

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

**Júlia Canella da Silva**

**Mulheres que se contam:** histórias de vida e narrativas de educandas chefes de família da  
Educação de Jovens e Adultos

**JUIZ DE FORA**

**2023**

**Júlia Canella da Silva**

**Mulheres que se contam:** histórias de vida e narrativas de educandas chefes de família da Educação de Jovens e Adultos

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

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mariana Cassab Torres

Juiz de Fora

2023

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

Canella da Silva, Júlia .

Mulheres que se contam: : : histórias de vida e narrativas de educandas chefes de família da Educação de Jovens e Adultos / Júlia Canella da Silva. -- 2023.

155 f.

Orientadora: Mariana Cassab Torres

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

1. : Mulheres chefes de família. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. História de vida. 4. Gênero. I. Cassab Torres, Mariana , orient. II. Título.

**Júlia Canella da Silva**

"**Mulheres que se contam:** histórias de vida e narrativas de educandas chefes de família da Educação de Jovens e Adultos"

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

Aprovada em 31 de março de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Dra. Mariana Cassab Torres - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Anderson Ferrari  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Carmem Lúcia Eiterer  
Universidade Federal de Minas Gerais

Juiz de Fora, 03/03/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Cassab Torres, Professor(a)**, em 05/04/2023, às 10:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ferrari, Professor(a)**, em 05/04/2023, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CARMEM LUCIA EITERER, Usuário Externo**, em 12/04/2023, às 08:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj ([www2.uffj.br/SEI](http://www2.uffj.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1170896** e o código CRC **9D274C55**.

---

Dedico esse trabalho a todas as mulheres que vieram antes de mim  
E que me permitiram hoje estar aqui.

## **Agradecimentos**

Minha história de vida enquanto mulher, pesquisadora e professora só se concretiza como possível através da presença das mulheres que me criaram e que tanto sacrificaram de suas próprias vidas para que eu chegasse até aqui. Agradeço então à minha avó Doralice, minha mãe Rosilane, e minha tia Denise que, além de me proporcionarem condições materiais para cursar a universidade, apoiaram incondicionalmente minhas escolhas e sonhos, é por vocês que sigo sempre firme em minha caminhada.

Agradeço também à minha irmã Thamires, com quem compartilho o orgulho de sermos a primeira geração da família a frequentar a universidade pública, por todo amor, afeto e companheirismo compartilhados nessa caminhada. Ao meu irmão Vitaly, com quem compartilho a profissão e que foi meu maior exemplo enquanto professor de História, e a minha cunhada Maria Cristina, meu primeiro exemplo de feminismo teórico, prático e indissociável de ser mulher no mundo.

Agradeço, em memória, ao meu amado pai, que infelizmente não está mais aqui para acompanhar minha conquista, suas palavras de incentivo e seus ideais de liberdade e independência continuarão me guiando sempre.

Agradeço também ao meu companheiro Diego, vivemos juntos, em nossas respectivas áreas de pesquisa, a trajetória do mestrado, encontrando um no outro acolhida e compreensão nos percalços da vida acadêmica.

As minhas queridas alunas, a toda a equipe pedagógica, a Escola Estadual Cândido Motta Filho e a comunidade do bairro São Benedito, agradeço pelo laço de respeito, afeto e cumplicidade, sem vocês essa dissertação não seria possível.

À professora Mariana Cassab agradeço não somente pela fundamental e atenciosa orientação, mas por nos proporcionar a vivência intensa e potente de um coletivo de mulheres professoras, o GRUPPEEJA foi um espaço fundamental para realização dessa pesquisa, como também para profundas reflexões sobre minha prática docente.

Por fim, agradeço à CAPES, pelo financiamento dessa pesquisa através da bolsa de estudos que, além de me permitir maior dedicação ao mestrado, se coloca como condição fundamental para o desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil.

## Resumo

A presente pesquisa se desenvolveu no PPG de educação da UFJF que tem como área de pesquisa a educação brasileira no que tange a gestão e as práticas pedagógicas. A partir de questionamentos e tensões acerca das limitações e possibilidades da vivência de mulheres chefes de família na Educação de Jovens e Adultos, tendo como centralidade a necessidade de compreender, a partir de suas narrativas de história de vida, que significados e importâncias a escola assume em suas vidas nos diferentes momentos em que estas se atravessam, e de que forma sua vivência e condição social enquanto mulher e chefe de família afetam seu processo de escolarização. Para tanto, foi estabelecido como objetivo geral compreender como as questões de gênero atravessam seus percursos escolares a partir do contexto singular de suas narrativas de história de vida, visando estabelecer os lugares representados pela escola na vida destas mulheres que retornam à EJA. Enquanto metodologia de pesquisa elegemos as histórias de vida, através de entrevistas com três educandas da EJA, as quais nos possibilitaram verificar de que formas os atravessamentos de gênero, raça e classe se colocam como determinantes em sua trajetória escolar, tanto no contexto do ensino dito regular, quanto em seu retorno à EJA. Questões como o pertencimento étnico-racial, a maternidade e as diferentes formas de violência contra mulher atravessam suas narrativas, nos levando a concluir que as interrupções e interdições em seu percurso escolar se reportam diretamente à sua condição e ao seu lugar social enquanto mulher em uma sociedade marcada pelo patriarcado e pela divisão social e racial de classes.

**Palavras-chave:** Mulheres chefes de família. Educação de Jovens e Adultos. História de vida. Gênero.



## **Abstract**

This research was developed in the PPG of UFJF which has as research area the Brazilian education in terms of management and pedagogical practices. As from questions and tensions about the limitations and possibilities of the experience of women chiefs of families in Youth and Adult Education, having as central the need to understand, based on their life history narratives, which meanings and importance the school assumes in their lives at different moments in which they go through, and how their experience and social condition as women and chiefs of families affect their schooling process. Therefore, the general objective was to understand how gender issues cross their school paths from the singular context of their life history narratives, aiming to establish the places represented by school in the lives of these women who return to EJA. As a research methodology, we chose life stories, through interviews with three EJA students, which allowed us to verify in which ways the crossing of gender, race, and class are seen as determinants in their schooling trajectory, both in the context of regular education and in their return to EJA. Issues such as ethno-racial belonging, maternity, and the different forms of violence against women go through their narratives, leading us to conclude that the interruptions and interdictions in their school path are directly relate to their condition and social place as women in a society marked by patriarchy and the social and racial division of classes.

**Keywords:** Women chiefs of families. Youth and Adult Education. Life stories. Gender.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2. O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DE MULHERES</b> .....	<b>19</b>
2.1. A EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	19
2.2. AS MULHERES NA HISTÓRIA E NA ESCOLA: TRAJETÓRIAS DE LUTA E CONQUISTAS .....	31
<b>3. SUJEITOS EM FOCO: A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA RECENTE SOBRE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	<b>39</b>
<b>4. PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E OS CAMINHOS DE MULHERES QUE SE ATRAVESSAM</b> .....	<b>49</b>
4.1. A NARRATIVA E A HISTÓRIA DE VIDA COMO PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	49
4.2. AS “SUJEITAS” DA PESQUISA E OS PERCURSOS DE APROXIMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO.....	61
<b>5. AS HISTÓRIAS DE VIDA DAS MULHERES, MÃES, TRABALHADORAS E ESTUDANTES DA EJA: REMEMORANDO TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DO QUE SIGNIFICA “SER MULHER” NO MUNDO</b> .....	<b>77</b>
5.1. MARIA DAS GRAÇAS: ITINERÁRIOS DE RESISTÊNCIA .....	78
5.2. MARIA DO SOCORRO: A ROMANTIZAÇÃO DA MATERNIDADE E A FIGURA DA “SUPER MÃE” .....	88
5.3. MARIA ANGÉLICA: DA EJA PARA A UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	95
<b>6. GÊNERO, PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL, TRABALHO E SOCIALIZAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE SER MULHER, ESTUDANTE E CHEFE DE FAMÍLIA NO BRASIL</b> .....	<b>111</b>
6.1. O RACISMO E O PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL INTERPELAM A PESQUISA E OS ESTUDOS DE GÊNERO .....	113
6.2. TRABALHO, RAÇA E GÊNERO .....	124
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>138</b>
<b>APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS SOBRE O TEMA MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PUBLICADOS EM REVISTAS QUALIS A1 EM EDUCAÇÃO, ENTRE ANOS DE 2011 E JUNHO DE 2021.</b> .....	<b>145</b>
<b>APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS SOBRE O TEMA MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PUBLICADOS EM REVISTAS INDICADAS PELO FÓRUM EJA, ENTRE ANOS DE 2011 E JUNHO DE 2021.</b> .....	<b>148</b>

<b>APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS SOBRE O TEMA MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PUBLICADOS NO GT18 DA ANPED, ENTRE ANOS DE 2011 E JUNHO DE 2021. ....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE D – FICHA DE LEITURA.....</b>	<b>152</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Maria-Nova olhava a magreza da velha, a magreza do quarto, a magreza da vida. Sentiu um nó na garganta e as lágrimas caíram como gotas de desesperança, sentiu uma dó dos velhos! Lembrou de Tio Totó e de Maria-Velha. Pensou que seria velha um dia. O que seria quando crescesse? Mãe Joana, Maria-Velha, Tio Tatão, todos diziam que para ela a vida seria diferente. Seria?! Afinal, ela estava estudando, Maria-Nova apertou os livros e os caderno contra o peito, ali estava a sua salvação. Ela gosta de aprender; de ir à escola, não. Tinha medo e vergonha de tudo, dos colegas, dos professores. Despistava, transformava o medo e a vergonha em coragem. Tinha uma vantagem sobre os colegas: lia muito. Lia e comparava as coisas. Compara tudo e sempre chegava a algum ponto. Uma vez, uma professora de História falou alto, no meio de todos, que ela era a única aluna que chegava às conclusões. E sempre a professora de português elogiava as suas composições. A desesperança, a tristeza continuava a cair dos olhos de Maria-Nova turvando-lhe a visão. Ela queria ver tudo! (Conceição Evaristo, 2017, p.110)

O trecho acima citado foi retirado do livro *Becos da Memória*, da escritora mineira Conceição Evaristo, e apresenta a relação da personagem Maria-Nova com a escola a partir de sua realidade enquanto uma menina negra, pobre, periférica, características estas que atravessam seu percurso escolar, assim como, em muitos casos, atravessam também os percursos escolares dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, campo no qual essa pesquisa se insere. Mais especificamente, temos aqui como sujeitos da pesquisa as mulheres da EJA e suas histórias de vida, histórias essas que atravessaram meu percurso pessoal e também acadêmico.

As educandas<sup>1</sup> da Educação de Jovens e Adultos no Brasil são aquelas que historicamente tiveram seu direito à educação negado no momento em que deveriam estar frequentando o ensino dito regular. Tal negação do direito à educação tem origem em diferentes processos de exclusão e marginalização social, desde a ausência física da escola nas proximidades de sua residência, passando pela a necessidade de escolha entre a escolarização e a sobrevivência através do trabalho, bem como o recorte de classe e raça, questões que são evidenciadas através de dados panorâmicos sobre a educação brasileira apresentados pelo levantamento temático da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2019.

---

<sup>1</sup> Na presente pesquisa escolhemos utilizar o gênero feminino como universal ao nos referirmos as educandas e educadoras da EJA, tal escolha se reafirma por uma posição política em enfrentar a generalização histórica de um sujeito universal sempre masculino.

O retorno à escola, seja na fase adulta ou na juventude, é um processo que envolve inúmeras negociações familiares, profissionais, do tempo e da disponibilidade das educandas em retornar à sala de aula. Em se tratando das mulheres que retornam à escola através da EJA, o atravessamento de gênero se impõe a partir de questões como o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos para as mulheres que são também mães, o apoio familiar dos companheiros, quando estes estão presentes em suas vidas e também, em alguns casos, do apoio de outros familiares que se proponham a cuidar dos filhos das mulheres mães que retornam à escola. É necessário destacar que o conceito de gênero aqui utilizado tem como base as proposições de Joan Scott (1995) e Guacira Louro (1997) sendo o gênero uma categoria de análise que surge enquanto meio de compreensão das relações sociais entre os sexos, estabelecendo hierarquias e relações de poder entre homens e mulheres. Sendo assim, a presente pesquisa parte da compreensão de que a trajetória escolar das mulheres da EJA, seja no tempo dito regular ou em seu retorno à escola, são diretamente influenciadas por sua vivência enquanto mulheres.

É preciso localizar aqui de que forma a Educação de Jovens e Adultos e as histórias de vida de mulheres atravessaram meu percurso formativo. Minha trajetória acadêmica na Universidade Federal de Juiz de Fora teve início no segundo semestre ano de 2015, ao ingressar no curso noturno de licenciatura em História, no qual me formei em 2019. A escolha pelo curso veio acompanhada pelo desejo de ser professora, o qual já me acompanhava desde as brincadeiras de escolinha ainda na infância. Ao longo do meu percurso escolar, a História se constituiu como minha disciplina favorita, o gosto pela leitura incentivado desde a infância, junto a influência e ao grande exemplo de meu irmão, também professor de História, foram fatores cruciais na escolha pelo curso.

Os estudos de gênero começaram a se constituir enquanto interesse de pesquisa ao longo da graduação, com inquietações a respeito das ausências e lacunas sobre o protagonismo das mulheres na História, bem como a ausência de leituras e estudos que partissem da produção historiográfica de mulheres pesquisadoras. É necessário contextualizar que tal atravessamento veio ao encontro das questões pessoais de descoberta e compreensão de minha própria orientação sexual, processo que ocorre em concomitância a minha entrada na universidade.

