ser o almejado para outra pessoa. Socialmente estabelecemos alguns padrões, mas mesmo esses variam de acordo com a cultura e o tempo. Amada relata o seu projeto de vida e nele está embutido o desejo do casamento com um homem, da formação de uma família e da criação de filhas/os. Para ela, ser uma mulher realizada implica concretizar esse projeto e assim ela o fez. Ao mesmo tempo, ela expressa de forma acentuada que: “venci tudo, tudo, tudo. Agora tô no meu canto quieta, em paz.

Agradeço a Deus todo dia de joelho [silêncio]”. Ela associa tudo o que viveu e superou a uma vitória, mas também agradece por se encontrar em situação diferente no momento atual.

Por outro lado, Vitória conta que se separou do pai das filhas quando estava grávida de seis meses da mais nova. Narra que o motivo da separação foi a traição dele, o que fez com que ela o colocasse para fora de casa. Comenta que atualmente não tem contato com o referido e explica os motivos:

Vitória: Eu tinha contato com ele até 2006, não de homem e mulher, mas ele sempre dava dinheiro às meninas, aparecia, dava dinheiro não, porque eu botei na justiça, mas aí eu abandonei o projeto, abandonei a instituição, comecei a trabalhar. [...] E eu achei que ele dava obrigado, como se fosse uma esmola. E não era pra ser. Aí um dia assim, eu liberei ele, e falei assim: ‘a partir de hoje você vai dar se você quiser dar, é suas filhas, a obrigação é você dar, e não a justiça obrigar você dar, porque a justiça não tem filho’. [...] Quando eu falei isso ele agradeceu, não deu mais nada, eu criei minha filha até hoje. E aí a gente sempre conversava e tudo, mas toda vez que ele tava com uma namorada [pausa], aí acontecia que eles brigava, sempre que ele falava comigo [...]. Aí pegou que o relacionamento prejudicado, fiquei sabendo, por minha causa, eu fiquei sabendo que a mulher tinha ciúme de mim. E por ter ciúme acabava que eles brigava. Aí eu peguei e me afastei dele assim, somente pra não prejudicar, um intruso na vida deles. Aí eu peguei e não falei mais, não falei por telefone, nem nada, e ele também abandonou as filhas. Não procurou mais saber das filhas, não teve mais contato, não quis mais. [...] A caçula não quer ver ele por nada.

Podemos perceber, pela fala da informante, algo que se repete na vida das inúmeras mulheres que criam suas/seus filhas/os sozinhas, as chamadas “mães solo”: os homens se isentam da responsabilidade como pais e recaem sobre as mulheres não somente a atividade do cuidado, mas o encargo financeiro com a criação das/os filhas/os. Vitória acrescenta que tem um namorado há 10 anos, mas ressalta que é apenas um namorado; que não tem mais interesse em casar, nem morar junto com um homem:

Vitória: Não, casar não, morar com um homem, ter responsabilidade e ele me trair mais nunca! De jeito nenhum! Eu já tenho minha casinha, já tenho uma vida, descansar, tranquila, colocar gente dentro de casa pra arrumar trabalho, não dá não. E os homens que eu tive muito ruim, não gostei não.

A estudante comunica a dificuldade de falar do assunto das violências, explicando que começa a chorar. Porém, expõe que se sentiu confortável para contar a sua história, pede desculpas pelo “tanto que conversou” e agradece por termos a escutado. Diante disso, refletimos sobre o quanto pode estar sendo negligenciado conhecer as violências sofridas pelas mulheres, a partir do ponto de vista delas próprias. Entendemos que existe o risco de cairmos no reducionismo caso analisemos as situações somente pela perspectiva vítima X

algoz. Para além de posições estigmatizadas, existem mulheres com histórias e compreensões de vida que podem nos auxiliar na apreensão de fenômenos sociais e estruturais complexos.

O cuidado que temos é o de não situar essas mulheres na condição de vítima, apesar delas terem sido e ainda serem constantemente violentadas pelo Estado, suas políticas e por pessoas (familiares e/ou não). Superando a dicotomia culpada/o X inocente, certa/o X errada/o, o que aqui percebemos como necessário demarcar é que, para entender o fenômeno das violências, é preciso superar os dualismos e as explicações simplistas, para buscar olhar as suas raízes e os seus desdobramentos na conjuntura que analisamos. De todo modo, queremos problematizar que essas mulheres, diante dos percalços vivenciados ao longo da vida, criaram e organizaram estratégias de sobrevivência e subsistência.

Amada resume que se considera uma mulher realizada, apesar dos sofrimentos no casamento e na infância. Ela reafirma que realizou todos os seus sonhos:

Amada: Da minha vida eu já falei tudo! Sofri de homem ruim, sofri da minha infância e hoje eu me considero realizada! [...] hoje todos os meus sonhos que eu queria realizar eu realizei! Sou uma mulher realizada! [...] Meu sonho era ser casada, ter filhos, ter marido, entendeu? Tenho três netos, tenho uma amizade, eu tenho uma colega aqui que trabalha no hospital [nome da pessoa], é uma grande amiga minha, a gente conversa muito, entendeu? Eu não sou ‘galega’²⁵ assim pra cuidar de alguma coisa, marco médico pros outros, pego remédio, fazer caridade, entendeu? Fazer caridade, então me sinto bem com isso! Isso me abre mais o coração. Mas eu, graças a Deus, tô bem!

Em suas obras, Davis (2016; 2017) aborda diversos aspectos da história das mulheres negras estadunidenses nos séculos XIX e XX. Ela menciona a existência do “vínculo ideológico entre racismo, viés de classe e supremacia masculina” (DAVIS, 2016, p. 81), diante do qual “as mulheres da classe trabalhadora, em particular as de minorias étnicas, enfrentam a opressão sexista de um modo que reflete a realidade e a complexidade das interconexões propositais entre opressão econômica, racial e sexual” (DAVIS, 2017, p. 37). Nesse mesmo sentido, Gomes (2019, p. 613) indica que existe a “naturalização das hierarquias de poder construída cultural, social, econômica e historicamente”. Ainda assim, um contingente de mulheres “consegue romper com a relação dominada/dominante, saindo do estado de não-conhecimento para o de conhecimento” (SAFFIOTI, 1994, p. 165), adquirindo então a apreensão das relações de gênero e dilatando a cidadania feminina através da análise dos direitos humanos com base em tais relações.

²⁵ O termo pessoa galega é utilizado para designar quem não possui instrução e conhecimento.

Entretanto, o rompimento acima exposto não ocorre sem resistências, dado que “o mundo patriarcal, machista e racista tenta a todo custo destituir as mulheres do direito de ocupar lugares institucionais, de poder e de conhecimento. Houve muita luta para que, atualmente, esse tema pudesse ser discutido no campo dos direitos”, como constata Gomes (2019, p. 616). A autora se refere à luta por direitos com enfoque ao campo educacional e sublinha que “o lugar das mulheres nos espaços de poder e de conhecimento será sempre marcado por uma ruptura com o patriarcado e o racismo” (p. 621). Ademais, na conjuntura de relações de poder, o conhecimento pode representar para as mulheres negras “uma lanterna para os passos de seu povo e uma luz no caminho para a liberdade” (DAVIS, 2016, p. 113).

4.5 As violências contra as pessoas “invisibilizadas”

Vitória compartilha que viveu uma tragédia muito grande em sua jornada, da qual até hoje não conseguiu se recuperar, mesmo passados quase 20 anos. Conta que estava em casa com a filha caçula à noite, preparando a alimentação, mas precisou ir ao domicílio vizinho, pois não tinha refrigerador e armazenava alimentos perecíveis na residência ao lado. Quando saiu na rua, relata que foi abordada por policiais, questionando de quem era a casa à frente da sua, que não dispunha de moradoras/es e era reconhecida no bairro como um local abandonado. Explica que, apesar de elucidar tais circunstâncias, foi conduzida até o imóvel e visualizou uma grande quantidade de substâncias psicoativas lá acondicionadas. Pondera que foi acusada de ser usuária das substâncias, de traficá-las e, por isso, foi conduzida à Delegacia de Polícia Civil, mesmo alegando o desconhecimento, além de informar que estava deixando a filha sozinha e a comida cozinhando no fogão. Adiciona a sua indignação com a vizinhança:

Vitória: Ninguém na rua pra dizer assim: ‘não, ela não é nada, ela não sabe’, ninguém. Todo mundo sabia que os homens tava ali, mas eu não sabia, eu não era acostumada muito na rua, nunca fiquei na rua como não fico, não sabia o que tava acontecendo. Eles fizeram apreensão de tanta droga, me levaram para a delegacia, quando chegou lá, ele me falou assim: ‘agora você vai assinar esse papel aqui, e depois a gente vai lhe soltar!’. ‘É, tá bom’. Assinei o papel. O papel não era nada mais, nada menos, como se eu fizesse, se eu assumisse toda a responsabilidade que isso agora era meu [pausa].

A informante discorre que ficou detida durante nove dias, inicialmente em uma “sala imunda” na Delegacia de Polícia Civil e depois no Complexo Penitenciário. Enfatiza o quanto permaneceu preocupada com as filhas, na época ainda crianças, que ficaram sozinhas em

casa. Narra que pessoas próximas seguiram desesperadas e frequentaram um programa de televisão para tentar solucionar a situação. Alega que a sua saída da detenção aconteceu através da intervenção de um padre da comunidade, que a conhecia e se dirigiu até as autoridades. Comenta que perdeu o vínculo trabalhista com carteira assinada que mantinha, além das diárias em um escritório, quando ficava desempregada.

Para além da avaliação acerca da abordagem e dos encaminhamentos da Polícia Militar e Civil, que nos limitamos a não realizar neste espaço, propomo-nos a questionar quem são as pessoas que constantemente relatam serem vítimas de circunstâncias parecidas. Com isso, utilizamos as contribuições de Akotirene (2019) para nos auxiliar na indagação:

No campo jurídico, podemos identificar a exclusão racial por critério de gênero promovida pelo universalismo das políticas públicas relacionadas, o fato de mulheres e meninas negras estarem situadas em pelo menos dois grupos subordinados que, frequentemente, perseguem agendas contraditórias, dando impressão de que todas as violências policiais dilatadas para o sistema penal são contra homens negros.

Destarte, as mulheres negras sucumbem aos ativismos comunitários voltados menos para si, enovelados pelo padrão moderno no qual suas identidades são revertidas às de mães solteiras, chefas de família desestruturadas, ‘mulheres da paz’ efetivas no resgate de jovens criminosos. Através desta articulação de raça, gênero, classe e território, em que os fracassos das políticas públicas são revertidos em fracassos individuais, ausências paternas na trajetória dos adolescentes e jovens são inevitavelmente sentenças raciais de mortes deflagradas pela suposta guerra às drogas. (AKOTIRENE, 2019, p. 35-36).