A partir das inquietações acima expostas, no ano de 2017 fui selecionada como bolsista no projeto de iniciação científica intitulado Escolarização de Jovens e Adultos: uma análise de seus fundamentos teóricos a partir da recente história política de Brasil e de Portugal (1974-2014), sob orientação do professor Rubens Luiz Rodrigues. A atuação

nesse projeto se configurou como meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos enquanto objeto de pesquisa, visto que, até o presente momento, essa modalidade da educação nunca havia sido abordada em minha formação. Com o envolvimento no projeto comecei a conhecer e me interessar cada vez mais pela EJA, o que me levou a escolher a modalidade como campo de pesquisa para construção do trabalho de conclusão de curso da licenciatura.

A trajetória familiar também é outro ponto a ser destacado, venho de uma família composta em sua maioria por mulheres, sendo minha avó nossa grande referência de afeto e também de luta. Hoje, aos 85 anos, Doralice ainda se lembra com riqueza de detalhes da infância pobre que viveu ao longo das décadas de 40 e 50 do século XX. Sua família morava na zona rural, sendo meu bisavô, por muito tempo, um trabalhador braçal enquanto minha bisavó cuidava da casa e dos 18 filhos que tiveram ao longo do casamento.

Minha avó foi a terceira criança a nascer, sendo assim uma das filhas mais velhas, e, por isso, desde que “se entendeu por gente” já precisava ajudar nos cuidados da casa e dos irmãos mais novos. Aos 8 anos de idade já cozinhava empoleirada em uma lata à beira do fogão à lenha, e a partir da infância o trabalho doméstico sempre foi parte de sua rotina, fosse em casa ou, mais tarde, por volta dos 12 anos, já trabalhando como empregada em casas de famílias abastadas da cidade. O acesso à escola era então limitado por três fatores, primeiro pela distância da escola mais próxima quando morava na zona rural, em segundo pela necessidade de ajudar sua mãe em casa, e, posteriormente, pelo trabalho doméstico informal ao qual se dedicava, o que fez com que Doralice, que sonhava em ser enfermeira, entre retomadas e abandonos, cursar somente até a antiga quarta série.

Sendo assim, a trajetória de minha avó e de muitos outros brasileiros que tiveram seu direito a educação negado inúmeras vezes ao longo de suas vidas, são inspiração e também motivo de inquietação na construção dessa pesquisa. Assumo aqui a posição política de defender a educação pública, gratuita e de qualidade como direito fundamental de todos os brasileiros, defendendo também seu acesso universal, além das condições objetivas e subjetivas de permanência, que devem ser asseguradas a todos os estudantes.

O interesse pela Educação de Jovens e Adultos em conjunto com as narrativas familiares de minha avó, deram origem ao meu trabalho de conclusão do curso de graduação intitulado “Histórias e subjetividades femininas na EJA: memórias e narrativas sobre a ditadura”, que teve como questão de pesquisa as narrativas e memórias de

mulheres idosas da EJA sobre o período da Ditadura Civil-militar no Brasil. O trabalho foi orientado pela professora Yara Alvim, docente da área de ensino de História, e responsável também pelo auxílio e revisão no projeto de mestrado que dá origem a presente pesquisa.

No ano de 2018, enquanto já começava a delinear o trabalho de conclusão de curso, fui selecionada como bolsista em outro projeto de pesquisa, intitulado “A construção social dos currículos de ciências e biologia na Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres docentes”, sob orientação da professora Mariana Cassab, que mais tarde viria a se tornar minha orientadora de mestrado. A partir da bolsa passei a integrar também o coletivo Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos na Educação de Jovens e Adultos (GRUPPEEJA), espaço este que, para além da pesquisa, nos permite trocas de saberes, experiências e afeto.

Já em maio de 2019, fui selecionada para outro projeto de extensão como bolsista, dessa vez sob orientação dos professores Anderson Ferrari e Roney Polato. Passei a frequentar também o GESED, grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade, também na Faculdade de Educação da UFJF. Através da participação no GESED pude aprofundar minha pesquisa a partir do recorte de gênero, reconhecendo este como o principal atravessador das questões que deram origem a essa pesquisa.

Minha vivência acadêmica ao longo dos quatro anos de graduação foi intensa e muito rica, devido as bolsas e ao auxílio de minha família, tive a oportunidade de me dedicar integralmente ao curso e às atividades de pesquisa e extensão, o que me levou a encontrar na vida acadêmica um espaço de acolhida, mas também de desafios e curiosidades. Em relação à vida profissional, após concluir a licenciatura em julho de 2019, passei a segunda metade do ano em preparação para o processo seletivo do mestrado, e em fevereiro de 2020 iniciei minha primeira experiência docente através de um contrato temporário na rede estadual de Minas Gerais.

O desafio do primeiro ano de docência se adensou frente ao enfrentamento da pandemia causada pela COVID-19. As aulas presenciais foram interrompidas na primeira quinzena do mês de março de 2020, tendo sido retomadas de forma remota no dia 04 de maio do referido ano. O estado de Minas Gerais produziu um material intitulado Plano de Estudo Tutorado (PET) a ser disponibilizado para todos os alunos, de forma online ou impressa. Entretanto, a adesão dos alunos ao modelo de ensino remoto se mostrou

inconsistente e insuficiente por diversas razões que foram desde a dificuldade de acesso à necessidade de abandonar os estudos para trabalhar.

Atuei como professora do Ensino Fundamental II na modalidade regular ao longo de todo ano de 2020, e apesar dos desafios e percalços foi uma experiência fundamental para minha formação, tanto docente quanto humana. Em março de 2021 concorri novamente a uma vaga de contrato, conseguindo uma colocação como professora da Educação de Jovens e Adultos em duas turmas de 3º ano do Ensino Médio, ainda na rede estadual. Na EJA os desafios foram ainda maiores, a participação dos alunos era ainda mais rara do que no ensino dito regular, o que resultou em um alto índice de reprovação e no posterior encerramento das duas turmas.

Ao longo do ano de 2022 retomei novamente o trabalho presencial. Neste momento, assumi um cargo na EJA na Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho, escola periférica da cidade de Juiz de Fora na qual desenvolvi grande parte do trabalho de campo dessa pesquisa, e para a qual retornei no ano de 2023. O retorno para a mesma escola foi uma decisão pautada pelas redes de afeto e vínculo criadas ao longo do ano anterior com toda a equipe e também com os alunos, visto que, sendo a única professora de História do turno da noite, atuei em todas as turmas. O bairro em que a escola se insere, o São Benedito, pertence a zona leste da cidade, sendo marcado pelo imaginário social juizforano em um contexto de violência, pelo tráfico de drogas e pela precarização das condições de vida, o que faz com que a escola enfrente dificuldades para completar seu cargo docente todos os anos, fator que representou mais uma importante motivação para meu retorno.

Apesar da experiência docente em construção, entrecortada pela pandemia, e dos muitos desafios e precarizações que se impõem a condição de professora contratada, a docência permanece sendo a realização de um desejo da infância. Desejo esse que, apesar dos percalços, se conchega no carinho das alunas, se fortalece no sonho de uma sociedade justa e humanizada, e se reconhece nas trocas com as colegas de profissão, apoios fundamentais para que eu permaneça esperançando nessa caminhada que está só começando.

A partir do trabalho de conclusão de curso as narrativas de mulheres da EJA se constituíram como principal interesse de pesquisa. Ao longo das entrevistas que foram produzidas para o TCC foi possível perceber que, para além das questões de pesquisa que interessavam ao projeto, as cinco mulheres ali interpeladas como sujeitos de pesquisa tinham vontade de compartilhar suas histórias. Criar uma relação de escuta e acolhida fez



com que elas se sentissem à vontade para compartilhar memórias de infância, sobre sua vida escolar, o casamento, filhos, trabalho, e também suas próprias crenças e convicções a respeito da vida.

Foi no contexto das entrevistas para o trabalho de conclusão de curso que me deparei com o recorte de pesquisa adotado no mestrado, as mulheres chefes de família. Após a definição das mulheres como sujeitos de pesquisa, priorizo aqui as que se constituem enquanto chefes de seu contexto familiar, no sentido de serem responsáveis pela organização do mesmo, tendo em seu salário ou meio de sustento, a fonte de renda prioritária de seu núcleo. Nesse contexto estabeleço enquanto questão de pesquisa: **que significados a escola assume nas vidas de mulheres chefes de família quando retornam para EJA? Questão que se desdobra em outra investigação: de que forma sua vivência e condição social enquanto mulher e chefe de família afetam seu processo de escolarização?**

O recorte estabelecido sobre mulheres chefes de família se justifica pelo exponencial crescimento desses sujeitos, como explicitado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no ano de 2015. Os indicadores sociais produzidos evidenciam um aumento de 14,1 milhões de famílias chefiadas por mulheres, em 2001, para 28,9 milhões em 2015, isto é, um crescimento de 105%. O conceito de chefe de família aqui utilizado tem como base o que é explicitado pelo IBGE, sendo esta a pessoa de referência, o integrante da família responsável pela principal fonte de renda e pelas tomadas de decisão (IBGE/Pnad, 2015).

Dentre as famílias chefiadas por mulheres no Brasil, os recortes de raça, classe, território e tempo de escolarização também se colocam como questões para reflexão, visto que aproximadamente 15,9 milhões destas famílias são chefiadas por mulheres negras, estando sua maior concentração nas regiões Nordeste e Sudeste, vivendo em contexto urbano. Quanto a sua renda per capita, 56,6 % das famílias chefiadas por mulheres sobrevivem com uma renda de até um salário mínimo por pessoa. No contexto da formação escolar, 32% das mulheres indicadas como chefes de família possuem até 4 anos de escolarização, sendo que 12% destas frequentaram a escola por menos de um ano (IBGE/Pnad, 2015).

Dessa forma, **compreender como as questões de gênero atravessam seu percurso escolar a partir do contexto singular da narrativa de sua história de vida se constitui enquanto objetivo principal deste trabalho, visando estabelecer os lugares representados pela escola na vida destas mulheres que retornam à EJA.**

Estabelecido o objetivo geral desta pesquisa, se faz necessária a exposição dos objetivos específicos, a serem pensados e analisados a partir da narrativa das mulheres entrevistadas, sendo estes:

1. Investigar as razões que impediram estas mulheres de frequentarem a escola no período esperado, analisando especificamente as relações imanentes à sua condição de gênero e suas responsabilidades enquanto chefes de família;
2. Estabelecer quais motivações estimulam o retorno dessas mulheres à escola, bem como quais são suas expectativas e objetivos a serem alcançados com a escolarização;
3. Compreender e apontar os desafios encontrados no retorno à escola que se relacionam diretamente à sua condição enquanto mulheres com pouca escolarização que possuem dependentes diretos;

A partir da questão de pesquisa, dos objetivos definidos, e das reflexões e caminhos propostos no ato da qualificação, ao longo do ano de 2022 me dediquei a produção e análise das entrevistas, momento em que me deparei com diversas outras questões e possibilidades que surgiram pelo caminho. Foram entrevistadas três mulheres, duas delas ainda educandas da EJA que cursavam o terceiro ano do Ensino Médio na escola Cândido Motta, a terceira entrevistada, por sua vez, é egressa da EJA do Colégio de Aplicação João XXIII. O contexto escolar das entrevistadas se mostrou fator determinante tanto na perspectiva da execução da entrevista, visto que as educandas da escola foram entrevistadas dentro do espaço escolar, em oposição a aluna egressa que concedeu o relato em sua casa, quanto em relação a percepção dessas mulheres sobre sua realidade escolar, questões que serão aprofundadas ao longo deste trabalho.

Tendo em vista a relação entre passado e presente que se estabelece na questão porposta à pesquisa, os sentidos da escola no período dito regular, ou seja, na infância e adolescência das educandas, esteve pouco presente em suas narrativas. Por vezes estas rememoraram as dificuldades enfrentadas para se manter na escola, entretanto, não conseguiram se aprofundar nos significados e sentidos produzidos a respeito da instituição nesse período. Em contrapartida, outras questões surgiram a partir de suas falas e vivências que não haviam sido pensadas inicialmente, mas por ganharem força em seus relatos, exigiram da pesquisadora o desdobramento de novos temas e perspectivas de análise, tendo como destaque o recorte interseccional entre gênero, raça e classe.

Acerca do pertencimento étnico-racial das educandas, apesar de reconhecermos o público da EJA, em reflexo a população brasileira, como majoritariamente negro, não definimos este recorte como central na escolha das sujeitas entrevistadas. Entretanto, o trabalho de campo e as histórias de vida das educandas impuseram esta categoria de análise como questão fundamental para compreendermos como as questões de gênero atravessam seu percurso escolar, considerando que duas das educandas se autodeclararam pardas e uma delas se autodeclarou negra. Ao discutirmos o atravessamento do gênero em conjunto com o pertencimento étnico-racial, compreendemos estas como questões interseccionais. O conceito de interseccionalidade é tratado por Kimberle Crenshaw (2004) como a compreensão das diferentes formas de discriminação e diferenciação que afetam a vivência dos sujeitos de maneira combinada e simultânea.

Novamente em intersecção com gênero e raça, o trabalho surge como outra categoria de análise necessária para o desenvolvimento da pesquisa, visto que este estabelece a urgência das educandas em retornarem para à escola, bem como um grande desafio na perspectiva de sua permanência e conclusão da escolarização, principalmente quando tratamos do trabalho doméstico, aqui compreendido, nos termos de Silvia Federici (2019) enquanto trabalho reprodutivo.

Na paisagem das questões que estabelecemos para iniciar da pesquisa, bem como das questões que surgiram ao longo de seu desenvolvimento, nosso esforço é afiar a escuta sobre a vida dessas mulheres que inventam a vida nas frestas com a ginga que Luiz Antônio Simas (2019) conta sobre os corpos encantados da rua. Nas frestas que as chefes de família espoliadas não só sobrevivem, mas também insistem em existir perante processos que a elas delegam uma humanidade sempre rebaixada. Entretanto, como diz Conceição Evaristo “Os gemidos estão sempre presentes. É preciso ter os ouvidos, os olhos e o coração aberto” (EVARISTO, p. 111). Ora como fantasma, ora como miragem, ora como oásis como a escola divisa suas histórias de vida?