Diante disso, apreendemos que as trajetórias das mulheres da e na EJA são atravessadas pelo cotidiano das favelas e periferias, por isso é necessário falar também da violência policial e da “guerra às drogas”, as quais, para a nossa surpresa talvez, ultrapassam o gênero masculino e chegam também às mulheres negras, pobres e periféricas. Não pretendemos aprofundar esse assunto, porém devemos salientar que não se trata, basicamente, de uma guerra somente às drogas, mas às pessoas que “supostamente” fazem uso e comercializam. Estamos diante de uma “batalha” que tem alvo específico e local previamente estabelecido para acontecer.

De acordo com Akotirene (2019, p. 36), “o padrão colonial ora elege as mulheres negras como dirigentes do tráfico de drogas, ora homicidas de companheiros violentos”. As estudantes da EJA são também aquelas que podem ser o foco das ações policiais em seus bairros; que são facilmente conduzidas para a delegacia sem sequer poder avisar a uma/um familiar; que deixam suas/seus filhas/os em casa sem saber ao certo quando (e se) irão retornar.

Vitória desabafa que até hoje sofre os desdobramentos do encarceramento, pois não localiza o seu processo nas instituições vinculadas ao Sistema de Justiça, além de quando tenta obter um emprego não consegue retirar a Certidão de Nada Consta, referente aos antecedentes criminais. Expressa que, devido a tais acontecimentos, às vezes tem dificuldade de recordar algumas coisas e de dormir; sonha frequentemente com o episódio e visualiza a cena dos policiais na porta da sua casa. Também acrescenta que sente muito medo quando nota a presença da polícia ao seu entorno. Buscamos acolher a estudante na sua fala, sobretudo porque reconhecemos o desafio que é falar do assunto. Conversamos sobre possibilidades de resolução dessa situação, fornecendo indicações acerca de algumas instituições e profissionais que podem melhor orientá-la sobre as questões de saúde e judiciais.

Há quem diga que as mulheres negras, pobres, periféricas e com baixa escolaridade são invisibilizadas, mas elas são invisibilizadas para quem? Acreditamos que, muito pelo contrário, são visíveis e alvos fáceis da polícia, do racismo, do preconceito e da discriminação; são elas as que primeiro sofrem com a negação de oportunidades de trabalho. Trazemos essas questões porque entendemos que elas são invisibilizadas para o alcance do Estado na garantia de direitos e até mesmo na formulação e implementação das políticas públicas específicas, mas não são para as artimanhas das violências nas suas distintas faces e expressões.

Então a invisibilização seria sinônimo de despercebida? Quem e em quais circunstâncias não se percebe a presença de tais mulheres? Elas são explicitamente escolhidas para o trabalho doméstico remunerado e não remunerado, com muitos resquícios da escravidão. Elas são facilmente visibilizadas pelas instituições e notadas não somente pelo machismo, mas pelo racismo institucional. Elas são frequentemente percebidas pelos olhares, particularmente masculinos, tendo seus corpos sexualizados e objetificados; corpos que são tidos como públicos e que representam o principal destino de violências e feminicídios, como exposto anteriormente. Conforme assegura Gonzalez (1982b):

pelo fato de não ser educada para se casar com um ‘príncipe encantado’, mas para o trabalho (por razões históricas e sócio-econômicas concretas), a mulher negra não faz o gênero da submissa. Sua prática cotidiana faz dela alguém que tem consciência de que lhe cabe batalhar pelo ‘leite das crianças’ [...], sem contar muito com o companheiro (desemprego, violência policial e outros efeitos do racismo e também do sexismo). (GONZALEZ, 1982b, p. 36).

4.6 Gênero, raça/etnia, classe social e outros marcadores na (re)composição de trajetórias humanas

Aliando-se ao descompasso das opressões que sustentam a dimensão da subalternidade de mulheres da e na EJA, a pandemia da COVID-19 desponta como um acontecimento capaz de acentuar e escancarar as inúmeras desigualdades que se manifestam em suas vidas. Para Leite (2020), os impactos da pandemia não consistem em igualitários para a classe trabalhadora, evidenciando as disparidades já existentes no bojo do mundo do trabalho, sobressaindo as condições referentes às/aos trabalhadoras/es informais, que já enfrentam a precarização, bem como algumas/uns autônomas/os. Conforme argumenta, o cenário ostenta as desigualdades e diferenças de gênero, raça/etnia, classe social e sexualidade. Assim, para (re)construir tais trajetórias, é preciso articular discussões sobre o desemprego, subemprego e ausência de direitos trabalhistas, porque esses fenômenos lhes acompanham pela existência.

Quando questionada sobre a renda da família, Vitória se embaraça para informar: destaca que recebe R\$80,00 a cada faxina que realiza por semana, porém no período pandêmico está recebendo R\$40,00, como ajuda da pessoa que lhe contratava, mas que dispensou os seus serviços em virtude das medidas de distanciamento social. Alega que, pelo fato de trabalhar como diarista, não tem férias, não dispõe de salário fixo e se encontra inserida na economia informal. Acrescenta que trabalhava colhendo latas de alumínio para comercializar, mas com o risco de contaminação pelo novo coronavírus interrompeu essa atividade. Complementa que, no tempo livre, cuida de um casal de gêmeos para que sua sobrinha trabalhe, porém não recebe dinheiro por isso. Enuncia que uma filha exerce a função de trabalhadora doméstica, mora em casa separada da sua, sendo que a outra filha tem uma barraca de acarajé no bairro.

Apesar de informar que já é aposentada, Amada cita durante a entrevista diversas atividades informais de trabalho realizando faxina e cuidando de um idoso, um dos motivos pelo qual solicita que o contato durante a pesquisa seja feito à noite. Percebemos que o desejo de Amada se confunde com a sua própria realidade: muito embora em diversos momentos relate que não quer mais saber de trabalho, pois almeja descansar, constantemente menciona uma atividade laboral remunerada desenvolvida. Pelo fato dela ser aposentada, talvez essa ocupação seja complementar e não tenha a rigidez de um trabalho como o único sustento da família.

O período que as informantes sugeriram para a realização das entrevistas ou para que nos comunicássemos era sempre à noite, geralmente a partir das 20h30min, ou nos finais de

semana. Considerando que elas estudam no noturno e o que o horário do início das aulas é anterior ao proposto, observamos que a disposição do tempo dessas mulheres se modificou com a pandemia. Isso pode sinalizar que elas tiveram suas cargas de trabalho (remunerado e não remunerado) aumentadas, o que não significa, necessariamente, que estão recebendo mais dinheiro. Vitória, por exemplo, pondera que perdeu alguns vínculos e possibilidades de trabalho, devido à situação pandêmica. Após citarmos a nossa ligação institucional com a UFBA, durante a entrevista, ela solicita um emprego na instituição, informando que: “eu sou trabalhadeira, eu gosto de trabalhar, entendeu? Não tenho problema com horário, sou totalmente responsável, não falta o trabalho”. Ou seja, as mulheres, quando não estão desempregadas, encontram-se expostas às condições laborais mais insalubres, vínculos de trabalho ainda mais frágeis e com menor remuneração pelo trabalho desenvolvido.

Por que então entendemos que para falar dessas informantes faz-se mister preponderar também a dimensão política? Porque foram e são as escolhas políticas que atravessam os percursos vividos por tais mulheres. Como analisar histórias de vida considerando apenas escolhas individuais, diante de lutas que são coletivas, prioritariamente pela própria sobrevivência e das/os suas/seus? Para Leite (2020, p. 4), enseja a discussão do “papel do Estado na promoção e na garantia de direitos básicos ligados não apenas ao bem-estar da população, mas à própria vida”. De acordo com a autora,

o acúmulo de tensões e de problemas não resolvidos no interior do capitalismo como os que desencadearam a crise de 2008; a tendência de aumento da desigualdade, não apenas em países emergentes, mas também nos países centrais; o aumento da pobreza; os desequilíbrios especulativos; a destruição da natureza; a crise urbana (habitação, saneamento, transporte, habitação); a exacerbação do racismo, da opressão de gênero, da xenofobia, do sexismo e o culto à ignorância e o desprezo à ciência prospectam dias cada vez mais difíceis com decisões políticas sempre mais críticas. (LEITE, 2020, p. 4).

Essas estudantes ilustram os itinerários de outras mulheres: negras, periféricas, pobres, com baixa escolaridade, migrantes. São mulheres que viveram sob a promessa de que iriam estudar, mas que foram submetidas às situações de trabalho infantil, especificamente o trabalho doméstico infantil. Têm as marcas das inúmeras violências e das confluências do machismo, sexismo, patriarcado, racismo, discriminação e colonialidade. Os diferentes marcadores sociais interagem mutuamente e configuram trajetórias que ultrapassam as histórias de vida de Amada e Vitória.

5 AS REPERCUSSÕES DAS TRAJETÓRIAS NA EJA E OS ENFRENTAMENTOS ÀS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS

5.1 Alguns (des)caminhos das Políticas Públicas e o (não) acesso à educação

O ordenamento jurídico brasileiro, até a penúltima década do século XX, não apresentava leis e outros documentos que garantiam amplamente direitos, dentre eles à educação. Aliás, o próprio Estado Brasileiro não consistia em um Estado garantidor de direitos, por isso, cabe situar que é a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 227, que dispõe ser

dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Aliado a essa normativa legal, o Estatuto da Criança e da/o Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº. 8.069/1990, representa um grande avanço na compreensão da infância e adolescência no país, trazendo a concepção desse público enquanto sujeitas/os de direitos. Até a formulação do ECA, crianças e adolescentes eram consideradas/os “menores”, meros “objetos de intervenção” seja da família, ou de instituições como o próprio Estado. Para ilustrar tais afirmações, cabe ressaltar a existência na legislação brasileira do Código de Menores, que foi instituído pela Lei nº. 6.697/1979 e esteve em vigência no país até a sua revogação pelo ECA.

O código, apesar de mencionar Medidas de Assistência e Proteção, em suma, oferecia mais “Medidas de Vigilância”. Nele se destacam as situações de retirada das/os “menores” do lar; ações de perda, suspensão e delegação do “pátrio” poder (atualmente chamado de poder familiar); destituição da tutela; além de recomendações, proibições e ações voltadas para o “tratamento” e “orientação” das crianças e adolescentes, sobretudo aquelas/es que cometiam alguma infração penal. Ou seja, prevalecia a perspectiva higienista e de recuperação infantojuvenil, impondo a noção de perigo moral a que estas/es poderiam estar expostas/os, principalmente devido às condições e arranjos familiares “desajustados” e “desestruturados”. Imbuídas/os dessa compreensão, ocorria a perpetuação de estereótipos e preconceitos sofridos

por muitas composições familiares, além de posições sociais estigmatizantes, que nada contribuem para que suas/seus membras/os vivam com dignidade e cidadania.