Para avançar na contação dessas histórias é preciso considerar o quanto os arranjos das famílias brasileiras escarram na face da suposta família tradicional uninuclear. É nos arroubos insanos e não raro violentos daqueles que propagam “a moral e os bons costumes” que a noção de família pode se restringir àquela composta pelo pai provedor, a mãe dona de casa e os filhos que estudam. Segundo a demógrafa Suzana Cavenaghi (2018) o Brasil conta com uma vasta multiplicidade de arranjos familiares, como também são múltiplas as constituições dos lares chefiados por mulheres. Há famílias constituídas por casais com ou sem filhos. Há famílias monoparentais femininas, representadas pela

liderança da mulher sem cônjuge, mas com filhos e dependentes. Ou ainda mulheres que moram sozinhas, e também as que coabitam com pessoas aparentadas, mas que não fazem parte de um núcleo reprodutivo não estabelecem relações marido-esposa ou pais-filhos.

No caso das famílias constituídas por casais compostos por homem e mulher, com ou sem a presença de filhos, a maioria ainda é chefiada por homens, mas foi nesse modelo de arranjo familiar que a chefia feminina teve seu aumento mais expressivo entre os anos de 2001 e 2015. Vale ressaltar também que os modelos tradicionais de famílias patriarcais ou nucleares (ALVES, 2009) vem perdendo sua hegemonia, tendo caído de 65% das composições familiares na década de 1980 para 52,2% no ano de 2010. Ainda assim, o arranjo familiar monoparental feminino ainda é a composição que conta com mais mulheres chefes de família. Na atualidade tal fator pode ser associado também a maiores possibilidades de rompimento das relações conjugais num contexto em que, na maioria dos casos, a responsabilidade sobre os filhos permanece sendo delegada às mulheres, de forma que as famílias monoparentais femininas representam 87% desse arranjo familiar contra 13% dos núcleos monoparentais masculinos (CAVENAGHI, 2018).

Partindo das discussões apresentadas nesta introdução, bem como das inquietações e objetivos que motivam e organizam a presente pesquisa, nos próximos capítulos aprofundaremos a discussão, apontando os conceitos e referenciais teóricos a serem mobilizados, bem como a metodologia utilizada para construção da dissertação. Sendo assim, no próximo capítulo iniciamos a apresentação da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade escolar, caracterizando do público por ela atendida, bem como um breve percurso sobre o conceito de gênero aqui utilizado e a trajetória da educação das mulheres em sua constituição como direito.

O capítulo seguinte se constitui em uma revisão bibliográfica a respeito do que tem sido produzido sobre as mulheres e as relações de gênero na EJA, tendo como objetivo traçar um panorama sobre o campo de pesquisa no qual esse trabalho se inclui. No quarto capítulo exploramos o contexto teórico-metodológico que será adotado, apresentando as narrativas de história de vida como método de abordagem das mulheres que foram entrevistadas, bem como em que contexto nos aproximamos das sujeitas participantes da pesquisa, e de que forma suas narrativas se tornaram parte desta pesquisa.

Em seguida, dedicamos o quinto capítulo a apresentação das narrativas e das histórias de vida das três Marias aqui entrevistadas, destacando a singularidade-plural de suas trajetórias únicas, mas também socialmente compartilhadas, enquanto mulheres chefes de família no Brasil. Posteriormente, o sexto capítulo aborda questões centrais que

surtem como tensionamentos comuns as três narrativas, como o pertencimento étnico-racial, os atravessamentos que o gênero determina em suas histórias de vida e em seu percurso escolar, bem como seu pertencimento enquanto mulheres, estudantes e trabalhadoras.

Por fim, nas considerações finais, retomamos parte do percurso da pesquisa e dos resultados encontrados, num esforço de reflexão acerca dos atravessamentos e pertencimentos dessas mulheres, dos percalços e interdições encontrados ao longo de seus percursos escolares e de vida, assim como seus sonhos e expectativas a partir do processo de escolarização. Retomamos também o contexto em que suas narrativas me atravessam enquanto pesquisadora, professora da EJA e mulher, apesar das diferenciações de raça e classe, suas histórias de vida me movem no sentido da acolhida, da solidarização, mas também da indignação em relação as condições de sobrevivência e de superexploração das mulheres brasileiras.

## **2. O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DE MULHERES**

A Educação de Jovens e Adultos se constitui como um campo de atuação e de pesquisa permeado por diversas tensões, que dizem desde sua consolidação histórica, até sua organização enquanto modalidade educacional. Reconhecer as lutas e desafios enfrentados pela EJA, e por todas as alunas, professoras e pesquisadoras engajadas nos embates pela garantia do direito à educação para todas e todos, se coloca como parte essencial da pesquisa no campo, visto que a compreensão da formação histórica da modalidade, como também do público atendido por ela, é essencial para entendermos as questões e desafios que ainda se colocam no tempo presente.

As conquistas históricas das mulheres e do movimento feminista por seu espaço na história, pelo direito à educação, pelo combate à desigualdade de gênero, e por políticas públicas e reconhecimento de direitos que considerem seu lugar social e político enquanto mulheres, também são questões que se impõem a essa pesquisa, visto que temos como ponto de partida o atravessamento do gênero na trajetória escolar de mulheres da EJA.

Nesse contexto, o presente capítulo se divide em duas seções, a primeira tem como objetivo tecer um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade educacional, abordando também seu papel na garantia do direito de todos à educação, previsto pela Constituição de 1988, mas ainda muito distante de ser plenamente alcançado no Brasil. Em seguida contextualizamos a luta histórica das mulheres por direitos, as perspectivas das discussões de gênero e feminismo que serão abordadas nesta pesquisa, a conquista do espaço escolar por esses sujeitos, e, mais especificamente, no caso das mulheres da Educação de Jovens e Adultos, como esse público se compõe e quais questões as atravessam em sua vivência escolar enquanto mulheres.

### **2.1. A EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Considerar a educação básica como direito inalienável de crianças e adolescentes, ainda que esta não seja oferecida de forma igualitária a todos no contexto brasileiro, já nos parece consenso. Tanto em termos de legislação, quanto no imaginário popular, repetimos comumente que o lugar da criança é na escola. Entretanto, quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos, que por diferentes razões e processos de exclusão não concluíram sua trajetória escolar no tempo considerado “regular”, o exame da história assinala que as discussões tendem a se mover por debates mais tensionados. Ora se voltam

para uma ideia de compensação ou recuperação de um tempo perdido, ora demarcam a luta dos movimentos sociais e populares pela garantia do direito humano fundamental que lhes foi negado em algum momento de suas trajetórias.

A discussão sobre a universalização e a garantia do direito à educação para todos não se resume somente a noção de formação dos indivíduos, mas sim de um projeto de sociedade em que todos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente. Aqui defendemos então a noção de educação como processo de humanização e como direito humano fundamental, que segundo Adelaide Dias:

[...] eleva a educação à condição de único processo capaz de tornar humano os seres humanos. Isto significa que a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo. (DIAS, 2007, p. 441)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura no Brasil como um campo de disputas das mais variadas, desde políticas e ideológicas, até em termos de financiamento e condições de atuação docente e discente. Miguel Arroyo (2006) afirma que a EJA ainda é um campo de pesquisa, atuação, políticas públicas e diretrizes educacionais em processo de consolidação, mas que vem apontando indicadores promissores para se tornar um campo de responsabilidade pública, se ancorando nos movimentos sociais que demonstram clara preocupação no enfrentamento dos altos índices de analfabetismo, analfabetismo funcional, defasagem idade-série, e “evasão” escolar ainda apresentados pela educação brasileira.

A reconfiguração e a consolidação da EJA para além de uma etapa da escolarização, mas como parte fundamental e meio de garantia de direitos humanos, se mostra essencial quando analisamos nosso contexto enquanto uma sociedade essencialmente letrada, em que o acesso a diversos bens materiais e imateriais, a serviços, a cultura e ao lazer, em sua maioria, dependem de uma compreensão mínima em leitura e escrita. A educação se consolida também como meio pelo qual nos apropriamos de nossa história e compreendemos a construção da nossa humanidade, conforme afirma Jane Paiva:

Como direito humano, busca-se legitimar para a educação a ontologia do ser social, entendendo-se que, mais do que uma construção da história, ela significa um atributo da própria humanidade dos sujeitos, sem o qual homens e mulheres não se humanizam completamente. É por meio dos direitos humanos que o valor da liberdade passa a ser posto no horizonte como fundamento essencial da vida, cuja realização exige regras e formas de convivência capazes de garantir a igualdade

para todos os sujeitos. O modo possível de operar com essa igualdade tem sido defendido pela democracia como valor universal. (PAIVA, 2007, p. 7)

A consolidação da Educação de Jovens e Adultos como um direito de todos e assegurado pelo Estado ocorre a partir de embates históricos, se entrelaçando com a história da educação no Brasil e no mundo. Alguns marcos são essenciais para compreendermos essa longa caminhada, principalmente após a segunda metade do século XX, em que o Brasil passa a reconhecer e assegurar, ainda que tardiamente e de maneira limitada, a educação escolar pública e gratuita para todos, através do processo de universalização do acesso à educação (LEITE, 2014).

A EJA enquanto modalidade educacional começa a se estabelecer no Brasil durante o século XX através de iniciativas, principalmente do governo de Getúlio Vargas, que visavam a centralização e definição do papel do Estado na educação através da criação de órgãos como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Para Silvia Brito (2006) as medidas desenvolvimentistas e nacionalistas criadas pelo governo de Vargas entre as décadas de 1930 e 1940 tinham como pano de fundo a crise do capitalismo após 1929 e as disputas geopolíticas que se estabeleciam no contexto internacional, segundo a autora:

[...]o período que vai dos anos 30 aos anos 60 foi importante tanto para a consolidação do capitalismo no Brasil, com a industrialização, como também para a penetração efetiva de uma nova ideologia educacional, que proclamava a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira, advogando para tal a necessidade de reorganização do ensino, [...](BRITO, 2006, p.

A partir da conjuntura apresentada, o ano de 1945 se coloca como marco global, através da criação da UNESCO, do reconhecimento da necessidade de se investir na alfabetização e escolarização como forma de garantir o pleno desenvolvimento social em todos os países. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111)

No Brasil, ocorre em 1947 a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), entretanto, o que se pode observar nessas primeiras décadas é o desenvolvimento de campanhas que se tornaram essenciais para o desenvolvimento da EJA no país, mas que não consolidaram esta enquanto modalidade educacional equiparada aos demais segmentos da educação regular. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111)

Somente a partir da década de 1960 começam a se desenvolver pesquisas com objetivo de compreender a EJA em suas especificidades. Para além da mera reprodução



de métodos de alfabetização e escolarização regulares, passou-se a refletir sobre uma perspectiva educacional que valorizasse e compreendesse o lugar do educando jovem e adulto enquanto cidadão de direito. Nesse contexto, começam a se popularizar pelo país as práticas pedagógicas libertadoras e emancipatórias criadas pelo educador pernambucano Paulo Freire (2005), que propõe um modelo de educação crítica e consciente, adaptado as necessidades e a realidade do educando, fazendo com que o conteúdo escolar se torne significativo para sua formação humana, e não esvaziado de sentido.

Em âmbito internacional a EJA começa a se delinear como campo específico e de responsabilidade pública a partir das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteia) e da Declaração de Hamburgo (V Confinteia, 1997), documento que reafirma a educação como direito humano fundamental e condição para exercício pleno da cidadania. A Declaração deu origem também a Agenda para o Futuro, estabelecendo planos e metas para garantir a oferta e a qualidade da educação de jovens e adultos defasados ou não escolarizados. De acordo com Sandra Leite (2014) tais documentos internacionais foram incorporados pela legislação brasileira como status de lei, entretanto, como discutido pela autora, a distância entre uma disposição legal e sua implementação prática não se efetivam imediatamente:

A conscientização dos direitos e da sua capacidade para transformar uma dada realidade não se efetiva magicamente. Isso depende de um processo trabalhoso que atenda às reais necessidades do processo educativo, implementando ações que geram consequências para o processo educativo. (LEITE, 2014)

O artigo 208 da Constituição de 1988, aponta que o Estado deve garantir educação básica gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; já o artigo 214 do mesmo documento implementa o Plano Nacional de Educação (PNE). O plano tem duração de 10 anos e seu objetivo é articular o sistema nacional de educação definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação que assegurem o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. O plano deve ser articulado por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, conduzindo à diretrizes como a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria na qualidade do ensino, formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País. (CONSTITUIÇÃO DO BRASIL, 1988 art. 208 e 214).

O PNE aprovado em 2014 terá vigência até 2024, contando com quatro de suas vinte metas que tratam da educação de adolescentes, jovens e adultos, sendo estas as metas 3, 8, 9, e 10. A meta 3 trata da necessidade de universalizar o atendimento escolar para toda a população entre 15 e 17 anos; a meta 8 aponta a necessidade de elevação da escolaridade média na população entre 18 e 29 anos, alcançando o mínimo de 12 anos de escolarização; a meta 9 aponta para a erradicação do analfabetismo absoluto e a diminuição do analfabetismo funcional em 50%; por fim, a décima meta se propõe a oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, de forma integrada à educação profissional. (PNE em movimento, 2018)

Maria Machado e Mirian Alves (2017) explicitam que as referidas metas tratam da superação do analfabetismo e da garantia de escolarização aos que a ela não tiveram acesso na “idade regular”. Como primeira medida para que as metas sejam alcançadas, as autoras apontam que os municípios e estados devem produzir levantamentos que identifiquem o quantitativo desse público, e, através de seu reconhecimento, embasar a elaboração de seus planos de atuação. Outro ponto ressaltado pela pesquisa é que os estados e municípios assumam o público da EJA como prioridade na oferta educacional, de forma a superar a visão compensatória da modalidade e reconhecê-la enquanto um campo de direito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), também conhecida como LDB, estabeleceu no artigo 37 que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, o acesso a escolarização deverá ser assegurado, viabilizado e estimulado pelo poder público gratuitamente, através de oportunidades educacionais que considerem as características dos educandos atendidos, seus interesses, condições de vida e de trabalho (LDB, 1996).