Já o ECA, em seu Artigo 3º, preconiza que tanto a criança, como a/o adolescente “gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral”. Para isso, devem ser possibilitadas “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990). O estatuto tem papel essencial na garantia legal da infância e adolescência, como fases prioritárias de atenção do Estado, que devem ser vividas sem as responsabilidades da vida adulta e sem os resquícios de uma sociedade escravocrata. Obviamente que o caminho para o cumprimento da legislação é longo e com muitos impasses, mas destacamos que trajetórias como a de Amada e Vitória poderiam ser diferentes caso houvesse marcadores legais que buscassem minimizar a violência estrutural a que estavam submetidas no início da vida.

Devido à violência supramencionada, as informantes sinalizam a incipiente convivência que tiveram com suas famílias nucleares: ainda crianças migram para outras cidades para trabalhar, distanciando-se da família e do território de origem. A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) dispõe sobre a convivência familiar e comunitária como eixo organizador da ação do Estado na garantia dos direitos socioassistenciais, de modo que

Por reconhecer as fortes pressões que os processos de exclusão sócio-cultural geram sobre as famílias brasileiras, acentuando suas fragilidades e contradições, faz-se primordial sua centralidade no âmbito das ações da política de assistência social, como espaço privilegiado e insubstituível de proteção e socialização primárias, provedora de cuidados aos seus membros, mas que precisa também ser cuidada e protegida. Essa correta percepção é condizente com a tradução da família na condição de sujeito de direitos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica de Assistência Social e o Estatuto do Idoso. (BRASIL, 2004, p. 25).

Para efetivar a garantia desses e de outros direitos faz-se então imprescindível uma rede de serviços organizada e articulada no bojo das inúmeras políticas públicas, dentre as quais realçamos a Educação e a Assistência Social. No âmbito da primeira, cabe acentuar a relevância da Lei nº. 9.394/1996 (LDB) para universalizar o acesso à educação pública e gratuita. A existência de políticas públicas é preponderante para a garantia de direitos humanos fundamentais, e elas só são formuladas e implementadas através de lutas travadas com muita resistência e articulação de forças políticas.

5.2 A classe trabalhadora e os processos de escolarização

O trabalho emerge como categoria essencial para entender o ingresso e a vinculação das mulheres na EJA, assim como as suas percepções sobre o papel da escolarização nas suas vidas e de suas famílias. Vitória alega que a decisão de retornar à escola aconteceu pautada na dificuldade de conseguir um emprego remunerado, pois permaneceu grande período de tempo desempregada. Ela afirma que percebeu a exigência de concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio para ter uma colocação melhor no mundo do trabalho. Sobre o assunto, desabafa: “aí eles pergunta até que ano você cursou. Se você não estudou, eles passa pra outra pessoa que tem já mais entendimento, né? Na verdade eu me senti pra trás, ficando pra trás”. Apesar da habilidade em preencher alguns documentos escritos, comenta que precisava saber escrever o nome completo e aprender a realizar operações matemáticas organizadas no papel.

A informante expõe que por diversas vezes não conseguiu concluir o ano letivo, pois quando finalizava a jornada laboral diária, as aulas estavam terminando ou tinham sido concluídas, acentuando a sobrecarga de trabalho e o cansaço físico como impeditivas/os para acompanhar o turno escolar. Também salienta que não dispunha de familiares e/ou outras pessoas para assumir o cuidado das filhas quando estivesse na instituição. Tudo isso culminou, conforme o seu relato, em dificuldades para aprender os conteúdos propostos nos componentes curriculares, na diminuição do seu interesse na continuidade da escolarização e em sucessivas reprovações e evasões da escola.

Percebemos que Vitória não culpabiliza ninguém pelo seu afastamento, mas evidencia a incompatibilidade da jornada laboral com a escolarização. Através da sua história, intuímos que, o mundo do trabalho (capitalista e explorador), sobretudo o da informalidade e do subemprego, ao mesmo tempo em que enumera exigências para a classe trabalhadora, impossibilita que ela se desvincule das mazelas que a coloca na condição de subalternidade e pauperização.

Nas sociedades capitalistas, conforme Saffioti (1984), existe a distinção entre a opressão e a exploração da mulher, apesar de ambas remeterem à mesma base: o sistema econômico. A opressão encontra-se esculpida de aspectos ideológicos, subtendo-se à exploração, ao passo que “os fenômenos naturais, irracionais, são reelaborados socialmente de maneira a poderem se apresentar como fatores de ordem racional que controlam a competição entre os seres humanos de modo a marginalizar grandes contingentes de mulheres” (SAFFIOTI, 1984, p. 19-20). Em resumo, para Saffioti (1984, p. 24), “a opressão da mulher serve à exploração de homens e mulheres”.

Em diversos momentos da sua narrativa, Amada desvela os impasses de se filiar a um trabalho remunerado sem apresentar escolaridade e experiência. Notícia, descrevendo as suas dificuldades e de familiares, que o mundo do trabalho segrega, exclui, não dispõe de oportunidades para todas/os, mas requer uma prática prévia para ter chance de ingressar nele:

Amada: Agora é um inferno, tem que ter não sei quantos anos de experiência, tem que ter não sei quantos grau, não sei quanta coisa, antes não tinha nada disso. Trabalhei, tenho minha carteira cheia, de empresa boa, o ônibus me pegava na porta e todo mundo trabalhava!

Pesquisadora: Antes não tinha essas exigências de estudo, que a senhora fala?

Amada: É, isso aí! Tem que ter dois anos de experiência. Se não botar, a pessoa tá chegando agora, não der uma chance para trabalhar, aonde que vai achar experiência? Vai achar experiência onde? Assaltando ônibus! Que não precisa de experiência.

De acordo com Gonzalez (2008, p. 32), “não é casual, portanto, o fato de a força de trabalho negra permanecer confinada nos empregos de menor qualificação e pior remuneração”. Ao citar a criminalidade como um caminho, a informante sinaliza que ela nunca é a primeira opção, mas uma decorrência da ausência de possibilidades do emprego remunerado diante da exigência da experiência prévia. Ela também menciona a educação enquanto requisito para inserção, quando fala da quantidade de graus que uma pessoa precisa adquirir. Sendo assim, entendemos que a educação, além de contribuir para a melhoria do sustento da família, pode proporcionar a construção de projetos de vida e de melhores condições de trabalho, dentro da lógica capitalista de produção que rege a sociedade contemporânea.

Não por acaso, Amada fala com orgulho que a filha e a neta concluíram o Ensino Médio, realizaram cursos técnicos e/ou profissionalizantes e atuam nas áreas de formação. Apresenta a educação como uma conquista em sua vida, de modo que, não sendo por ela plenamente alcançada, foram criadas condições para as gerações seguintes: “tudo que eu não consegui eu botei pra meus filhos”. Na mesma direção, Vitória indica com satisfação: “eu fiz de tudo pras minhas filhas estudar, né? Coloquei no colégio e fiquei em cima, pelo menos a mais velha estudou um pouquinho”.

Quando não ocorre a finalização do período básico de escolarização de filhas/os ou netas/os, as informantes explicam os motivos da interrupção: para Vitória a sua filha mais velha “não concluiu porque foi muito teimosa, teve filho cedo também, mas aí agora ela tornou a voltar de novo”. Já Amada informa que o filho desistiu no ano de conclusão do Ensino Médio e justifica que houve ausência de interesse dele pelos estudos. Pondera enfaticamente que o neto, o qual reside com ela, tem 18 anos e já está trabalhando. Destaca

que ele se encontra matriculado na autoescola, para adquirir a carteira de motorista e estar habilitado em se inserir na profissão que apresente tal requisito.

Entendemos que essa breve demarcação da escolaridade da família propicia a compreensão não somente do valor atribuído à educação, mas também aponta possíveis repercussões no próprio itinerário das mulheres na EJA. No período da pandemia, sem aulas presenciais, Amada assinala que toda semana retira as atividades disponibilizadas pela e na escola e realiza em casa com a ajuda da neta.

5.3 Que escola é essa? Apontamentos sobre o PPP e a visão das estudantes

No PPP da unidade de ensino, acessamos informações sobre a sua criação, história, organização, equipe, estrutura curricular, dentre outros dados. A escola é composta por Equipe Gestora, Equipe Docente, Coordenação Pedagógica, Auxiliares Administrativas/os, Equipe de Apoio e Discentes. Possui como público a comunidade do próprio bairro e circunvizinhanças, sendo as/os suas/seus estudantes, prioritariamente, filhas/os de profissionais liberais, trabalhadoras/es do comércio informal, destacando-se nesse perfil as pessoas em condição de vulnerabilidade social e com baixo nível de escolaridade. Funciona nos três turnos, contemplando os seguintes ciclos: Educação Infantil (turmas com estudantes de cinco anos de idade), séries iniciais do Ensino Fundamental I e EJA.

No que se refere à EJA, na Rede Municipal de Ensino de Salvador, a sua reestruturação ocorreu pela Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº. 041/2013, pela Instrução Normativa estabelecida através da Portaria nº. 003/2014 e pela Matriz Curricular da Portaria nº. 251/2015. Encontra-se organizada em etapas: EJA I (1º. Segmento), que abarca os TAP I, II e III e tendo como duração o período de três anos; e EJA II (2º. Segmento), que abrange os TAP IV e V e o período de dois anos.

Em consonância com essa proposta, a escola oferece turmas no 1º. Segmento (TAP I, II e III), referente às primeiras séries do Ensino Fundamental, para estudantes acima de 15 anos de idade. O currículo envolve componentes das áreas da Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza (Geografia, História e Ciências Naturais). Durante os três anos de duração, ela propõe englobar conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que são temáticas obrigatórias a partir da Lei nº. 10.639/2003 e Lei nº. 11.645/2008; ao Desenvolvimento Sustentável, com base nas Diretrizes Municipais de Educação Ambiental do ano de 2006; ao debate sobre a Economia Solidária; e às discussões

sobre o acesso às novas tecnologias da informação, incorporando a temática da informática e relacionado-a com as práticas sociais.