A partir dos documentos acima citados, a Educação de Jovens e Adultos se coloca como um direito de todos e responsabilidade do Estado, como bem explicitam Maria Clara Fischer e Ana Claudia Godinho (2014):

A Constituição de 1988 (art.208), a LDB de 1996, a Resolução nº 01/2000 e o Parecer nº 11/2000 – os dois últimos, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) – são documentos legais que instituem e regulamentam a Educação de Jovens e Adultos como direito. Essa legislação, como todo aparato legal, expressa uma determinada correlação de forças num momento histórico específico.

Este direito pode efetivar-se pelas possibilidades reais que a pessoa jovem ou adulta tenha de acesso, permanência e certificação às etapas de ensino fundamental e médio. Tais possibilidades implicam, conforme explicitação em um ou mais documentos legais, o reconhecimento da singularidade – e da diversidade – dos sujeitos desta modalidade educativa, da necessidade de docentes qualificados, vagas nas escolas de acordo com a demanda, isonomia no tratamento da EJA em relação a outros níveis da Educação Básica, entre outros aspectos. (FISCHER, GODINHO, 2014, p. 8)

Assim, apesar de consolidada legalmente como direito, a Educação de Jovens e Adultos ainda enfrenta diversos obstáculos à sua efetiva execução, como a implementação de políticas públicas que não se estruturam a partir de ações descontinuadas e particularizadas; aspectos que tangem seu financiamento; disparidade entre oferta e demanda; a falta de investimentos e estruturas em espaços escolares voltados para a modalidade, como inclusive de recursos pedagógicos diversos sintonizados com as suas especificidades; a formação inicial e continuada ainda lacunar de seus educadores; a ausência de concursos públicos com lotação específica para a docência na EJA, o que produz grande rotatividade de professores que, em muitos casos, além de não possuírem formação específica para a modalidade, ainda a enxergam como um espaço de mera complementação da carga horária; dentre outras características que se colocam como desafios específicos das condições de existência e permanência na EJA. Como observado por Serra *et. al.* (2017):

Apesar de a legislação conceituar a EJA como direito de todos e dever do Estado em normatizar a sua oferta nas redes de ensino, constata-se, na prática, uma oferta compensatória, aligeirada, residual, em grande parte inadequada às necessidades dos estudantes da EJA no seu processo de escolarização. (SERRA, VENTURA, ALVARENGA, REGUERA, 2017, p. 27)

Os autores acima citados observam também a disparidade entre a demanda potencial pela EJA registrada pelo Censo 2010 e as matrículas efetivadas e registradas pelo Censo escolar do mesmo ano, demonstrando que a demanda de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados é muito maior do que o contingente que de fato retorna à escola (SERRA *et al.* 2017). No Censo de 2019 a disparidade se repete, segundo Érica Franco (2021):

De acordo com os dados do Censo da Educação Básica (2019) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de jovens e adultos matriculados na EJA do ensino fundamental era de 1.937.583 e na EJA do ensino médio, 1.336.085.

Em relação à 2018, houve queda de 8,1% de matrículas na EJA de ensino fundamental e 7,1% na EJA de ensino médio.

Ao observar que a EJA de ensino fundamental, conforme o Censo (2019), possuía menos de 2 milhões de estudantes matriculados e o número de pessoas com 25 anos ou mais que não concluíram o ensino fundamental, de acordo com a PNAD (2019), era de mais de 33 milhões, fica patente o enorme descompasso entre o atendimento real da EJA de ensino fundamental e a demanda potencial da modalidade. (FRANCO, 2021, p. 66)

Tal panorama nos leva a refletir sobre que escola as educandas encontram em seu retorno para a EJA, se esta atende as suas necessidades enquanto trabalhadoras, respeitando e considerando seu tempo de aprendizagem e de vida enquanto jovens e adultas, ou uma escola que se volta para a reprodução aligeirada dos conteúdos e processos do ensino dito regular, com objetivo de suplência, ao invés de promover uma formação humana, cidadã e crítica de acordo com o público atendido. A ordem capitalista que estrutura os sistemas educacionais e curriculares esvaziam a escola de seu sentido emancipador, ainda assim, a vontade e a iniciativa que levam o educando de volta à escola, bem como iniciativas particulares e coletivas de professores, equipes pedagógicas, movimentos sociais e outros atores fazem do espaço escolar um lugar de resistência, esperança e de novas possibilidades. Sandra Leite (2013) aponta a distância entre as expectativas e a realidade enfrentadas pelos educandos da EJA:

O fato é que, mesmo quando jovens e adultos retornam à escola, eles vão à busca da educação por acreditarem no discurso das nas novas possibilidades para voltar a estudar, na universalização do atendimento e na escola de todos e para todos. E quando retornam, esses alunos muitas vezes não encontram condições favoráveis que contribuam com a eficácia de sua aprendizagem. Muitas vezes descobrem, na prática, que a escola que deixaram no passado, com todas as suas mazelas e seus problemas ainda se encontra do mesmo jeito, com as mesmas práticas, com as mesmas falhas, ainda sendo uma escola que educa poucos, que seleciona muito e que não está preparada para dar uma segunda chance aos alunos que foram excluídos dela. (LEITE, 2013, p. 288)

Para Arroyo (2006) é central que a Educação de Jovens e Adultos supere radicalmente a comparação com o sistema escolar dito regular para que possa atender ao direito de saber de suas educandas. Avançar para além dos currículos fechados, da ideia de transmissão de conteúdo, de grades, horários e regras fixas que se pretendem aplicar de maneira uniforme com um público extremamente diverso, que desafia a escola e à docência. O autor, analisando a consolidação da educação enquanto direito humano, público e universal aponta que:

Defender que os direitos dos jovens e adultos à educação sejam garantidos como direito público significa entender que suas vidas são demasiado imprevisíveis, exigindo uma redefinição da rigidez do sistema público de educação. Essa rigidez foi consolidada quando o sistema escolar estava distante de ter como preocupação a garantia do direito à educação dos setores populares. Para estes, essa rigidez é excludente. Nega seus direitos. Dificilmente construiremos formas públicas da garantia do direito à educação dos jovens e adultos populares sem termos coragem de rever a rigidez de nosso sistema escolar, se não investirmos em torná-lo realmente público. (ARROYO, 2006, p. 47)

Nesse contexto fica clara a desconexão entre a proposta legal de oferta e universalização do acesso à Educação de Jovens e Adultos, e o que de fato é ofertado para o público da EJA, que em um movimento de resistência e luta retorna à escola, encontrando novamente um espaço que tem dificuldade de se adequar as suas demandas de tempo, de vivências e de realidade social. Sendo assim, compreender como se constitui o público da EJA a partir de suas condições sociais, históricas e humanas, é tarefa essencial neste percurso de pesquisa, visto que “A EJA sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante se mudar o olhar sobre os jovens-adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado”. (ARROYO, 2006, 47)

As sujeitas de direito da educação de jovens e adultos se caracterizam, essencialmente, por sua origem socioeconômica comum nas camadas populares da sociedade. São as jovens, adultas, idosas, pobres, trabalhadoras, em sua maioria negras e moradoras da periferia, que enfrentam grande dificuldade em manter uma trajetória escolar linear, sendo comum, ainda que nem sempre explícito, o processo de expulsão desses sujeitos da escola. A diversidade de gênero, de orientação sexual, de crenças, geracionais e profissionais são características próprias de uma sala de aula da EJA, reafirmadas por dados e pesquisas que observam a evasão e a defasagem escolar das jovens brasileiras.

Além da diversidade do público atendido, a EJA também vem enfrentando um processo de juvenilização nas últimas décadas, sintomático de como o ensino regular vem tratando a juventude popular que não se encaixa em seus currículos e moldes. O levantamento “Os desafios da meta 8 do PNE: juventude, raça/cor, renda e territorialidade”, de Robson dos Santos (2016), se propõe a analisar a meta de número 8 do Plano Nacional de Educação (PNE), a qual tem como objetivo ampliar a escolaridade média dos jovens com idades entre 18 e 29 anos.

O documento aponta que os jovens residentes nas regiões Norte e Nordeste do Brasil tem as menores médias de anos de estudo, totalizando 9,1 anos, estando abaixo da média de outras regiões, como o Sudeste com média de 10,4 anos de estudo, bem como abaixo da média nacional de 9,8 anos. Sobre as desigualdades entre aqueles que habitam o campo ou a cidade, o levantamento aponta que os sujeitos residentes na Zona Rural têm em média dois anos a menos de escolarização em comparação aos habitantes das áreas urbanas, para as populações do campo a média era de 7,8 anos de estudo, já para os jovens residentes na zona urbana, o indicador atingiu 10,1 anos. A média é ainda mais desigual quando separamos por sexo, sendo ainda menos escolarizados os jovens do sexo masculino das zonas rurais (SANTOS, 2016).

O texto de Santos (2016) trata também sobre os indicadores de renda, de acordo com o autor os 25% mais pobres são também os menos escolarizados em nosso país. No estado de Minas Gerais, onde essa pesquisa se localiza, a média de escolarização desses jovens atinge somente 8,3 anos, sendo a segunda mais baixa na região Sudeste, enquanto grupos com renda superior atingem uma média nacional de 11,8 anos de escolarização, já muito próxima a meta ideal dos 12 anos. A relação entre renda, analfabetismo, escolarização e acesso a diferentes direitos já era apontada por Moacir Gadotti:

Muitas políticas públicas encaram o combate ao analfabetismo como um custo e não como um investimento, não se levando em conta que o analfabetismo tem um impacto não só individual, mas também social. Ele impacta a vida das pessoas, na saúde (mais enfermidades), no trabalho (piores empregos), na educação, e impacta também a sociedade, a participação cidadã, a perda de produtividade e de desenvolvimento social. (GADOTTI, 2009, p. 15)

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad contínua) do ano de 2019 produziu um documento temático sobre índices educacionais relevantes para pensarmos o público que compõe a EJA. Em relação ao recorte racial, pode-se observar que a população preta ou parda com mais de 15 anos conta com o dobro de analfabetos, sendo 8,9% contra 3,6% da população não negra, de forma que o componente racial é outro importante recorte a ser feito. O Brasil ainda conta com 11 milhões de analfabetos acima de 15 anos. Os Índices educacionais brasileiros consideram 12 anos de escolarização como tempo mínimo para cumprir todas as etapas da educação básica, sendo que em 2019 mais de 52% dos jovens acima de 25 anos possuíam menos de 12 anos escolares, e destes, 32,2% não chegaram a completar a etapa do Ensino Fundamental (IBGE, 2019).

Sobre a defasagem e a evasão escolar, os dados da juventude recolhidos pela Pnad contínua também são alarmantes. Em 2019, 12,5% das pessoas de 11 a 14 anos de idade já estavam atrasadas em relação à etapa de ensino que deveriam estar cursando, ou sequer estavam na escola. Quando analisamos o abandono escolar, é importante observar que os maiores percentuais de evasão ocorrem nas faixas a partir dos 16 anos de idade, representando entre 15,8% e 18,0%. Ao serem questionados sobre as razões que os levam a abandonar a escola, quase 40% dos jovens apontam a necessidade de trabalhar para complementação da renda familiar. No caso das mulheres, 11,5% indicaram a necessidade de realizar os afazeres domésticos como o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, este fator se mostra inexpressivo em relação aos homens (IBGE, 2019). Como os educandos da EJA são aqueles mais vulneráveis, é pertinente afirmar que a pandemia de Covid-19 irá agravar esse cenário de distorção idade série e abandono escolar, já bastante aterrador.

Acerca das condições de escolarização na EJA do estado de Minas Gerais temos o Resumo Técnico do Estado de Minas Gerais: censo da educação básica 2019, documento publicado no ano de 2020. Sobre a EJA, o primeiro apontamento aborda a redução no número de matrículas da modalidade, apresentando uma queda de 18,9% de 2015 a 2019, sendo que, no ano de 2019, 97,9% dessas matrículas ocorreu nas zonas urbanas, o que nos leva a questionar sobre a disponibilidade de vagas na Zona Rural, que de acordo com dados do estudo de Santos (2016) é onde se concentra a população menos escolarizada. Quanto à idade, 32,4% dos alunos da EJA está na faixa etária entre 20 e 29 anos, sendo considerados jovens, em relação a composição étnico-racial, os alunos identificados como pretos/pardos representam 71,4% da EJA de nível fundamental e 67,9% da EJA de nível médio (INEP, 2020).

A pesquisadora Analise da Silva apresenta dados educacionais detalhados dos municípios de Minas Gerais a partir dos resultados de sua pesquisa de pós-doutoramento através do Projeto de Pesquisa financiado pelo PROEXT 2015, com metodologia de triangulação dos dados da PNAD 2014, do IBGE /Censo 2010 e do Banco Multidimensional de Estatísticas. A presente pesquisa de mestrado se localiza no Estado de Minas Gerais, na região denominada Zona da Mata e, mais especificamente, no município de Juiz de Fora, que de acordo com Silva ainda conta com uma população de 14.240 não alfabetizados, 146.610 pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental e 79.880 que não completaram o Ensino Médio, totalizando uma população de 240.730 pessoas que não tem seu percurso escolar completo, o que representa aproximadamente

42% da população do município, estimada pelo IBGE em 573.285 mil habitantes (SILVA, 2020).

Os dados acima apresentados apontam não somente para constituição do público da EJA, mas para um panorama geral de como a escola e a educação tratam a juventude popular no Brasil. Utilizamos aqui os dados da PNAD do ano de 2019 em sua produção temática sobre o panorama da educação brasileira, entretanto, é necessário mencionar o quanto a pandemia de COVID-19 se coloca como fator fundamental para pensarmos a educação brasileira nos próximos anos, sendo necessário um outro olhar para os dados publicados a partir do ano de 2020, desafio este que, por hora, ainda não nos propomos a enfrentar.

A partir da interpretação dos dados é possível perceber que os jovens e adultos brasileiros marginalizados e excluídos dos processos escolares regulares, o que se converte também em uma negação de diversos direitos humanos e sociais, tem gênero, cor, faixa etária e diversas outras características que os definem em um grupo específico, que vem perpetuando sua exclusão ao longo das gerações e contextos familiares, regionais e sociais aos quais pertencem.

Segundo Arroyo (2006) grande parte dos jovens e adultos que retornam através da EJA já passaram pela escola anteriormente, e precisaram abandoná-la por não conseguirem articular a vida escolar com suas trajetórias pessoais de pobreza, privações, preconceitos e ausência de direitos e condições mínimas de sobrevivência, de forma que, se a Educação de Jovens e Adultos se constituir somente como um campo de reprodução aligeirada do ensino dito regular, muitos dos alunos passarão novamente pelo processo de não identificação e abandono.

Diante da vulnerabilidade de suas vidas, o direito à educação foi e continuará sendo vulnerável. Consequentemente, não se trata de secundarizar a universalização do direito ao ensino fundamental para esses jovens-adultos. Trata-se de não separar esse direito das formas concretas em que ele é negado e limitado no conjunto da negação dos seus direitos e na vulnerabilidade e precariedade de suas trajetórias humanas. (ARROYO, 2006, p. 24)

Para atuar como mecanismo de garantia dos direitos humanos e sociais de seus alunos, a EJA precisa reconhecer suas trajetórias humanas e não só escolares. Apontar a defasagem, o analfabetismo e a evasão escolar como sintomas de uma juventude pretensamente desinteressada, como costuma ocorrer no senso comum, é culpabilizar os oprimidos pelas condições sociais de reprodução dessas opressões nas quais estes estão



imersos, e, em oposição, desresponsabilizar o Estado e a sociedade pelas condições de vida em que estes jovens se encontram. Para Arroyo (2006) a mudança do olhar preconceituoso e estigmatizante sobre a juventude é essencial para reconhecermos nestes sujeitos de direitos:

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. As trajetórias humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas nessa perspectiva. Assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos. (ARROYO, 2006, p. 30)

Acerca das condições de vida das jovens e adultas populares brasileiras, estas perpassam por uma luta diária pela sobrevivência, em um contexto de desemprego e informalidade, condições precárias de saúde e higiene, exploração de seu trabalho e de seu tempo, o qual muitas vezes já vem sendo negado desde a infância. A escola para esse público precisa não só reconhecer sua subjetividade, sua diversidade e seus direitos, mas se organizar a partir de suas demandas específicas, não secundarizando ou hierarquizando os conteúdos e saberes próprios deste espaço, mas reconhecendo que, quando não atende as demandas e as realidades das educandas, contribui para reafirmar que estas continuam tendo seu direito à educação negado.

A partir dos dados e discussões aqui expostas é possível inferir que o reconhecimento legal da Educação de Jovens e Adultos, bem como o reconhecimento público da educação como direito humano fundamental em qualquer tempo, são questões fundamentais para garantir a universalização do acesso à educação no Brasil. Entretanto, o que se pode perceber a partir dos dados apresentados, é que a execução prática do direito já reconhecido continua enfrentando desafios e obstáculos.

A educação como direito humano fundamental, para além da educação de jovens e adultos, ocorre junto a humanização do processo educativo, ao reconhecimento das alunas e alunos em seus processos, vivências, singularidades e subjetividades. No espaço escolar e educativo como um todo, alunas e também professoras se movimentam a partir de suas relações de gênero, de sexualidade, de trabalho, econômicas, sociais e religiosas,

relações estas que fazem parte do processo de troca e partilha que ocorre em um ambiente educacional democrático e dialógico.

Reconhecer as educandas e educandos em sua condição singular de sujeito não significa eleger suas singularidades acima do conhecimento científico e intelectual tradicionalmente assegurado pela escola, mas sim reconhecer que um processo ocorre através do diálogo com o outro. Nesse contexto, é a partir das vivências e narrativas das mulheres da Educação de Jovens e adultos que esta pesquisa se organiza, no sentido de reconhecer em suas trajetórias de vida, as marcas de sua socialização enquanto mulheres, da desigualdade de gênero e também das dificuldades enfrentadas no acesso à escola, resultando em seu percurso até a Educação de Jovens e Adultos. Na seção a seguir apontamos uma breve abordagem histórica sobre a condição das mulheres no Brasil, bem como sua constituição enquanto parte do público atendido pela EJA.

## 2.2. AS MULHERES NA HISTÓRIA E NA ESCOLA: TRAJETÓRIAS DE LUTA E CONQUISTAS

Contar uma história das mulheres, ou de mulheres, como o caso específico desta pesquisa, só se torna possível a partir do reconhecimento de diversos processos e lutas históricas que me permitem hoje, enquanto mulher, LGBT, feminista, professora, historiadora e acadêmica, ocupar os espaços que ocupo em uma sociedade capitalista ainda marcada pela desigualdade de gênero. A nossa história é atravessada pelo silenciamento, que vem desde a ausência de personagens e personalidades femininos de relevância histórica, até os muitos séculos de negação da construção da História enquanto ciência que considerasse as mulheres como sujeitos históricos.

A historiadora Michele Perrot afirma que “Escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas.” (PERROT, 2008, p. 16). Como características desse silenciamento a autora aponta em primeiro lugar o confinamento das mulheres ao ambiente doméstico; a limitação, e em alguns casos até mesmo a proibição, de sua circulação em espaços públicos; em segundo lugar Perrot (2008) trata do silêncio das fontes, apontando que as mulheres produziram poucos relatos de si, em parte pelo acesso reduzido e tardio à educação, mas também por um processo de desvalorização de sua própria narrativa:

[...]As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas

mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio consubstancial à noção de honra. (PERROT, 2008, p. 17)

Observamos então que a negação do acesso a escrita e do reconhecimento de si enquanto sujeitos perpetuou por séculos em um processo de silenciamento e exclusão das mulheres da História. A construção de uma história das mulheres é apontada tanto por Michele Perrot (2008) quanto por Rachel Soihet (1998) como um processo que data de meados do século XX, a partir da emergência de questões sociais, e de diferentes fatores, como os científicos, com a proeminência da subjetividade; sociológicos, com a presença de mulheres nas universidades como docentes e discentes; e políticos, com o movimento feminista e a luta pela libertação das mulheres.

Guacira Louro (2008) aponta que as movimentações sociais e políticas reverberaram na produção acadêmica e intelectual da época, e, a partir de então, os estudos feministas e a história das mulheres invadiam também as instituições formais de saber:

Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e "contaminando" o seu fazer intelectual — como estudiosas, docentes, pesquisadoras — com a paixão política. Surgem os *estudos da mulher*. Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência. (LOURO, 1997, p. 17)

A autora aponta para o caráter político de tais estudos, com a emergência das narrativas de memória, histórias de vida, diários, cartas, dentre outras fontes até então desvalorizadas, as pesquisadoras que partiam de uma perspectiva feminista, se colocavam como sujeitos diretamente implicados e presentes em suas pesquisas, abandonando a até então comum posição de suposta neutralidade (Louro, 1997).

Posterior à emergência da história das mulheres como campo de pesquisa, o conceito de gênero surge como alternativa ao caráter biologizante que se dá as discussões que tratam de diferenças e desigualdades entre homens e mulheres em termos sexuais, o que reduz o caráter político e social de tais questionamentos. O termo gênero passa a ser empregado como ferramenta de análise a partir de meados do século XX, tendo como objetivo enfatizar a construção social e histórica das diferenças entre homens e mulheres

para além do “sexo biológico”, sobre gênero enquanto categoria de análise, Guacira Louro aponta que:

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997, p. 22)

Joan Scott (1995) indica que a utilização do termo gênero é parte das tentativas de teóricas feministas num esforço de elaboração sobre as desigualdades entre homens e mulheres. Para Scott (1995, p.88), o gênero é um campo de disputa do poder, representando “um controle ou acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos”, sendo então uma categoria de análise historicamente construída, legitimada através de diferentes mecanismos em diferentes sociedades, inclusive das instituições políticas. A respeito da discussão sobre gênero e as instituições políticas, Scott afirma:

O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreenderas complexas conexões entre várias formas de interação humana. Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, elas/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. (SCOTT, 1995, p. 89)

Para além das relações de poder instituídas através e a partir do gênero, é preciso pontuar que essa concepção não pode ser empregada de maneira generalizante, Joan Scott (1995) apresenta diferentes abordagens e campos de pesquisa que utilizam o gênero como categoria de análise própria das questões que se originam naquele contexto. Sendo assim, as questões e limitações de gênero são variáveis tanto entre diferentes culturas quanto no interior de uma mesma sociedade, a partir de sua intersecção com outras abordagens, como o pertencimento étnico-racial, a vivência espacial dos sujeitos, a classe social a qual pertencem, sua orientação sexual, dentre muitas outras características e contextos no qual os sujeitos se inserem, para Guacira Louro:

A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de

identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos — étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc. — constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse "empurrado em diferentes direções", como diz Stuart Hall (1992, p. 4). Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. [...] (LOURO, 1997, pp. 24-25)

Tal perspectiva se aplica também a generalização das mulheres como um grupo homogêneo, novamente se faz necessário analisar as diferentes possibilidades do que constrói o ser mulher em uma sociedade. É imprescindível reconhecer a multiplicidade de narrativas, realidades e lutas enfrentadas por diferentes mulheres que também se definem a partir de suas características culturais, étnico-raciais, de sexualidade e classe social, dentre outros muitos recortes possíveis dentro de uma análise que se propõe interseccional, abarcando a diversidade de possibilidades e identidades femininas.

Ao pensarmos o gênero como categoria de análise que perpassa todas as relações sociais e diferentes construções de identidades, é possível inferir que este também produz diferenças e desigualdades no espaço escolar. Guacira Louro (2008) aponta a escola como espaço que se organiza a partir da produção de distinções, desigualdades e classificações dos sujeitos, separando meninos e meninas, ricos e pobres, produzindo diferenças que se relacionam diretamente a construção das identidades.

Ao tratar de questões relativas a educação e a escolarização de mulheres em qualquer tempo, se faz necessário apontar a desigualdade histórica de gênero que nos demarca enquanto sociedade, pautando assim de que forma e em que tempo o direito à educação para todos se constitui. A historiadora Michele Perrot (2008), estabelece como primeira ruptura com a proibição do saber feminino a Reforma protestante, que ao estabelecer a necessidade de que todos pudessem ler e interpretar a Bíblia, implicou na necessidade de se escolarizar meninas, ainda que minimamente, e com objetivos bastante particulares:

É preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. Formá-las para seus papéis futuros de

mulher, de dona-de-casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas. Esse conteúdo, comum a todas, varia segundo as épocas e os meios, assim como os métodos utilizados para ensiná-lo. (PERROT, 2008, p. 93)

A educação de mulheres se constituía então como uma educação limitada a um recorte étnico-racial e também de classe, que não pretendia necessariamente ensinar, mas sim instruir e disciplinar o corpo, a fala e seu caráter para que esta possa se portar de acordo com o que se esperava socialmente. No Brasil, a educação de meninas e mulheres se desenvolve inicialmente pelo mesmo caminho, até que, durante o século XX, a luta do movimento feminista fez com que as mulheres ganhassem cada vez mais espaço e direitos, não só quanto a universalização da educação, mas também da conquista do direito ao voto e de seu papel de auto representação na sociedade. Entretanto, é necessário destacar que os avanços aqui citados se referem em grande maioria ao contexto das mulheres brancas e de classe média alta, os contextos de luta e resistência das mulheres negras, pobres, LGBTQs, dentre muitos outros possíveis recortes são ainda mais agravados.

Em âmbito internacional, as Conferências Mundiais Sobre a Mulher passam a integrar a agenda da ONU a partir da década de 1970, e em sua IV edição, no ano de 1995, sediada em Beijing na China, estabelece os direitos das mulheres como parte dos direitos humanos, estabelecendo raça e etnia como fatores de desigualdade e discriminação. Quanto à escolarização feminina, esta é apontada como fator de influência no desenvolvimento econômico também pela V Conferência Internacional da Educação de Adultos (V CONFINTEA, 1997), reconhecendo o papel delas não só no mercado de trabalho, como de maneira ampla no desenvolvimento social, de forma que todas as oportunidades educativas devem também se estender a esse público (NOGUEIRA, 2006).

Dessa forma, é possível estabelecer relação direta entre os atravessamentos de gênero e as dificuldades de acesso e permanência femininas na escola partindo de uma perspectiva histórica. Atualmente, em termos de anos de escolarização, a desigualdade entre gêneros é apontada pelo IBGE (2019) como praticamente extinta, entretanto, o que se pode perceber é que apesar desta superação numérica, ainda se fazem necessárias medidas e políticas, não só no âmbito educacional, para superação das desigualdades de gênero no Brasil, como explicitado pelo Plano Nacional de Política para as Mulheres (PNPM):

A importância da educação para consolidação do exercício de direitos e para construção da autonomia individual e coletiva, bem como para o desenvolvimento econômico e social do mundo moderno, é reconhecida mundialmente. É um meio fundamental para o desmonte das desigualdades sociais de gênero, raciais, étnicas, geracionais, de orientação sexual, regionais e locais. Esta constatação está contemplada nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas, que têm como uma de suas metas a eliminação das disparidades entre os sexos em todos os níveis de ensino até 2015. O movimento de mulheres, desde seus primórdios, voltou seu olhar para o processo educacional para explicar como são produzidas as desigualdades entre mulheres e homens no âmbito educacional; entendendo-o também como importante veículo de mudança da sociedade e reivindicando acesso igualitário para todas as pessoas. (PNPM, 2013-2015, p. 23)

Apesar da paridade de escolarização entre homens e mulheres, dados recentes disponibilizados pelo IBGE (2019) apontam que 37,1% das mulheres brasileiras acima de 25 anos não possuem nenhuma instrução ou, no máximo, o Ensino Fundamental incompleto. Quanto mais avançamos em termos de faixa etária mais crescem os índices, acima de 55 anos são 50,3%, e acima dos 65 anos temos quase 70% das mulheres que não possuem nenhuma instrução ou não completaram sequer o Ensino Fundamental. Menos de 20% das mulheres brasileiras acima de 25 anos chegam a possuir o ensino superior completo. Nesse contexto, reconhecemos que grande parte dessas mulheres, ainda que muitas não retornem à escola, são público alvo da Educação de Jovens e Adultos.