Em virtude da pandemia, não foi possível adentrar na escola para ter contato, estando nela, com a sua realidade e o seu cotidiano. Mas o que é plausível conhecer a partir das falas das informantes? Como essa instituição se apresenta para elas? Quando se refere à unidade, Amada sinaliza:

Amada: Ah, minha escola é tudo. É merenda, pego merenda, lá o diretor manda dar coisa a gente, banana, batata, tudo que sobra ele manda dar a gente pra gente trazer pra casa. Oxe, tem um bocado de colega pra gente conversar, dar risada, merenda. Ah, eu gosto muito da minha escola! Me distrai muito. A diretora mesmo é gente boa [...] eu gosto dela de graça! Ela nunca fica zangada com ninguém, ela pode estar com os problema que tiver, ela trata a gente de boa! [...] Ela diz: ‘Olha, é que eu tô com um probleminha aí, amanhã eu falo com a senhora’. Aí já sabe que já é pepino, né? A diretora, legal ela. E o diretor também, eu gosto dele.

Pesquisadora: A senhora então se sente bem na sua escola?

Amada: Claro que eu sinto! Super bem! A gente dá um bocado de risada, tem dia que tem palestra, a gente fala na rádio, na rádio da escola [...].

Chama a nossa atenção a descrição da escola enquanto um lugar em que a informante se distrai, talvez não no sentido literal do termo, mas sim no intuito de possibilitar outras vivências para além daquelas do cotidiano familiar. Pelo contexto em que foi dita e pela sua narração, entendemos que a distração está associada à diversão, já que ela discorre que dá muita risada, como também ao espaço de convivência que a instituição possibilita, através do diálogo com as/os colegas estudantes e da relação afetuosa com o corpo docente e direção/gestão. Sinalizando a rede de amizades e interações que estabelece, enuncia que a escola é o local de encontros, no qual se sente acolhida.

Percebemos na sua fala a menção frequente à merenda disponibilizada pela unidade e voltamos a enfatizar a importância da garantia do direito à alimentação às/aos sujeitas/os da EJA. Para quem viveu parte da vida em um país onde predominava ações de caridade e assistencialismo, a experiência da garantia não somente do acesso à educação, mas de uma alimentação adequada, pode soar ainda como doação e não como direito constituído. Visualizamos uma escola que talvez se desdobre para assegurar não apenas a merenda escolar no âmbito da inserção na instituição, mas a alimentação no contexto familiar, evitando desperdícios e aproveitando os recursos disponibilizados pela gestão municipal.

Este trabalho nos oferece pistas de como a escola tem sido preponderante para as mulheres no período da pandemia, para além da vinculação com a instituição de educação, que propõe atividades escolares com suas/seus estudantes. Amada demonstra, através de condições materiais concretas, a relevância da instituição no auxílio às/aos estudantes,

sobretudo no período pandêmico: “o diretor tá dando cesta básica, que a gente ainda vai ganhar, mas ele disse que vai. Cesta básica. Aí eu já não compro feijão, arroz. Um quilo de arroz R\$6,00, o feijão R\$10,00, aí eu só compro a carne, já me ajuda. Uma lata de óleo 10 conto, entendeu?”. Como já apresentamos anteriormente, Vitória sublinha que recebe apenas a metade da diária desde o início do distanciamento social, como auxílio da pessoa para quem trabalhava. Comunicando a sua dificuldade financeira, ela expõe que os suprimentos alimentícios fornecidos pela escola têm sido um amparo neste momento para suprir as suas necessidades.

5.4 A EJA e as mulheres: trajetórias de encontros e desencontros

A aprendizagem no decorrer dos anos, além de contribuir para o desenvolvimento pessoal e representar um direito de cidadania, incide na participação mais efetiva das pessoas jovens e adultas na construção de sociedades com características que incluem a tolerância, a justiça e a democracia (DI PIERRO, 2005). De acordo com Gomes (2011), apesar de a juventude e a vida adulta apresentarem diversas experiências sociais e humanas,

suas temporalidades, trajetórias, vivências e aprendizagens não são as mesmas, e, mesmo que participem de processos socioeconômicos, políticos e educativos semelhantes, esses sujeitos atribuem significados e sentidos diversos à vida, à sociedade e às práticas sociais das quais participam no seu cotidiano. (GOMES, 2011, p. 87-88).

Contudo, ainda prevalece a concepção, defende Arroyo (2005), de que as pessoas jovens e adultas apresentam carências escolares, por não terem frequentado a escola quando crianças e/ou adolescentes, terem evadido ou até mesmo sido excluídas/os, demandando uma “segunda oportunidade” para estudar. De modo semelhante, Di Pierro (2005) assegura que persiste a visão da EJA como política compensatória, que pretende repor a escolarização outrora não realizada. Conforme a autora, tal perspectiva embasa ações preconceituosas em torno do público juvenil e adulto, menosprezando, inclusive, os conhecimentos que são produzidos fora da esfera educacional. Segundo pontua, a superação dessas apreensões preconiza uma educação que as/os reconheça como sujeitas/os de direitos e de cultura, além de questionar as suas necessidades de aprendizagem.

As informantes relatam dificuldades de aprendizagem, relacionando com aspectos individuais, atribuindo a culpa à sua “mente” e/ou capacidade, pelo fato de não serem aprovadas ao término do ano letivo. Vitória, por exemplo, destaca que quando a filha mais

nova era criança, frequentava a escola, recebia nota 10 nas atividades e a aprovação com êxito no final do ano. Com o passar do tempo, sinaliza que não conseguiu manter o nível descrito e começou a ser reprovada. De modo semelhante, Amada verbaliza que, apesar de estudar muito e transitar em diferentes unidades de ensino, sente que “não vai pra lugar nenhum”, pois não consegue avançar no processo de ensino-aprendizagem.

O domínio da língua escrita parece ainda ser um desafio na vida de Amada. Logo no início das nossas interações, ela salienta a necessidade da comunicação apenas por mensagens de áudio e/ou chamadas de áudio, de modo que no aplicativo utilizado, a sua mensagem pessoal apresenta a seguinte frase: “mande áudio, por favor”. Ela alega que sente muita vontade de aprender a redigir um bilhete e de dominar a leitura consistente de materiais escritos. Somado a isso, informa o desejo de alguém registrar em um livro o seu itinerário de vida e, quando explicamos que a nossa pesquisa irá gerar algumas publicações, ela sinaliza contente que “vai ficar na história”.

No âmbito da alfabetização das pessoas adultas, Freire (1989) pondera que a palavra escrita adquire uma característica mágica, entendida como uma espécie de salvação. Devido a isso, para ele, a pessoa não alfabetizada que não a detém é visualizada como aquela que se encontra perdida, afastada e sem enxergar a realidade. Ou seja, a palavra escrita funciona como algo que a/o alfabetizanda/o recebe e que lhe confere a redenção, o que é criticado pelo autor, pois remete à condição de passividade, em detrimento da posição de sujeitas/os que deveria ser conferida a essas pessoas. O processo da autêntica libertação humana não acontece através de meros depósitos, tampouco palavras ocas e abstratas, mas advém da “práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 43).

Vitória comenta que aprendeu a ler assistindo às novelas e aos jornais televisivos, o que impulsionou que transitasse por vários lugares e compreendesse os enunciados dispostos nos ambientes: “quando eu passava num lugar e via praca disso, ficava lendo aquelas pracas e tal, eu queria voltar ali de novo [...], eu botava na mente, eu juntava as letrinhas e foi assim que aprendi a ler”. Embora ressalte que não domina o ato da leitura plenamente, visto que apresenta algumas dificuldades, expõe que quando permanece em casa realiza as atividades da escola e escreve muito. Argumenta, inclusive, que precisa comprar um novo caderno para realizar cópias de texto durante a pandemia e melhorar a sua caligrafia. Para Freire (1989, p. 14) é justamente a partir das vivências concretas que os grupos populares realizam “uma ‘leitura’ da ‘leitura’ anterior do mundo, antes da leitura palavra”. Ele acrescenta que

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13).

Diante dos aprendizados e vivências das mulheres em espaços não-escolares, quando remetemo-nos à entrada na EJA e ao “atraso” na alfabetização e escolarização, será que podemos falar em recuperação do tempo perdido? Arroyo (2005, p. 23) nos alerta que a reconfiguração da EJA somente acontecerá quando tais pessoas forem enxergadas fora do prisma das carências, além de compreendidas “em tempos e percursos” de pessoas jovens e adultas, em “percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos”. Com isso, preferimos fazer referência ao tempo vivido, aos itinerários não lineares que “não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens” (ARROYO, 2005, p. 25).

5.5 Processos de exclusão, violências e enfrentamentos: a educação construindo possibilidades

Diferentemente de Vitória, cuja razão para a escolarização na vida adulta se encontra diretamente relacionada às necessidades laborativas, Amada, que já havia frequentado a escola na adolescência, dialoga que o seu retorno teve como principal motivação o desejo de aprender e não ficar “analfabeta de tudo”. Menciona que antes de adentrar na EJA, não sabia registrar números de telefone e, hoje, já sabe realizar operações matemáticas e manejar trocas financeiras:

Amada: Saber dar o troco e você não saber o troco, quanto é que você recebe e nego lhe roubar? Nos trocos ninguém me rouba não! [...] às vezes a gente faz umas contas errada, pra querer me quebrar. Eu digo: ‘oh Deus, tô ficando véa, mas não tô ficando besta não! A conta tá errada! É assim, assim, assim’. ‘Óia pra mainha, mainha sabe fazer conta’. Eu digo: ‘Não, não vou aprender não! Vou deixarem me roubar!’. Entendeu? Então é onde eu gosto porque eu aprendo um pouquinho dali, um pouquinho daqui, de grão em grão a galinha enche o bico, né?

Enfatizando que a inserção na EJA possibilitou que conhecesse os números, a estudante ratifica que atualmente se sente instruída para lidar com situações que envolvem a

utilização de senhas numéricas, principalmente quando transita nos espaços que requerem esse entendimento. Além disso, verbaliza que aprendeu a anotar algumas informações, nomeadamente em relação a quem lhe deve e quem quita os valores referentes aos itens que comercializa e/ou dinheiro que empresta. Discorre sobre a satisfação ao conseguir ler o nome do seu bairro, quando se encontra em ambientes de transporte público, o que lhe resguarda de ficar perdida no perímetro urbano.

Já Vitória analisa que com a inserção na escola adquiriu aprendizados em algumas áreas de conhecimento, como geografia. Assegura que, para ela, frequentar a escola se assemelha à inserção na faculdade, pois o sentimento que tem é o de vencer na vida. Considerando os motivos já explicitados, a estudante elucida que estar na EJA consiste em

Vitória: [...] um novo começo, que eu não fiz; é recomeçar, é buscar o que eu não tive oportunidade quando criança, quando adolescente. É isso que eu tô querendo fazer! Eu quero aprender, eu quero crescer! E também pra que ninguém venha me dizer que eu não sei, que eu falo errado, que eu falo muuuuito errado. Eu tenho um problema seríssimo na minha vida, eu falo errado demais, demais! E todo mundo me corrige! [pausa]. O tempo todo alguém tá dizendo, rindo, sabe? Não é assim, assim contra a mim, só que às vezes eu fico meio que mal.