Para além do gênero, a relação étnico-racial é outra categoria de análise imprescindível para pensarmos no contexto da educação brasileira. Giane Almeida e Claudia Lima Alves (2011), em seu estudo sobre as interdições na educação escolar de mulheres negras, apontam para a delimitação de tais diferenças a partir da construção social e histórica de representações negativas em relação a população negra no Brasil, as autoras apontam que a escola foi um espaço simbolicamente negado a essas mulheres por muitas décadas, mesmo após o acesso das mulheres brancas a escolarização. Tal exclusão passa por questões como a necessidade de trabalhar ainda na infância, a impossibilidade de acesso à escola devido ao local e as condições de moradia, e também sobre a discriminação e o racismo sofridos por esses sujeitos dentro e fora do espaço escolar.

A dissertação de Ediany Lima (2016) trata da condição das mulheres negras na EJA através de uma abordagem interseccional, em que a autora articula os conceitos de gênero e raça com outras vulnerabilidades econômicas e sociais para compreender os atravessamentos das entrevistadas de maneira mais ampla. Nesta pesquisa não havíamos estabelecido o debate étnico-racial como recorte específico, entretanto, este se impôs ao

campo de pesquisa devido a composição histórica da população brasileira e do público da EJA como majoritariamente não brancos.

O trabalho é outra categoria de análise que atravessa grande parte dos sujeitos da EJA, em relação as mulheres a ênfase está em funções como o trabalho doméstico, o trabalho de cuidado com idosos ou irmãos mais novos, o casamento e a maternidade. Estes são atravessamentos comuns as mulheres que frequentam a EJA, tanto em suas casas quanto em sua vida profissional, pois, como aponta Silvia Federici (2019) as possibilidades de emprego para mulheres em muitas vezes representam uma extensão do trabalho doméstico, resultando somente em um acúmulo de funções. Nesse contexto, pode-se estabelecer uma relação direta entre o acesso e a permanência na escola com o contexto e as condições familiares, de raça e classe, como explicitado por diversos autores, a exemplo, Anderson Ferrari e Zaine Mattos ao citarem Rosemberg:

A partir das afirmativas de Rosemberg (2012), percebe-se que o imperativo da educação escolar atinge todas as classes sociais, mas nas populares ele atua de modo diferenciado. São nelas que as diferenças de gênero operam de forma acentuada nas relações com a escola. A educação escolar, assim, concorre com outros chamados que se dão a partir dos atravessamentos de gênero. Aproximar-se mais ou menos da escola pode significar responder a esse ou a outros imperativos que se colocam na vida cotidiana dessas pessoas. Em muitos casos, esses outros imperativos fazem mais sentido e se mostram mais concretos que a escolarização. Dentre eles, questões como maternidade e constituições familiares, além das contingências de classe que distanciam as pessoas de uma vida escolar mais prolongada. (ROSEMBERG apud. FERRARI, MATTOS, 2017, p.68)

Sendo assim, o gênero se coloca como questão central para compreendermos tanto a evasão escolar das mulheres através de questões como o trabalho doméstico, a maternidade na adolescência, a necessidade de cuidar de irmãos mais novos ou parentes mais velhos como os avós, quanto sua colocação precária no mercado de trabalho devido ao acúmulo de funções, a carga horária estendida pelo trabalho doméstico e a dificuldade de se dedicar a escola, a cursos de capacitação ou profissionalizantes, entre outras oportunidades.

Portanto, a escolha das mulheres da Educação de Jovens e Adultos como sujeitos dessa pesquisa se justifica pelos números apresentados acerca da pouca escolarização de milhares de mulheres no Brasil, e pelo enfretamento a desigualdade de gênero e aos atravessamentos próprios da realidade das mulheres de baixa renda que são interdidas em seu direito à escolarização. No capítulo a seguir apresentaremos uma breve revisão bibliográfica acerca das produções acadêmicas recentes que tenham como enfoque as



mulheres na Educação de Jovens e Adultos, tendo como objetivo delimitar o campo de pesquisa e as diferentes abordagens e referenciais utilizados, além de indicar possíveis avanços e retrocessos no acesso à escola e no processo de escolarização desses sujeitos.

### **3. SUJEITOS EM FOCO: A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA RECENTE SOBRE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O processo de construção, delimitação e aprofundamento em um campo de pesquisa passa pelo reconhecimento do que vem sendo produzido acerca da temática, tal processo tem como objetivo embasar análises, avaliar possíveis abordagens metodológicas e reconhecer os autores e produções essenciais para compreensão do campo. Nesse contexto, apresentamos nessa seção a aproximação realizada em direção aos estudos, no campo da Educação de Jovens e Adultos, que centralizam sua abordagem em torno da condição das mulheres e as relações de gênero na modalidade. Nossa intenção não é realizar um estudo da arte referente à temática EJA e questões de gênero. No decurso do itinerário construído na pesquisa, nosso propósito é provocar um movimento que contribua para o processo de definição do objeto de estudo e, nessa passada, qualificar a formação da pesquisadora e sua escrita autoral.

A revisão bibliográfica apresentada neste capítulo foi produzida a partir de um recorte temporal e de fontes, que considera a intenção acima anunciada e também os limites instituídos a uma pesquisa de mestrado realizada durante a maior crise sanitária do século XXI. Desta feita, iremos operar com o recorte temporal de 10 anos, compreendido entre os anos de 2011 a 2021.

Em relação as fontes e bancos de dados, nos limitamos ao levantamento de artigos em revistas e periódicos, bem como publicações do Grupo de Trabalho em Educação de Pessoas Jovens e Adultos (GT 18) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). As revistas selecionadas foram as que correspondem a área da educação avaliadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como Qualis A1. A pesquisa foi iniciada a partir do mecanismo de busca disponibilizado pelo site da Plataforma Sucupira, vinculada a CAPES, que disponibiliza a listagem de revistas classificadas como Qualis A1 em educação no quadriênio 2013-2016.

Além das revistas classificadas como Qualis A1 e dos trabalhos apresentados na ANPED, pesquisamos também em revistas indicadas pelo portal Fóruns EJA Brasil. Os fóruns, de acordo com a professora Maria Margarida Machado,<sup>2</sup> são espaços de discussão coletiva que reúnem os atores que se dedicam a pensar as políticas públicas, as pesquisas e a constituição da Educação de Jovens e adultos no Brasil. Os fóruns se organizam em

---

<sup>2</sup> Vídeo “O que são os fóruns de EJA?”. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/1379>

âmbito estadual e regional, através de eventos, estudos, palestras e proposições de diálogo entre o Estado, a sociedade e os atores da EJA. Sendo assim, a revisão aqui apresentada tem origem em três diferentes bancos de dados.

Em relação aos mecanismos de busca empregados, grande parte das revistas analisadas possui portais próprios em que o acesso é liberado a todos os volumes já publicados. Nesse caso, o processo consistiu na busca através dos sumários dos volumes publicados desde 2011. No caso dos periódicos que não disponibilizavam acesso imediato a seus acervos, a busca foi realizada através do portal Scielo, biblioteca virtual que disponibiliza acesso gratuito à inúmeros periódicos nacionais e internacionais. A pesquisa feita através do portal Scielo se organizou a partir da procura de palavras-chave dentro de cada revista pesquisada. Foram pesquisadas individualmente e também de forma combinada as palavras gênero, mulher, Educação de Jovens e Adultos e a sigla EJA.

As produções foram selecionadas primeiramente a partir dos títulos, palavras-chave e também através da leitura de seus resumos. A contar do levantamento inicial das fontes, foram selecionados para análise o total de 22 trabalhos. Nesse universo, 12 artigos foram encontrados nas revistas avaliadas com Qualis A1 (ANEXO I). Existem 100 periódicos inscritos nessa qualificação no último período de avaliação realizado pela CAPES. Destas, apenas 9 revistas publicaram artigos estruturados a partir da abordagem EJA e questão de gênero, a saber: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas; Caderno Cedes; Educar em Revista; Educação e Realidade; Educação em Revista; Educação e Sociedade; Revista Brasileira de Educação; Revista do Centro de Educação e Revista Proposições. O periódico Educar em Revista é aquele que apresenta o maior número de artigos publicados na série temporal recortada em nosso estudo, contando com 4 produções, as demais revistas apresentam um artigo cada.

No tocante a fonte explorada dos anais do GT18 da Anped (ANEXO III), 5 artigos e 2 trabalhos em formato de pôster foram encontrados. Enquanto que 3 artigos foram inventariados a partir das revistas indicadas pelo portal Fóruns EJA (ANEXO II). Em suma, contando com um universo extenso que ultrapassa 100 publicações pesquisadas, nos deparamos com um número limitado de produções a respeito da temática.

O número reduzido de produções encontradas sobre questões que abordem gênero e mulheres na EJA é outro enfrentamento ao qual nos propomos, visto que a necessidade de ampliação do quantitativo de pesquisas sobre mulheres na EJA já era apontada por autoras como Carmem Eiterer, Jacqueline Dias e Mariana Coura (2014). Durante o levantamento bibliográfico encontramos também a pesquisa de Maria Vieira e Karla Cruz

(2017), na qual se propõe a uma revisão de literatura para o tema a partir do levantamento de artigos no GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultos) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na plataforma Scielo, entre os anos de 2005 e 2014, em torno da relação gênero, mulher e Educação de Jovens e Adultos. Tendo encontrado somente oito produções, as autoras então concluem que:

Outro fator evidenciado nos trabalhos encontrados é a necessidade de pesquisas na área, que tratem questões da educação da mulher e as diferenças de gênero na EJA, pois não existem muitas referências bibliográficas referentes à relação de gênero e EJA. Mesmo com a grande produção acadêmica atual, a temática de gênero e EJA tem sido pouco estudada e pesquisada nas revistas e publicações pesquisadas. (CRUZ, VIEIRA, 2017, p.54)

Apontamos então o crescimento de produções acerca da temática, se comparado com o estudo citado anteriormente. Entretanto, o aumento no número de publicações não vem crescendo ao longo dos anos, se mantendo em uma média de dois a três artigos publicados por ano dentro do recorte temporal pesquisado, com exceção do ano de 2020, em que não foram encontradas produções sobre mulheres e relações de gênero na EJA nos periódicos analisados. As produções se distribuem da seguinte forma, de acordo com seu ano de publicação:

**Tabela 1** - Distribuição das produções por ano de publicação

Ano de publicação	Número de produções
2011	02
2012	02
2013	03
2014	02
2015	02
2016	03
2017	02
2018	03
2019	02
2020	-
2021	01

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A partir da busca inicial, os artigos foram lidos e produziu-se uma ficha de leitura (APÊNDICE D) sobre cada trabalho, com a intenção de organizar as produções a partir

de tópicos como o ano de produção, a revista ou evento em que foi publicado, suas questões de pesquisa e objetivos, seus referenciais teóricos e metodológicos, e também os resultados obtidos através da pesquisa. A partir da produção das fichas foram desenvolvidas categorias de análise para agrupar as produções, conforme apresentado na tabela abaixo:

**Tabela 2 - Divisão das categorias de análise**

<b>Categoria de análise</b>	<b>Número de produções</b>
Escolarização de mulheres e ensino de música na EJA	01
Escolarização de mulheres idosas na EJA	01
Escolarização de mulheres e práticas de leitura e escrita na EJA	04
Escolarização de mulheres em privação de liberdade na EJA	05
Impacto da escolarização na vida de mulheres na EJA	02
Maternidade e escolarização de mulheres na EJA	01
Revisão bibliográfica sobre mulheres na EJA	01
Relações de gênero e ensino de matemática na EJA	03
Relações de gênero na EJA	01
Relações de gênero e juventude na EJA	01
Relações entre trabalho e escola na EJA	02

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Com base na tabela apresentada pode-se apontar a predominância de temáticas ligadas ao processo de escolarização das mulheres e as práticas pedagógicas empregadas para tal, visto que as temáticas relacionadas a práticas de leitura e escrita, ensino de matemática e ensino de música contam com 08 trabalhos no total.

Nesse contexto, os artigos de Mariana Valle (2011); Aurea Pereira (2012); Marinaide Freitas e Valéria Cavalcante (2021) e Marta Souza (2012) tratam da escolarização de mulheres a partir de práticas de leitura, escrita e letramento. Em relação as práticas de leitura, em Valle (2011) foi recorrente o acesso a livros, revistas e jornais possibilitados através dos patrões, no contexto em que grande parte as mulheres abordadas nas pesquisas trabalhavam como empregadas domésticas. O trabalho de Pereira (2012) aponta o letramento como possibilidade de exercício da cidadania e acesso à cultura letrada por mulheres do contexto da Zona Rural.

Sobre as mediações das práticas de leitura em sala de aula, Freitas e Cavalcante (2021) apontam que ao estabelecer com a professora uma relação de horizontalidade em que todos se sentem confortáveis para experimentar e comentar a leitura, essa se torna mais produtiva e envolvente para as alunas. Já Souza (2012) aborda também o contato

com a leitura e a escrita através da esfera religiosa em mulheres que frequentam a escola dominical, em comparação a suas experiências de leitura e escrita no contexto escolar formal.