A fala de Vitória remonta às discriminações enfrentadas pela/o estudante da e na EJA, em particular, e pelas pessoas que não foram alfabetizadas, em geral. Trata-se do preconceito, inclusive o linguístico, dispensado a quem não domina a modalidade culta da língua portuguesa. Se, neste texto, procuramos preservar na transcrição das narrações os aspectos da oralidade das informantes, fazemo-nos para demarcar que, empregando ou não as normativas linguísticas consideradas corretas, as mulheres se fazem entendidas. Apoiando-nos na noção de Freire (1989), a alfabetização de adultas/os consiste em um ato político e um ato de conhecimento, por isso, conseqüentemente, torna-se um ato criador, que não se limita ao ensino somente da palavra, suas sílabas e letras. Para o autor, desses atos, emergem sujeitas/os, as/os alfabetizandas/os, e são elas/es que, de fato, nos interessam: nos seus processos e aprendizados, trazendo em suas linguagens as suas marcas de vida.

As experiências na EJA são diferentes para as duas mulheres: Amada, que é uma mulher idosa, realça a importância da convivência com as pessoas no espaço escolar e da ajuda mútua das/os colegas. Para ela, nessa fase da vida esse ambiente também representa um recinto de interação, de companhia, de estabelecimento da rede de apoio para situações escolares e não escolares. Destaca que tem várias/os amigas/os na sala de aula, que a pandemia atrapalhou o intercâmbio na turma, com a qual ela compartilha momentos de

risadas e diálogos. Vitória, entretanto, relata a dificuldade de convivência com as/os jovens da sua sala. Isso evidencia que, para algumas pessoas, a convivência intergeracional nas aulas da EJA representa um desafio, pois são tempos de vida distintos que talvez enxerguem a modalidade com perspectivas divergentes e depositem nela diferentes objetivos.

Quando questionada acerca do que a escola e a EJA representam para a sua vida, Vitória assinala a construção de um futuro melhor. Ela comunica os percalços do caminho: “eu não tô lá em vão, não tô indo pro colégio em vão. Ano passado eu não passei de ano, aí foi tão difícil, mas eu passei esse ano de novo assim, é difícil!”. Contudo, demonstra a lucidez da sua escolha e defende que tem metas definidas, certamente pautadas nas vivências longe desse ambiente e que, conseqüentemente, remontam ao que ele pode produzir e construir na sua caminhada. Um dos seus propósitos consiste em aprender a ler fluentemente e a realizar operações matemáticas complexas, além de obter um currículo melhor.

No que se refere às situações de violências vivenciadas, Vitória elucida que a escola não tem conhecimento, por terem acontecido há muito tempo e não se enquadrarem na violência doméstica, que intuimos ser mais visibilizada e acometer com mais frequência às mulheres. Ela menciona o episódio da violência policial e do encarceramento, alegando que apenas uma professora sabe do ocorrido. Em relação aos enfrentamentos às violências sofridas, Amada expõe que a escola:

Amada: Claro que me ajuda! Descarrega mais a mente! Descarrega mais! Porque é cada um com uns problema pior! E a professora fala lá um bocado de coisa lá, explica lá um bocado de coisa, eu gosto! Eu amo! Gosto da professora que ela explica um bocado de coisa a gente, coisa que eu não entendo eu pergunto a ela: ‘não, professora, eu quero saber o significado disso aqui’. Aí ela vai me explicar o que é, eu digo: ‘óia, rapaz, o que é, óh!’. [...] No outro mundo que a gente tá hoje, a gente tem que ter malícia, tem que, toda hora eu digo aos meninos: ‘tem malícia, tem maldade, fica aí parecendo tudo um bocado de abestalhado!’. Eu gosto! [...] O que me ajuda é que eu tô aprendendo e tenho colega, os colega também uns ajuda uns os outros, a gente conversa, dá risada, é isso aí! É coisa boa! Eu me sinto muito feliz! Só isso que eu tenho pra dizer: que eu me sinto muito bem!

Ainda que os enfrentamentos às violências pela e na escola não tenham sido expressivos nas suas falas, entendemos que a decisão de se inserir na instituição para estudar, à revelia da subalternidade, subordinação e exclusão a que as mulheres foram e são relegadas, representa um ato subversivo e de resistência às mazelas acumuladas ao longo da vida. É possível observar na narração de Amada que as relações de amizade e companheirismo extrapolam os muros da unidade, ao passo que, a partir dela, existe o diálogo em outros espaços, inclusive através de rede social de mensagens instantâneas. Vitória enfatiza que nos

períodos em que se encontra na instituição, não permanece “presa” em casa e sentindo-se sozinha. Pelo sentimento de medo e insegurança outrora relatado pela informante, entendemos que frequentar a escola seja um modo de enfrentamento dos desdobramentos das violências por ela sofridas.

Fundamentando-nos na perspectiva de que a inserção na unidade escolar além de propiciar os processos formativos citados anteriormente, convoca à participação em atividades educativas, de sociabilidade e de exercício da cidadania. Destacamos então algumas ações que consideramos potentes na (re)configuração de rotinas de contraposição às violências, amparando-nos na perspectiva freireana que acredita na “participação crítica e criadora do povo no processo de reinvenção de sua sociedade” (FREIRE, 1989, p. 23). Uma delas é a experiência com a rádio escolar, descrita por Amada como um ambiente em que é permitido expor os sentimentos, pensamentos e reclamações, onde a cada semana uma turma tem à sua disposição o espaço de fala.

A estudante explica que, mesmo com vergonha de se pronunciar, acompanha a professora e, através do seu incentivo e auxílio, consegue falar ao público e participar ativamente do projeto. Depreendemos a rádio como uma ferramenta didático-pedagógica, capaz de fomentar a interação entre as/os sujeitas/os da escola, instaurar diálogos, evidenciar demandas, sugestões e questionamentos. Não se trata de “dar voz” às/aos estudantes, já que todas/os já têm suas vozes e seus silêncios, mas de proporcionar visibilidade e protagonismo às pessoas que, por vezes, não são concebidas como detentoras de saberes e conhecimentos.

Outra atividade realizada pela escola é o bazar, do qual Amada comenta que é viável comprar roupa e realizar o pagamento depois. Ela explana sobre os eventos que ocorrem na unidade, como festas juninas e momentos que envolvem músicas, danças e comemorações. Sintetiza o que sente pela escola, os projetos que têm para a sua vida e o que já vem realizando:

Amada: Eu amo minha escola! Gosto dos meu professor, dos pessoal que trabalha lá, gosto de todo mundo! [...] Mas eu adoro minha escola. Chego aqui, chego do trabalho, tomo um banho e me mando! Cheguei agora doutora, porque fui fazer uma faxina, mas agora não quero saber de trabalhar mais não, já cansei, chega. Quero agora sombra e água fresca. E somente minha escola, e cuidar da minha saúde, vou no médico, faço zumba, danço, é, tô aprendendo a dançar! Danço com o cabo da vassoura, zumba, faço meus exames médicos. Ah, porque eu sofri muito na infância, tu é doido! Depois de véa, agora, só quero curtir, quero viajar agora no verão, ir pras praia, isso que eu quero! Quero mais saber de nada não!

5.6 Os entraves para uma educação libertadora: caminhos a percorrer

A educação voltada para jovens e adultas/os, anuncia Arroyo (2005, p. 41), consiste em um “ato político como exercício de emancipação e libertação”, que transcorre a perspectiva de compreender o mundo, realizar escolhas e planejar o futuro. Além disso, a entrada na escola pode configurar-se como estratégia para apreender significados acerca da própria vida (ARROYO, 2019). Tais ponderações remetem à obra freireana e, a partir disso, cabe aqui reiterar que não se trata de “qualquer” educação e inserção. Um exemplo disso é a educação bancária, delineada por Freire (1987) como aquela em que a/o educadora/or realiza comunicados e depósitos e as/os educandas/os simplesmente recebem e executam processos como memorização e repetição. Por incidir na educação baseada na transferência e transmissão de valores e conhecimentos, como apresenta o citado autor, ela não implica em processos de superação.

Notamos que ainda são muitos os desafios para que a educação seja, de fato, libertadora. Para ilustrar essa afirmação, expomos abaixo mais um diálogo com Amada:

Amada: [...] as professora explica um bocado de coisa, dos índios, dos portugueses, de Portugal. É um bocado de coisa que ela fala pra gente! De política, entendeu? É um bocado de coisa que as professoras explica lá, você não fica perdida de tudo! ‘Quem descobriu o Brasil?’ Ah, quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral! Quem fez lá, independência ou morte! Eu ir lá no meu interior e já saber isso... Pelo amor de Deus, eu ia saber isso lá? Sabia só limpar mandioca, plantar manaíba, mexer farinha e pescar camarão grosso pra comer. [...] Foi, professora, Lei Áurea! [...] aí ficou a independência assim, aí libertou os negros, que ninguém mais é escravo mais! Aquela onda de escravos que o pessoal fazia com o povo, aquilo é vida! Deus é mais!

Pesquisadora: A senhora estudou sobre a escravidão?

Amada: [...] minha avó foi do tempo da escravidão, a mãe de minha mãe [...] ela dizia a mim que ela ralava mandioca no ralo, torrava na frigideira pra dar comida aos filhos. Minha avó, a mãe de minha mãe. A mãe de meu pai eu alcancei, a mãe de meu pai, mas o pai de minha mãe que eu não alcancei.

Quando a estudante realça os conteúdos aprendidos na escola, percebemos a urgência em traçar estratégias e processos de ensino-aprendizagem que se desvinculem da história formulada e contada eurocentricamente. O despertar para determinadas informações provoca encantamento, como demonstra a informante ao afirmar que onde residia, não tinha acesso aos dados que agora tem. Porém, quando a escola lhe possibilita alcançar os conhecimentos produzidos pela humanidade, será que não deveria ir além, tecendo narrativas a partir de outros pontos de vista da história? Será que as turmas da EJA, local de encontro das pessoas oprimidas e subalternizadas não deveriam pautar a abordagem de conteúdos que possibilitem

romper as amarras colonizadoras, escravocratas e de subserviência à versão salvadora da narrativa escrita pelo homem branco europeu?

Vitória expressa a sua insatisfação com o manejo da escola ao abordar alguns assuntos como, por exemplo, o trabalho de policiais. Ela também se queixa do escasso tempo das aulas e do comportamento das/os colegas de sala, transparecendo os conflitos intergeracionais existentes:

Vitória: É muito pouco tempo e muito aluno bagunceiro que não quer nada, que fica atrapalhando tudo, gritando na sala, bagunçando toda hora, levantando, respondendo professor, não tem educação. [...] E aí a gente não tem muito o que aprender de noite, mas pelo menos aprende um pouquinho, dá pra aprender um pouquinho, porque o tempo é curto e tem os alunos que não quer nada, que atrapalha. Aí a professora invés de ensinar a quem quer alguma coisa, aí o tempo dela vai ter que dividir, porque se não vira baderna, né? Na sala de aula, já era e vira pior. Porque a pró que quer ensinar à gente alguma coisa tem que ficar o tempo todo reclamando com eles [...]. E quando reclamou lá, eu já perdi o que ela tava falando cá. É assim. Mas tá sendo muito bom.

Em contraponto à educação bancária, existe a educação problematizadora, a qual é retratada como o modelo em que persiste o diálogo e que supera a contradição entre educadora/or e educanda/o, pois ambas/os “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 1987, p. 44). Sendo ela um “fazer humanista e libertador”, como propõe Freire (1987, p. 49), pressupõe que as pessoas subordinadas aos atos de dominação, engajem-se na luta pela sua emancipação, já que sua característica reflexiva repercute no desvelamento da realidade, através da imersão nela de modo crítico.

No modelo bancário de educação, o saber corresponde a “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 38). Todavia, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 44). A compreensão dessa mediação implica também reconhecer a importância do sistema de relações humanas que se estabelecem na esfera educacional e que convergem para que a educação seja, de fato, problematizadora. Freire (2011) argumenta que, constituindo-se enquanto seres de relações, que estão no mundo e com o mundo, as pessoas são sujeitas da própria educação e esta se encontra atrelada ao processo de conscientização, isto é, ao desenvolvimento da tomada de consciência crítica dos acontecimentos, mediante os dados da realidade. Na medida em que ocorre, a conscientização produz mais evidências acerca dela, no processo dialético de ação-reflexão, capaz de transformar o mundo que designa os seres humanos (FREIRE, 1979).

Como tal, representa um compromisso histórico e se estabelece como consciência histórica, dada a sua “inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1979, p. 15).

Ao discorrer sobre a conscientização, Freire (1987) enfatiza que se trata de um processo que coloca o povo na busca da sua afirmação; um “aprofundamento da tomada de consciência”, que ultrapassa o reconhecimento puro da situação e instrumentaliza as pessoas no campo da ação e da luta, inclusive contra aquilo que impede a sua humanização. Além disso, adotando o diálogo como uma categoria e estratégia fundamental, ele ressalta o movimento dialético consciência-mundo (FREIRE, 1997) e constata que a consciência é intencional e não existe antes do mundo (FREIRE, 1987). Nesse ínterim, a realidade não é estática, muito menos disposta em compartimentos e, “se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão” (FREIRE, 1987, p. 15). Emerge então a “necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória” (FREIRE, 2011, p. 38). Tal educação, segundo o autor, possibilita a transição da ingenuidade à criticidade, em que a pessoa se implica no processo decisório e se liberta através do processo de conscientização.

O conceito de relações, no plano do referido autor, extrapola os puros contatos, pois abrange a reflexão sobre as ações, apreendendo a realidade e utilizando-a como elemento dos seus conhecimentos. Nesse sentido, Freire (1967, p. 39) assinala que, para a espécie humana, “o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida”. Para Freire (2000, p. 51), “a experiência existencial incorpora a vital e a supera”. Ele entende por existência “a vida que se sabe como tal, que se reconhece finita, inacabada; que se move no tempo-espaço submetido à intervenção do próprio existente. É a vida que se indaga, que se faz projeto; é a capacidade de falar de si e dos outros que a cercam” (FREIRE, 2000, p. 51).

Se, por um lado, não podemos depositar na educação a responsabilidade pelas mudanças almeçadas e necessárias, devemos especular as possibilidades que ela pode apresentar para as/os sujeitas/os, a partir do processo de escolarização. Arriscamos vislumbrar as mudanças, mesmo que lentas e processuais, nas configurações das relações trabalhistas, familiares, amorosas e de poder, mediante o processo de conscientização e ocupação de posições (sociais e subjetivas) até então inalcançáveis. Depreendendo a conscientização enquanto “compromisso histórico”, a partir da “inserção crítica na história”, em que

sujeitas/os “fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1979, p. 15), acreditamos na capacidade de (re)invenção de trajetórias e da emancipação de pessoas, grupos e coletivos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intentou responder ao questionamento acerca das contribuições da EJA na conscientização das mulheres diante dos acontecimentos da vida, sobretudo para os enfrentamentos das situações de violências, vivenciadas no decorrer das suas trajetórias. Para tanto, objetivou compreender as trajetórias de mulheres da e na EJA e suas repercussões nos enfrentamentos às situações de violências. A proposta aqui apresentada, como sugerem Santos, Diogo e Schucman (2014), versa sobre a possibilidade de um grupo discriminado ser e fazer resistência, sob o prisma do protagonismo das suas próprias histórias, em detrimento da circunstância de vitimização e passividade.

A (re)construção das narrativas das mulheres-estudantes da e na EJA engendra a compreensão de que os seus percursos são um espelho-reflexo das histórias de outras mulheres. Não por acaso, os resultados produzidos neste estudo se assemelham aos de outras pesquisas que explicitamos no decurso deste trabalho. Entretanto, não podemos homogeneizar os processos formativos e educativos (escolares e não escolares) entre homens e mulheres, tampouco nos atrevemos a acreditar que eles ocorrem do mesmo modo para as múltiplas estudantes brasileiras. Conforme Vigano e Laffin (2016), as mulheres que frequentam a EJA carregam características singulares, culturas diversas e marcas de violências que atravessam suas vidas.

Se inicialmente, no Brasil-Colônia, não existiam escolas para meninas, aniquilando a educação à esfera do lar, as possibilidades que paulatinamente foram emergindo não desvincularam a mulher do espaço doméstico como central para a sua existência e atuação. Do controle e tutela para a subordinação à autoridade masculina; do trabalho infantil aos ditames do trabalho doméstico remunerado; das ações de cuidado depositadas na família às atribuições como mãe e mãe solo; as escolhas das mulheres são transpassadas pelas mazelas e violências estruturais e estruturantes do povo brasileiro. Tudo isso nos instiga a refletir sobre os percursos de exclusão e negação de direitos trilhados pelas diferentes sujeitas da e na EJA.

Apesar de reconhecermos a violência estrutural como (re)produtora de grandes desigualdades e agenciadora do afastamento das mulheres da escola (na idade tida como adequada e na vida adulta), não podemos menosprezar a força do patriarcado como eixo organizador de opressões e exclusões. A crença de que as mulheres não precisam estudar e do perigo que a ida à escola representa, seja pela procura de um par amoroso e/ou pela interdição da figura masculina que detém um poder sobre ela, ressalta a expressão da violência de gênero no cerceamento do direito à educação.

Associando-se a isso, temos as inúmeras manifestações do racismo que provocam sofrimentos, preconceitos e discriminações. No contexto de uma sociedade de classes, a mulher pobre não se encontra na mesma situação de desvantagem que o homem pobre, pela condição de subalternização a ela direcionada. Quando se trata daquela pobre e negra, a nossa situação de análise, temos três marcadores que interagem e que configuram sucessivas incidências de violências: gênero, raça/etnia e classe social. Portanto, a condição de ser mulher somada às características étnico-raciais e aos aspectos referentes à classe social são desnudadas/os enquanto impeditivas/os da escolaridade das estudantes, tanto na infância e adolescência, como na vida adulta. Apreendemos que outras categorias precisam ser também demarcadas, como o território, que abordamos ao longo do presente texto. Além disso, pontuamos que outro marcador carece ser mais bem delimitado na interface com os já mencionados: a geração.

Na vida adulta, as atribuições laborais figuram como impulsionadoras da decisão de retorno à escola, porém dificultam a conciliação da rotina trabalho-estudo pelas mulheres. Por isso, para muitas delas, somente na velhice concretiza-se o processo de escolarização, mesmo que este não seja finalizado. Ou seja, o (não) acesso à educação estabelece relações concretas com as condições materiais da existência e com as configurações desse público enquanto força de trabalho. Para sermos ainda mais concisas: no contexto das contradições da estrutura societal capitalista, parece não haver espaço para a instrução e escolarização de mulheres negras, pobres e periféricas. Por isso, ocorre “a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder” (FREIRE, 1989, p. 15-16).

Sugerimos que outros estudos sejam realizados, versando sobre a temática, para auxiliar na compreensão das diferentes violências sofridas pelas estudantes da e na EJA, bem como o modo como se expressam em suas vidas e quais as relações estabelecidas entre tais vivências e a escola. Também explanamos que seria interessante investigar as trajetórias de mulheres-estudantes de bairros mais centralizados e, quiçá, não-periféricos, além de escolas situadas em cidades do interior do estado da Bahia. As violências vivenciadas pelas estudantes variam de acordo com o bairro e a cidade? Quais os impactos da localização geográfica e do território nas violências sofridas e nas formas de enfrentamento? A escola e a EJA contribuem de diferentes modos a depender do espaço em que se circunscrevem?

Consideramos relevante o desenvolvimento de pesquisas sobre a escolarização de mulheres na EJA durante e após a pandemia, e apresentamos algumas questões disparadoras: como a escola se fez presente na vida das estudantes adultas durante a situação pandêmica?

Existem diferenças de uma possível escolarização, nesse período, entre as sujeitas da EJA e do ensino regular? Quais? Após a pandemia, se e como essas mulheres retornaram à escola? Ocorreu a evasão? Quais os principais motivos?