As três pesquisas que abordam as relações de gênero através do ensino de matemática na EJA são de autoria de Maria Celeste Souza e Maria da Conceição Fonseca (2013, 2015, 2018), as autoras abordam questões como o discurso comum sobre a pretensa superioridade ou facilidade masculina em matemática em detrimento das mulheres, que atravessam também as salas de aula da EJA; as relações de poder e de tensão que se estabelecem entre homens e mulheres nas aulas de matemática; e também as relações entre a matemática prática do cotidiano e do trabalho com a matemática escolar ensinada enquanto disciplina.

O trabalho de Maria Ribas (2014) aborda o recorte específico de educação musical em sua relação com as mulheres na EJA, entretanto, para além da educação musical, as alunas foram questionadas sobre sua relação com a escola e o convívio entre colegas de classe de diferentes gerações. Em relação à educação musical, a autora concluiu que a música já era uma experiência social significativa na vida dessas mulheres antes de sua escolarização, e que no contexto escolar as oficinas e aulas promovem a autoconfiança, a valorização pessoal e o desenvolvimento cognitivo.

Em seguida apontamos as produções que tratam da escolarização de mulheres no contexto de privação de liberdade, temos então os artigos de Ernando Rêses e Wallace Pinel (2016); Timothy Ireland e Helen Lucena (2013, 2016) e Maria Celeste Souza, Maria Gabriela Nonato e Eunice Bicalho (2013, 2017), as cinco produções tem em comum questões como a problemática da oferta da educação carcerária, visto que a despeito das legislações que asseveram sobre o direito de todas e todos ao acesso à educação, as vagas são limitadas, bem como algumas instituições que contam somente com o Ensino Fundamental, não garantindo a essas mulheres o direito de integralizarem sua formação. Nesse contexto, a escola no cárcere se coloca para algumas como a oportunidade de retomar sua formação escolar, enquanto para outras, a ausência de todas as etapas de escolarização reafirma sua exclusão e novamente a negação de seu direito e acesso à escola.

Sobre as relações entre trabalho e escola temos dois artigos de Ana Claudia Godinho e Maria Clara Fischer (2015, 2019). O primeiro tem como sujeitos as mulheres estudantes do PROEJA, as autoras apontam as condições de trabalho precárias e vulneráveis das alunas, que ocupavam funções conhecidas como “tradicionalmente

femininas”, envolvendo cuidado com o outro e trabalho doméstico. As autoras indicam também a necessidade de repensar os currículos da EJA através do reconhecimento das educandas da modalidade como alunos trabalhadoras. No segundo trabalho as autoras analisam uma escola da rede pública de Porto Alegre que, além do currículo regular, oferece também oficinas de trabalho artesanal em uma perspectiva que não se resume a ensinar um ofício, mas sim a reconhecer o trabalho em associação com princípios como a autonomia e a emancipação humana.

As próximas categorias que agrupam mais produções são as que tratam das relações de gênero na EJA, seja sobre a idade adulta ou a juventude, contando com 02 artigos. Estes não abordam somente o contexto feminino, mas sim a relação entre homens e mulheres nas salas de aula da EJA, levantando importantes questões sobre desigualdade de gênero, dificuldades de acesso e permanência, dentre outros fatores que afetam diferentemente a trajetória escolares de homens e mulheres.

Sandra Andrade e Dagmar Meyer (2014) trazem as relações de gênero entre os jovens que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, a razão de sua defasagem escolar e suas expectativas para o futuro. A partir das entrevistas as autoras concluem que apesar da faixa etária e de contexto social parecidos, as vivências dos homens e das mulheres jovens se organizam de maneiras diferentes a partir de sua experiência de gênero, passando por atravessamentos como trabalho, relacionamentos, relação familiar, e também seus projetos de vida.

Ainda sobre as relações de gênero na EJA a pesquisadora Naiara Rosa (2018) aborda a perspectiva da escolarização pensando em como tratar a temática de gênero na modalidade. Para tanto a autora parte das concepções de gênero dos estudantes, que vão sendo problematizadas e identificadas em seu contexto de produção que pode ser a escola, a família, a sociedade, e em suas relações com o outro.

As demais categorias que não se aproximam suficientemente para serem agrupadas como as citadas anteriormente, contam com somente uma produção cada, sendo essas Escolarização de mulheres idosas na EJA; Impacto da escolarização na vida de mulheres na EJA; Maternidade e escolarização de mulheres na EJA; e, por fim, Revisão bibliográfica sobre a temática mulheres na EJA, trabalho já citado anteriormente.

Acerca do impacto da escolarização na vida das mulheres temos 02 artigos. A produção de Samira Vigano e Maria Hermínia Laffin (2016) parte da ideia do empoderamento através da escola, como um processo que permite a tomada de consciência sobre suas ações, relações e seu estar no mundo. As autoras apontam também

a educação como caminho para que as mulheres percebam as situações de desigualdade e discriminação sofridas em seu cotidiano que tem relação direta com sua condição de gênero.

Maria de Fátima Carvalho e Carmem Eiterer (2019) abordam o impacto e a vivência escolar de mulheres jovens da EJA, questionando sobre o que é ser jovem, mulher e aluna da EJA a partir de suas trajetórias atravessadas por inúmeros desafios, como sua origem social nas camadas menos favorecidas da população, a necessidade de conciliar a escola com o trabalho, seja ele formal ou informal, e as negociações familiares com os companheiros e filhos.

Aurea Pereira (2011) traz a escolarização de mulheres idosas como foco de pesquisa, abordando suas memórias e projetos de vida. Sobre os projetos de vida das idosas entrevistadas, a autora aponta que fazer parte da cultura letrada é um de seus objetivos, mas constata a ausência de políticas públicas, espaços e materiais didáticos voltados as necessidades e especificidades da escolarização de idosos, de forma que seu direito de acesso à educação permanece sendo negado.

O único trabalho centrado na escolarização de jovens mães através da EJA é de autoria de Cintia Pires e Elisangela Mendonça (2019), que partem da situação de exclusão escolar que essas jovens enfrentam devido a sua realidade enquanto mães. As autoras têm como objetivos conhecer as ações, políticas públicas e espaços de escolarização que ofereçam algum tipo de acolhimento e suporte a maternidade, pensando essa enquanto um atravessamento social no modo de ser uma mulher jovem dos sujeitos da pesquisa.

Sendo assim, podemos observar as diferenças entre temáticas mais ou menos privilegiadas, além da ausência de discussão sobre tópicos essenciais para compreensão do público da EJA, como as questões étnico-raciais, visto que, de acordo com o censo escolar (INEP, 2020) pretos e pardos representam 75,8% das matrículas no Ensino Fundamental e 67,8% no Ensino Médio. Notou-se também a ausência de abordagens sobre a diversidade de gênero, sexualidade e a presença de sujeitos LGBTQIA+ no contexto escolar.

Apesar da falta de produções, é possível afirmar, devido as análises do público da Educação de Jovens e Adultos apresentadas no capítulo anterior, que tais sujeitos se encontram nas turmas da EJA, ainda que despertem menor interesse em termos de produção de pesquisa. As ausências de tais temáticas se constituem enquanto uma grave lacuna dentro do contexto pesquisado, lembrando que, devido ao recorte já explicitado, o



levantamento aqui presente não pretende representar a totalidade de produções acerca das mulheres na Educação de Jovens e Adultos.

Somente três artigos tiveram como recorte a juventude nesse contexto escolar, fato importante de ser destacado frente à realidade de crescente juvenilização da modalidade, característica apontada pelo Resumo Técnico do censo da educação básica de 2019 (INEP, 2020) sobre a composição do público da EJA, em que 62,2% dos matriculados tem menos de 30 anos. Apesar da presença crescente da juventude, esse fator não parece ter incidido no aumento das produções sobre a temática no período do levantamento aqui apresentado.

Em relação a autoria das produções encontradas é importante ressaltar que somente dois artigos, referentes a educação de mulheres em contexto de privação de liberdade, contavam com autores homens. A predominância feminina no contexto da produção e da pesquisa sobre mulheres já era esperada, visto que, como apontado no primeiro capítulo, as mulheres só passam a condição de sujeitos da história e da produção de conteúdo sobre mulheres quando passam a ocupar os espaços públicos, as escolas e as universidades, e produzir sobre suas realidades, necessidades e vivências.

Entretanto, tal predominância precisa ser ressaltada visto que, o enfoque em questões educacionais que são atravessadas pelas desigualdades e relações de gênero devem ser interesse de todos que de alguma maneira se envolvem com práticas e pesquisas educacionais, não se reduzindo somente a professoras e pesquisadoras. O silenciamento de professores, gestores e demais homens que atuam na educação sobre as questões de gênero no espaço escolar podem contribuir para a reprodução de estereótipos, violências e do próprio sistema de desigualdade.

A respeito das metodologias utilizadas, somente o trabalho de revisão bibliográfica e 01 dos artigos sobre mulheres em privação de liberdade não se pautam em uma abordagem qualitativa. Dentre as demais pesquisas, a metodologia mais utilizada foi a coleta de narrativas através de entrevistas e questionários, método empregado em 08 produções. Em seguida, os métodos de observação, seja ela colaborativa, intervencionista ou participante contam com 04 pesquisas; as abordagens de história oral, história de vida e narrativas de memórias contam com 04 artigos; a etnografia e os grupos focais ou de discussão são os métodos utilizados por outros 04 artigos.

Observamos então que, salvo duas exceções, os demais trabalhos analisados contaram com a participação ativa e o contato direto com as estudantes, apresentam suas narrativas ou descrevem cenas, relações e acontecimentos do contexto escolar a partir da

visão das pesquisadoras que observam. Tais abordagens valorizam e dão centralidade a vivência dos sujeitos, as suas narrativas, memórias e relações que estas estabelecem com e na escola, se constituindo como trabalhos de grande importância e relevância para construção da presente pesquisa, que também tem como foco as narrativas das mulheres da EJA.

Ao observar as referências teóricas e metodológicas das pesquisas analisadas foi possível perceber a repetição de alguns autores e conceitos. No campo dos estudos de gênero temos a recorrência de Michele Perrot, Guacira Louro e Joan Scott; mais especificamente sobre o seguimento escolar da Educação de Jovens e Adultos as referências mais utilizadas foram Paulo Freire, Miguel Arroyo, Sergio Haddad e Maria Clara Di Pierro; Sonia Maria Rummert está presente nos trabalhos que abordam práticas escolares de leitura e letramento, já Michel Foucault é citado pelas autoras que abordam as relações de gênero a partir das relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos na escola.

Os artigos que abordam a educação de mulheres no contexto prisional, como já citados anteriormente, possuem referenciais próprios do campo da educação em privação de liberdade, como os pesquisadores Elionaldo Julião e Timothy Ireland. Já os autores que tratam da juventude embasam esse conceito em Paulo Carrano e Juarez Dayrell.

A análise dos referenciais utilizados nas pesquisas abordadas é um percurso interessante não só para percepção das recorrências e aproximações, mas também na constituição de novas possibilidades de leituras que acrescentam e dialogam com a presente pesquisa. Foi possível reencontrar diversas referências citadas na construção desse texto, que se constituem como base do referencial teórico que estamos construindo como os educadores Paulo Freire e Miguel Arroyo, além de autoras fundamentais para a discussão de gênero a qual nos dispomos a mobilizar como Michelle Perrot, Joan Scott e Guacira Louro.

Todas as produções aqui analisadas em muito contribuem para as problematizações e questões levantadas por essa pesquisa, na identificação de lacunas, de diferentes abordagens e de novas reflexões sobre os sujeitos e os caminhos da pesquisa, assinalando a importância de aprofundar a tendência que o campo apresenta de se investigar a EJA a partir do enfoque da questão de gênero. A respeito das metodologias utilizadas, reafirmamos a potência de se mobilizar as histórias de vida como dispositivo metodológico que contribui para a produção de conhecimento a partir das narrativas, memórias e experiências das educandas da EJA.

Sobre o recorte específico da pesquisa, notou-se também que nenhum dos trabalhos abordou o conceito aqui pretendido, pensando nas mulheres que se constituem enquanto chefes de família, apesar de apontarem outros recortes importantes que nos ajudam a refletir sobre nossa questão de pesquisa, como as relações de trabalho e maternidade das mulheres na EJA. Podemos observar que, apesar de alguns trabalhos utilizarem como metodologia as narrativas e as histórias de vida das mulheres da EJA, tais metodologias foram abordadas a partir de autores e conceitos diferentes dos que balizam este trabalho. Iremos acionar no estudo em questão autores como Ivor Goodson, Ecléa Bosi e Marie-Christine Josso, para apropriação de conceitos como narrativa, histórias de vida, memória e identidade. No próximo capítulo, a escrita do texto se ocupa em apresentar os itinerários teórico metodológicos que consubstanciam nossa investigação, bem como o contexto de aproximação das mulheres entrevistadas.

#### **4. PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E OS CAMINHOS DE MULHERES QUE SE ATRAVESSAM**

Ser uma mulher que se propõe à escuta das narrativas e da história de vida de outras mulheres representa uma escolha política, consciente da necessidade de que nossa caminhada seja unificada, não no sentido do apagamento de nossas interseções e singularidades, mas com objetivo de fortalecer uma luta histórica por mais direitos e condições de vida digna e livre a todas nós. Ao lançar mão da história de vida e da narrativa como metodologias de pesquisa, buscamos afirmar científica e politicamente que as mulheres são agentes que constroem suas próprias histórias, estabelecendo atos de escuta e de voz em torno do direito de dizer sua palavra. Buscamos assim reconhecer com as mulheres chefes de família da EJA suas subjetividades, desejos, e expectativas, buscando compreendê-los no tecido social, cultural e histórico que os condicionam e afetam.