Se não é possível compactar as vivências das mulheres-estudantes da e na EJA neste texto, sequer nos encarregamos de esgotar as análises sobre elas, muito pelo contrário, apenas abrir caminhos, esculpir possibilidades e viabilizar reflexões. Diante dos resultados obtidos, atinamos que ainda são necessários outros estudos que se proponham a abarcar o assunto e a ponderar com afinco como e se a EJA contribui para a conscientização das mulheres perante as circunstâncias que vivenciam. Interpretamos que os impasses causados pela pandemia da COVID-19, com conseqüente distanciamento social e fechamento das atividades presenciais nas escolas, limitaram as nossas análises e impediram o aprofundamento de algumas temáticas com as estudantes e a própria escola.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, A. M. A. **Um “mestiço irrecusável”**: Tito Lívio de Castro e o pensamento cientificista no Brasil do século XIX. 2008. 187 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

AMORIM, E. S. **Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na região tocantina - MA**. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

ARAÚJO, R. R. **Sobre noções de constituição do sujeito**: mulheres alfabetizadas têm a palavra. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

ARAÚJO, V. A. C. **Os sentidos da escolarização para mulheres no rural de Feira de Santana/Bahia**: narrativas de trajetórias e sonhos de mulheres da EJA. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

ARAGAKI, S. S.; LIMA, M. L. C.; PEREIRA, C. C. Q.; NASCIMENTO, V. L. V. Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões da realidade. In: SPINK, M. J. P.; BRIGADÃO, J. I. M.; NASCIMENTO, V. L. V.; CORDEIRO, M. P. (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p. 57-72.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

AZEVEDO, J. F. **Da maternagem aos bancos escolares**: desafios da permanência de mulheres/mães na EJA. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Política de EJA da Rede Estadual**. Bahia, 2009.

BASTOS, L. C. **Traçando metas, vencendo desafios**: experiências escolares de mulheres egressas da EJA. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BASTOS, L. C. **Trabalho doméstico, relações de gênero e educação**: um estudo com educandas/os da EJA. 2017. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2010.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo, SP: T. A. Editor, 1979.

BRANDÃO, C. R. Do número ao nome, do caso à pessoa, da solidão à partilha: alguns dilemas e alternativas da pesquisa na educação. In: BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 31-66.

BRASIL. **Projecto de Constituição para o Império do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Na Typographia Nacional, 1823. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/185587>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 31 out. 1827, v. 1, p. 71.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 1979. Seção 1, p. 14945.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 08 ago. 2006. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mar. 2015. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, 2004.

BRICEÑO-LEÓN, R. Quatro Modelos de Integração de Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Investigação nas Ciências Sociais. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003, p. 157-183.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: Problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18816311>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CAMARGO, P. S. A. S.; VOIGT, L. P.; ALMEIDA, M. F. Percepções docentes sobre as relações de gênero, os processos de escolarização e a formação docente na EJA. **Revista EJA em Debate**, Instituto Federal de Santa Catarina, ano 5, n. 8, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2114>. Acesso em: 01 maio 2019.

CANTO, L. P. M. **Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

COELHO, S. S.; SERPA, A. Transporte Coletivo nas Periferias Metropolitanas. In: SERPA, A. (org). **Fala Periferia!** Uma reflexão sobre a produção do espaço periférico metropolitano. Salvador: EDUFBA, 2001, p. 69-111.

COSTA, T. C. **Percursos de vida, Trajetórias Escolares: Narrativas (Auto) Biográficas das Mulheres do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos de Praia Grande, Ilha de Maré – Salvador/Ba**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

CRENSHAW, K. **A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. Cruzamento: raça e gênero – UNIFEM, Paineis 1, p. 7- 16, 2002. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DIÓGENES, E. M. N.; RESENDE, F. M. P. Estado, classes sociais e políticas públicas. In: III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2007, São Luís. **Anais eletrônicos**. São Luís: UFMA, 2007. Disponível em: http://www.joinpp2013.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/06ecbf2b81e4ba4fb8c3Elione_Fernanda.pdf. Acesso em: 01 maio 2019.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.

1115-1139, Especial, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 set. 2019.

EITERER, C. L.; DIAS, J. D.; COURA, M. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 161-180, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>. Acesso em: 01 maio 2019.

OLIVEIRA, L. R. AmarElo. Intérprete: Emicida; Majur; Pablo Vittar. In: EMICIDA. **AmarElo**. Laboratório Fantasma, 2019.

FONSECA, A. Pirajá: onde a história é mais forte. **Tribuna da Bahia**, Salvador, 29 mar. 2017. Cidade, p. 14. Disponível em: <https://www.trbn.com.br/categoria/11/Cidade>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FONSECA, M. V. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 13, p. 11-50, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38616>. Acesso em: 08 jul. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Editora Cortez, 2003, p. 135-207.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82>. Acesso em: 27 jun. 2019.

GALVÃO, A. M.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o Analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GODINHO, A. C. F.; BRANDÃO, N. A.; NORONHA, A. C. M. Contribuições do pensamento freireano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 20-37, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/43832>. Acesso em: 01 maio 2019.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 87-104.

GOMES, N. L. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 609-627, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss2articles/gomes.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2020.

GONZALEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, M. T. (Org.). **O Lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982a, p. 87-106.

GONZALEZ, L. O Movimento Negro na Última Década. In: GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982b, p. 09-66.

GONZALEZ, L. Mulher negra. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Guerreiras de natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 29-47.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, C. B. R.; FRY, P.; VOGT, C.; GNERRE, M.; SORJ, B.; SEEGER, A. (Orgs.). **Movimentos Sociais Urbanos, Minorias Étnicas e Outros Estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983, p. 223-244.

GROSSI, M. G. R.; REIS, M. G. A participação das mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 53-63, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem>. Acesso em: 01 maio 2019.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Editora Vértice, 1990.

HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. In: HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 17-41.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 27 jun. 2019.

hooks, b. A teoria como prática libertadora. In: hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 83-104.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2016. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2019**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019c.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 01 maio 2021.

JOSSO, M.-C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a ser viço de projetos. Tradução: Denice B. Catani e Helena C. Chamlina. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200002>. Acesso em: 23 fev. 2020.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Tradução: Maria do Carmo Monteiro Pagano. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 23 fev. 2020.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008, p. 90-113.

KAISER, S. **Entre o mar e a escola: os processos formadores que se entrelaçam nas histórias escolares das mulheres pescadoras artesanais da Ilha dos Marinheiros – RS**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

KALMAN, J. !Dile que haga la comida é! El significado de la alfabetización y la escolaridad en la vida de las mujeres pobres em la ciudad de México. In: KALMAN, J. **Procesos de literacidad y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos**. Unquillo: Narvaja Editor, 2011, p. 39-65.

LAFFIN, M. H. L. F.; DANTAS, T. R. A pesquisa sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 6, 2015. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/2139>. Acesso em: 01 maio 2019.

LEITE, K. C. A (in)esperada pandemia e suas implicações para o mundo do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, v. 32, e020009, 2020. Epub 04 de setembro de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240215>. Acesso em: 03 fev. 2021.

LEONCY, C. E. T. **Mulheres na EJA**: questões de identidade e gênero. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.); PINSKY, C. B. (Coord.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 443-481.

MATTOS, A. R. Gênero, sexualidade e relações raciais: intersecções no chão da escola. In: FERRARI, A., CASTRO, R. P. (Orgs.). **Diversidades sexuais e de gêneros**: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento. Campinas: Pontes Editores, 2017, p.1-11.

MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. (Orgs.). **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Editora FIOCRUZ, 2010, p. 21-42.

MUSIAL, G. B. S. **A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899)**: quando a distinção possibilita a exclusão. 2011. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NARVAZ, M. G.; SANT'ANNA, S. M. L.; TESSELER, F. A. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, Canoas, Unilasalle Editora, n. 23, p. 93-104, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/917>. Acesso em: 01 maio 2019.

NASCIMENTO, F. B. S. **Educação de Jovens e Adultos e gênero**: estratégias de enfrentamento às violências contra a mulher negra no contexto escolar. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

OLIVEIRA, B. S. L. **Trabalhadoras domésticas**: experiências de escolaridade e (des)caminhos profissionais. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

PAIVA, V. A educação dos adultos. In: PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil**: Educação Popular e Educação de Adultos. Edições Loyola, 2003, p. 187-333.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/775>. Acesso em: 05 jun. 2019.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 23 fev. 2020.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 79-94.

ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P. **A educação da mulher**. São Paulo: Nobel – Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

ROSENTHAL, G. História de vida vivenciada e história de vida narrada: a interrelação entre experiência, recordar e narrar. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 227-248, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.2.17116>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SAFFIOTI, H. I. B. **Mulher brasileira**: opressão e exploração. Achiamé: Rio de Janeiro, 1984.

SAFFIOTI, H. I. B. Violência de Gênero no Brasil Contemporâneo. In: SAFFIOTI, H. I. B.; MUÑOZ-VARGAS, M. (Orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS; Brasília, DF: UNICEF, 1994, p. 151-185.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular - Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, R. S. **Entre lembranças e silêncios**: Memórias de mulheres alunas de EJA. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

SANTOS, E. F.; DIOGO, M. F.; SCHUCMAN, L. V. Entre o não lugar e o protagonismo: articulações teóricas entre trabalho, gênero e raça. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 17, n. 1, p.17-32, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v17n1/a03v17n1.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

SEGATO, R. L. Território, soberania e crimes de segundo Estado: a escritura nos corpos das mulheres de Ciudad Juarez. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 265-285, maio-ago. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2005000200003>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES**, v. 18, p. 106-131, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SILVA, A. S.; BARREIRO, C. B.; BOTH, J. T. Mulheres na EJA/EPT: uma aproximação a partir das categorias trabalho e gênero. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 8320-8334, fev. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/7039>. Acesso em: 01 jan. 2021.

SOUZA, J. O. L. **Os caminhos das mulheres estudantes da EJA na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil**: da evasão ao retorno. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 27 jun. 2019.

VIEIRA, M. C.; CRUZ, K. N. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644420116>. Acesso em: 01 maio 2019.

VIGANO, S. M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. A Educação de Jovens e Adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em debate**, Instituto Federal de Santa Catarina, ano 5, n. 7, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br>. Acesso em: 01 maio 2019.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015**: Homicídio de Mulheres no Brasil. Brasília-DF, 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br>. Acesso em: 03 jan. 2018.

**APÊNDICE A - Ofício nº. 001/2020: À Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica da
Secretaria Municipal de Educação de Salvador-BA**

Servimo-nos do presente documento para informar que a estudante **Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto** está desenvolvendo uma pesquisa com a temática das Trajetórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências. Tal pesquisa é decorrente das atividades do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e apresenta como orientadora a professora Gilvanice Barbosa da Silva Musial. O objetivo geral deste estudo é compreender as trajetórias de mulheres da e na EJA e suas repercussões nos enfrentamentos às situações de violências. Para tanto, solicitamos a autorização do acesso (através de chamadas de vídeo e áudio) às estudantes de turmas da Educação de Jovens e Adultas/os da Escola Municipal [nome e endereço], no bairro de Pirajá, Salvador-BA, durante o período de outubro a dezembro do ano de 2020, para a aplicação de um questionário sociodemográfico e a realização de entrevistas, conforme a metodologia do projeto de pesquisa anexado a este ofício. Solicitamos também a emissão do documento de Aceite Institucional e expomos abaixo os nossos contatos para futuros agendamentos, apresentando antecipadamente os nossos agradecimentos.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada participante,

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa com a temática das Trajetórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências, desenvolvida pela pesquisadora Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto, discente do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação da professora Gilvanice Barbosa da Silva Musial. O objetivo central do estudo é compreender as trajetórias de mulheres da e na EJA e suas repercussões nos enfrentamentos às situações de violências. O convite à sua participação se deve a você ser uma mulher estudante da Educação de Jovens e Adultas/os (EJA), matriculada em uma escola municipal de Salvador-BA.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar pela sua participação. Você não será penalizada de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder a um breve questionário sociodemográfico e a uma entrevista gravada em áudio sobre alguns aspectos da sua vida na escola e fora dela. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma (01) hora, e do questionário aproximadamente trinta (30) minutos. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos cinco (05) anos, conforme a Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Embora não tenha benefício direto com o estudo, os seus resultados ajudarão a compreender melhor as trajetórias de mulheres adultas que se inserem na escola e que enfrentaram e enfrentam inúmeras violências no dia a dia. Deste modo, poderá contribuir para a produção de conhecimentos nessa área, como também para melhorar as políticas

educacionais existentes para esse público. Caso tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento em dinheiro, assim como, caso ocorra algum dano decorrente da sua participação no estudo, será devidamente indenizada, como determina a lei.

Toda pesquisa envolve possíveis desconfortos e riscos como, por exemplo, o risco de constrangimento durante o questionário ou entrevista e/ou o risco de algum dano emocional. Caso isso ocorra, você poderá interromper a sua resposta ao questionário e/ou entrevista, assim como retirar o seu consentimento do estudo a qualquer momento, sem precisar justificar. Além disso, caso algum momento da pesquisa provoque desconforto significativo, estresse ou mal-estar, você poderá procurar serviços que oferecem assistência psicológica gratuita, como o Serviço de Psicologia do Instituto de Psicologia da UFBA, que fica localizado na Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, nº. 197, Federação, cujo telefone para agendamento é (71) 3235-4589. Também poderá se dirigir ao CAPS II - São Caetano, que é um serviço do SUS que oferece atendimento psicológico ambulatorial para o seu bairro de residência. Ele está localizado na Rua Prof. Goes Calmon, s/n, São Caetano (Antigo Instituto Helena Jambeiro, próximo a 4ª. Delegacia, esquina com a Policlínica de São Caetano), telefone (71) 3259-2556.

Você receberá da pesquisadora a entrevista transcrita para apreciação e para a escolha de um nome fictício que irá lhe representar. Os resultados da pesquisa serão divulgados através de palestras, além da emissão de relatório para a Secretaria Municipal da Educação de Salvador-BA, da publicação da Dissertação de Mestrado e elaboração e publicação de artigos científicos e/ou outros textos acadêmicos.

Caso persista alguma dúvida sobre os procedimentos éticos envolvidos na pesquisa ou deseje se retirar dela, pode entrar em contato com a pesquisadora através do telefone [número de telefone], E-mail [endereço de e-mail] e endereço Avenida Reitor Miguel Calmon, Faculdade de Educação da UFBA, s/n, Canela, CEP 40.110-100, Salvador-BA. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP-IPS) da UFBA, que fica localizado na Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71) 3283-6457, E-mail: cepips@ufba.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP-IPS). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses das/os participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões

éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP): Telefone: (61) 3315-5878/ (61) 3315-5879, E-mail: conep@saude.gov.br.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas pela participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável na última página. Uma das vias deste termo será fornecida à participante e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Nome e Assinatura da Pesquisadora – (pesquisadora do campo)

Contato com a pesquisadora responsável:

Tel.: _____

E-mail: _____

Salvador-BA, ____ de _____ de 2020.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura da participante da pesquisa)

Nome da participante:

APÊNDICE C - Questionário Sociodemográfico

Nome: _____

Idade: _____ Naturalidade: _____ Cor/Raça: _____

Turma na EJA: _____

Idade em que ingressou na EJA: _____

Já frequentou a escola antes? Quando? _____

Ocupação profissional: _____

Estado civil: _____

Sua mãe estudou? Até que série? _____

Seu pai estudou? Até que série? _____

Tem filhas/os? Quantas/os? _____

Se sim, elas/es estudam ou estudaram? _____

Até que série/ano? _____

Quem mora com você? _____

Qual é a renda mensal da sua família?

1- Menos de um (01) salário mínimo () 2- De um (01) a três (03) salários mínimos ()

3- De três (03) a cinco (05) salários mínimos () 4- Acima de cinco (05) salários mínimos ()

APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista Narrativa - Questões Exmanentes

- 1 - Como foi a sua infância e a sua experiência na escola?
- 2 - Como foi a sua adolescência, você frequentou a escola nesse período?
- 3 - Como é a sua relação com a família?
- 4 - E a sua decisão de retorno para a escola, como aconteceu? O que te motivou?
- 5 - O que a escola/EJA representa para você? Alguma coisa mudou na sua vida depois que você voltou a estudar?
- 6 – A escola/EJA te ajuda a enfrentar as violências que você vivenciou e/ou vivencia?

ANEXO A

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS DE MULHERES NA EJA E SEUS ENFRENTAMENTOS ÀS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS.

Pesquisador: MARIA CLAUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38842720.5.0000.5686

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.331.753

Apresentação do Projeto:

O protocolo em análise, versão 02, refere-se a pesquisa de mestrado, com financiamento. Tem por objetivo "compreender as trajetórias de mulheres na Educação de Jovens e Adultas/os (EJA) e suas repercussões no enfrentamento às situações de violências". Sendo a questão de pesquisa: será que "a EJA contribui para a conscientização das mulheres diante dos acontecimentos da vida, sobretudo para o enfrentamento das situações de violências, vivenciadas no decorrer das suas trajetórias?". Utiliza a abordagem qualitativa de entrevistas narrativas. Os participantes da pesquisa são 04 mulheres adultas (provavelmente acima de 40 anos), inseridas em turmas da Educação de Jovens e Adultas/os (EJA) de uma escola pública de ensino fundamental do município de Salvador - BA.

Objetivo da Pesquisa:

Apresenta os mesmos objetivos nos diferentes documentos integrantes do protocolo de pesquisa. O objetivo geral é "a compreensão das trajetórias de mulheres adultas estudantes da Educação de Jovens e Adultas/os (EJA) e as possíveis repercussões no enfrentamento às situações de violências que elas vivenciam ou já vivenciaram ao longo da vida" e os objetivos específicos são: "a contextualização do processo de escolarização de mulheres adultas no Brasil; a identificação das situações de violências sofridas por mulheres adultas estudantes da Educação de Jovens e Adultas/os (EJA); a descrição e análise das trajetórias de mulheres inseridas na EJA; além da

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

UF: BA

Telefone: (71)3283-6437

CEP: 40.210-730

Município: SALVADOR

E-mail: cepips@ufba.br

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 4.331.783

relação entre as repercussões das trajetórias de mulheres na EJA e os enfrentamentos às situações de violências sofridas pelas estudantes.”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram apresentados explicitamente os riscos e benefícios envolvidos, destacando-se os riscos “de constrangimento durante o questionário ou entrevista e/ou o risco de algum dano emocional,” e como benefícios “compreender melhor as trajetórias de mulheres adultas que se inserem na escola e que enfrentaram e enfrentam inúmeras violências no seu dia-a-dia”. As medidas apresentadas para minimizar os riscos foram: “as participantes poderão interromper a sua resposta ao questionário e/ou entrevista, assim como retirar o seu consentimento do estudo a qualquer momento, sem precisar justificar”. Avalia-se que os riscos existentes neste tipo de pesquisa são baixos. Entende-se que os benefícios possíveis com a realização da pesquisa superam os riscos.

As medidas de minimização de riscos e danos incluem telefones e endereços de serviços gratuitos de assistência psicológica oferecidos na UFBA ou nas comunidades de residência das entrevistadas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta apresenta tema relevante e original, com possibilidades de contribuições sociais e/ou científicas. E está em conformidade com a Resolução CNS 466/2012.

O método proposto está adequado à abordagem do objeto de estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os termos obrigatórios para o tipo de pesquisa e população participante. O TCLE está redigido sob a forma de convite, apresentando linguagem clara. Atende aos princípios da autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, privacidade, sigilo e anonimato, bem como todas as informações relevantes ao processo de consentimento livre e esclarecido.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

UF: BA

Telefone: (71)3283-6437

Município: SALVADOR

CEP: 40.210-730

E-mail: cepips@ufba.br

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 4.331.763

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1630954.pdf	07/10/2020 16:46:36		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Maria_Novo.pdf	07/10/2020 16:46:01	MARIA CLAUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO	Acelto
Orçamento	Orcamento_Maria.pdf	25/09/2020 17:09:06	MARIA CLAUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO	Acelto
Cronograma	Cronograma_Maria.pdf	25/09/2020 17:08:45	MARIA CLAUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO	Acelto
Declaração de concordância	Termo_Concordancia_Maria.pdf	25/09/2020 17:07:49	MARIA CLAUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO	Acelto
Outros	Termo_Confidencialidade_Maria.pdf	25/09/2020 17:07:31	MARIA CLAUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO	Acelto
Outros	Termo_Autorizacao_Coparticipante.pdf	25/09/2020 17:06:21	MARIA CLAUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Autorizacao_Institucional.pdf	25/09/2020 17:03:45	MARIA CLAUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO	Acelto
Outros	Termo_Compromisso_Maria.pdf	25/09/2020 17:02:56	MARIA CLAUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO	Acelto
Outros	Entrevista_Maria.pdf	25/09/2020 17:00:54	MARIA CLAUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO	Acelto
Outros	Questionario_Maria.pdf	25/09/2020 17:00:10	MARIA CLAUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Maria.pdf	25/09/2020 16:58:55	MARIA CLAUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO	Acelto
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Maria.pdf	25/09/2020 16:57:07	MARIA CLAUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6437

CEP: 40.210-730

E-mail: cepips@ufba.br

ANEXO B

Introdução ao Tópico Inicial da Entrevista



“Vida Maria” é um curta-metragem em 3D, lançado no ano de 2006 e produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos. A animação conta a história de Maria José, uma menina de cinco anos de idade que se diverte aprendendo a escrever o nome, mas que é obrigada a abandonar os estudos para trabalhar. Enquanto trabalha ela cresce, casa-se com um homem, tem filhas/os, envelhece e, posteriormente, o ciclo se reproduz com as suas filhas, netas e bisnetas.