No presente capítulo abordaremos as concepções teórico-metodológicas que balizaram essa pesquisa, partindo da compreensão do uso das narrativas e das histórias de vida como métodos de aproximação e diálogo com as mulheres entrevistadas. Tratamos também de conceitos que permeiam a pesquisa narrativa, como a reflexão sobre identidade e memória, aspectos essenciais que emergem quando convidamos as educandas a refletirem sobre si e a narrarem suas vidas.

Por fim, apresentamos o contexto em que as mulheres, aqui “sujeitas” da pesquisa, cruzaram caminhos com a pesquisadora, dentro e fora do ambiente escolar. Caminhos estes que passaram a se atravessar para além da pesquisa, constituindo laços de afeto, amizade e carinho, laços que se fortalecem no seio do que partilhamos, e ao mesmo tempo do que nos difere enquanto mulheres trabalhadoras em uma sociedade marcada pela exploração capitalista, pela dominação do patriarcado e pela ascensão de pautas conservadoras, retrógradas e misóginas que só contribuem para o retrocesso da luta histórica das mulheres.

##### **4.1. A NARRATIVA E A HISTÓRIA DE VIDA COMO PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

O método de pesquisa que se constitui através das narrativas de história de vida, se adequa a essa pesquisa por ter como objetivo a compreensão da interação social dos indivíduos em seus contextos e particularidades, reconhecendo as influências

socioculturais, políticas e históricas presentes nas narrativas, lidando com as tensões entre aspectos pessoais e sociais apontados pelos próprios sujeitos que se narram, de forma que “as narrativas podem ser uma maneira útil de explicar ações humanas, e ao relatarmos nossa vida nós situamos nossas ações no contexto de intenções com relação a seu papel na história do cenário a que elas pertencem”. (GILL, GOODSON, 2015 p.217)

Nossa escolha se justifica, portanto, pelo reconhecimento da importância da narrativa como essencial à condição humana. Conforme apontado por Gil e Goodson (2015), é através da narrativa que organizamos nosso senso de propósito, os sentidos da vida, nossos valores e aspirações. Segundo os autores, “O trabalho de narrativa e história de vida dá a oportunidade de reexaminar a pesquisa social reconhecendo a complexidade dos encontros humanos e incorporando a subjetividade humana ao processo de pesquisa” (GILL, GOODSON, 2015 p.217).

Nesse contexto, reconhecemos o lugar da narrativa enquanto ferramenta de autorreflexão, em que os sujeitos revistam memórias, histórias, sentimentos, lugares e pessoas que atravessaram suas trajetórias de vida como meio de construção de uma narrativa sobre si. No contexto das entrevistas com mulheres da EJA, o processo de reflexão e o ato de contar sua história adquire ainda mais profundidade e potencialidade, visto que, em uma sociedade patriarcal e de classes, a trajetória das mulheres é comumente marcada por processos de silenciamento e dominação que interditam e alijam essas sujeitas do exercício da palavra e da palavra de si.

A utilização do método de histórias de vida no campo da educação não é recente. No âmbito do esforço que Machado (2017) empreende em produzir um interessante panorama a respeito da utilização de métodos de narrativas de história de vida biográficas e autobiográficas, ela estabelece a década de 1980 como um marco importante no incremento de pesquisas dessa natureza. Em relação a potencialidade das narrativas na condução de investigações focadas especificamente na Educação de Jovens e Adultos, a mesma autora aponta que escutar as trajetórias de vida, as concepções das educandas e as realidades em que se inserem é fundamental para compreender como ocorre sua relação com o ensino e a aprendizagem:

O que fica cada vez mais claro, nos estudos realizados com educandos e educadores da EJA, é que suas histórias de vida, sobretudo expressas nas narrativas sobre família, experiência de escolarização e memória da realidade vivida no campo do trabalho e emprego, têm forte influência sobre suas concepções e atitudes, frente aos desafios postos pelos processos ensino aprendizagem. Marcam um jeito de ensinar e aprender

e, por vezes, são fatores limitantes para o avanço da produção de conhecimento destes sujeitos, quer seja ele educando ou educador, por isso, a necessidade de compreender os determinantes expressos nestas falas, o que se espera poder alcançar com uma melhor percepção de como analisar autobiografias e histórias de vida. (MACHADO, 2017, p. 150)

Entretanto, Machado (2017) ressalta, para além da potencialidade, o desafio da utilização das histórias de vida em relação a apresentação dos sujeitos, que sempre irá ocorrer de maneira incompleta, visto que não é possível abarcar uma totalidade do real, sendo produzidas sempre interpretações e reinterpretações das narrativas colhidas. Ainda assim, tal desafio não invalida ou questiona a validade da pesquisa narrativa, já que através da aproximação com as narrativas do outro são produzidas diferentes maneiras de interpretar a realidade. Para Goodson (2015, p.43) "a investigação da história de vida é, em si mesma, uma forma interpretativa de investigação", que entendemos favorecer a legitimação das vozes das mulheres.

Ao tratarmos de metodologias como o uso das narrativas e as histórias de vida, se faz necessário sinalizar que é inadequado tratar pesquisa narrativa, história de vida, história oral, método biográfico e autobiográfico como sinônimos. Esse é um campo marcado pela polissemia e por autores diversos que oferecem lastros teórico-metodológicos particulares. Nosso objetivo aqui não é esmiuçar de forma aprofundada esse debate, mas se faz necessário reconhecer, junto a alguns autores como Goodson (2015), Ferreira e Amado (2006), Ricoeur (1994), Bósi (2003) dentre outros, a relevância do esforço em delimitar e diferenciar a riqueza dos estudos que põem em relevo a ação humana a partir de diferentes campos de pesquisa, abordagens, perspectivas e problematizações.

Nesse movimento, ao tratar das narrativas de mulheres, a questão da identidade e das concepções sobre si despontam. Com o avanço das discussões do movimento feminista, o exercício de repensar as diferentes constituições do que é ser mulher na sociedade se torna constante. A noção de quem somos é diretamente atravessada pelo recorte de gênero, algumas mulheres se definem como mães, esposas, donas de casa; outras se colocam primeiro a partir de seus percursos profissionais se definindo enquanto professoras, jornalistas, artesãs, empregadas domésticas; para algumas a definição étnica é primordial, se colocando como mulheres negras ou indígenas; outras já se apresentam a partir de sua orientação sexual ou identidade de gênero como mulheres lésbicas e transsexuais, todas essas questões nos constituem, mas não definem nosso todo.

Nossa identidade e a ideia que temos sobre quem somos no mundo também não é fixa ao longo do tempo, podendo sofrer alterações a depender do contexto e do momento em que nos indagamos sobre quem somos. O próprio processo de participar da pesquisa é um elemento a ser considerado, já que as narrativas de história de vida possuem também um caráter pedagógico, se constituindo como um processo conjunto de construção do conhecimento, além da possibilidade de reflexão dos sujeitos sobre a relação que sua narrativa estabelece com a história social compartilhada por seus contemporâneos. Segundo Goodson e Crick (2019) “O senso que temos de nós mesmos é incorporado as histórias que contamos e recontamos”. Sendo assim, narrar sua história contribui para construção e reconstrução de sua identidade e da percepção do sujeito sobre si, se colocando também como ferramenta de transformação.

A construção de nossa identidade, de acordo com Josso (2007) ocorre através das transformações em nossas referências socioculturais e de processos de identificação e diferenciação com o outro, ao tratar a questão da identidade através das narrativas de história de vida a autora aponta que:

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. Às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruiria pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade. É por essa razão que essas identidades num constante vir-a-ser, manifestação de nossas existencialidades em movimento, são em certos períodos históricos mais fortemente atingidas pelos efeitos desestruturadores de mudanças sociais, econômicas e/ou políticas. (JOSSO, 2007. p. 415)

Ao refletirmos sobre as diferentes influências em nossa identidade e em nossa existencialidade, conforme apontado pela autora, podemos pensar em de que forma questões como a pandemia do COVID-19, as instabilidades políticas enfrentadas pelo Brasil na última década, e, nos tempos atuais, a precarização de condições básicas para sobrevivência como empregos formais, alimentação, moradia, saúde e educação apontadas por Standing (2014) e Antunes (2020), modificam as condições de existência e de consciência de si das mulheres que serão ouvidas nessa pesquisa. A condição de

chefe de família, principalmente no caso das mulheres que se constituem como única fonte de renda de seu núcleo familiar, é diretamente impactada pelas condições políticas, econômicas e sociais enfrentadas no Brasil.

Nesse contexto, Josso (2007) aponta para a necessidade de uma análise multireferencial na pesquisa com história de vida, englobando diferentes aspectos do nosso pensar e do nosso ser no mundo. Ainda que o objetivo central da pesquisa não seja a construção de uma identidade, a narrativa de história de vida passa sempre por um processo de reflexão e de tomada de consciência de si:

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido. (JOSSO, 2007. p. 420)

A autora apresenta também o que denominou de paradigma singular-plural para construção da identidade e compreensão da existencialidade. Segundo Josso (2007) a reflexão sobre a história de vida nos permite observar a construção de uma identidade, para si ou para os outros, que é singular, mas, ao mesmo tempo, marcada socioculturalmente por uma realidade compartilhada com os demais. A respeito do paradigma a pesquisadora aponta:

Mais globalmente ainda, enquanto o essencial das ciências do humano observa a identidade no que ela deixa ver depois de constituída e suas incidências num conjunto de situações (identidade para os outros), o conceito de formação trabalhado pela mediação da reflexão sobre a história de vida permite evidenciar a intimidade de uma construção; valorizando uma concepção singular e, ao mesmo tempo, socioculturalmente marcada de identidade para si. Mas não se pode perder de vista nesta identidade para si que não há individualidade sem ancoragens coletivas (família, pertenças e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um tem uma história!). (JOSSO, 2007. p. 431)

A pesquisa através das narrativas de história de vida contribui diretamente para um processo de invenção, construção e reconstrução de si em relação ao mundo e ao outro. Tal processo atravessa tanto os sujeitos da pesquisa quanto a pesquisadora, visto



que a escolha pela temática e pelos recortes aqui apresentados é diretamente atravessada pela construção da minha identidade, de minhas relações familiares, profissionais e pessoais, das leituras e do consumo de artefatos culturais e acadêmicos, dentre muitos outros atravessamentos que vem transformando minha identidade enquanto mulher, pesquisadora, professora e todas as demais características que me formam em relação a mim e na minha relação com o mundo:

A invenção de si pressupõe imaginável e possível um projeto de si, o que implica conquista progressiva e sempre em vir-a-ser de uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento, de uma autonomia em nossas escolhas de vida e em nosso modo de vida. Pois, finalmente, a invenção de si pode tornar-se uma das formas tomadas pela posição existencial da intencionalidade, que se desdobra no cotidiano e não somente em situações ou contextos particulares. Ela diz respeito a todas as esferas de nossa existência, desde as roupas que escolhemos usar até os pratos que inventamos, passando pela organização de nosso horário de férias e a escolha do lugar, a escolha de nossas leituras, dos filmes, das exposições, etc.. Todas essas pequenas liberdades que se inscrevem certamente em pressões subjacentes como as finanças à disposição, as negociações familiares, as ofertas de alojamento, de lazer, de atividades culturais são igualmente marcadores da invenção de si no singular plural. (JOSSO, 2007. p. 436)

Ao trabalhar com narrativas e com as histórias de vida de mulheres, a memória é outro atravessamento que atinge essa pesquisa. O exercício de lembrar, rememorar e narrar sua vida se constitui também por escolhas, escolhemos o que lembrar e o que esquecer, ordenamos a narrativa, seja de maneira cronológica ou pela ordem de importância dos acontecimentos, todas essas escolhas e ações são mediadas por nossas memórias.

Segundo Bosi (2003, p. 18) “Cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento”. Para a autora o processo de narrar sua história e suas memórias parte do presente para sua percepção e interpretação do que foi o passado, nesse contexto, a memória coletiva de uma classe ou de indivíduos que pertencem a um mesmo tempo ou contexto social costumam se aproximar, já que nossa memória não se constitui somente na esfera individual, mas também nas vivências compartilhadas. Segundo a autora:

A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo. (BOSI, 2003, p. 31)

É através da memória que estabelecemos uma relação com nosso passado, com nossa história, e é através dela que construímos a narrativa de nós, do tempo e do espaço que ocupamos, e também as narrativas que compartilhamos com o outro, visto que “A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (BOSI, 2003, p.53). Sendo assim, nossa memória, o que escolhemos narrar ou silenciar, é determinado também por questões de classe, raça, espaço, trabalho, escolarização, e, no caso da presente pesquisa, pelos atravessamentos do que representa ser mulher em nossa sociedade.

Além das escolhas sobre as memórias a serem compartilhadas, por vezes, as informantes escolhem narrar ou silenciar de acordo com o que pensam ser as expectativas de quem as interpelam, sendo assim, a narrativa é uma edição que se produz em um contexto específico de produção, influenciada também pelo meio e pela relação estabelecida entre informantes e pesquisadora.

Pensando na construção da narrativa de sujeitos que frequentam a escola, pode-se estabelecer uma relação singular entre o contexto escolar em que se inserem e a forma como este imprime significado em sua história de vida. Nesse contexto Connelly e Claudinin (1995) ao tratarem da pesquisa narrativa definem esta enquanto estudo da forma com que os seres humanos experimentam o mundo, se constituindo como um meio de caracterizar os fenômenos da experiência humana.

Os autores colocam também a escola como espaço em que se reconstroem histórias sociais e individuais, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, tidos aqui como contadores e personagens de suas histórias. Para Connelly e Claudinin (1995) é através das narrativas de vida que os alunos dão sentido as situações escolares, destacando que as abordagens de pesquisa narrativas fornecem teorias sobre vivências humanas que podem ser aplicadas à educação.

Quanto ao significado que o método de investigação pela narrativa imprime nos sujeitos que se envolvem na pesquisa, os autores ressaltam a pesquisa narrativa como um processo colaborativo, podendo se tornar também um processo de validação de narrativas e vozes silenciadas:

En la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante el proceso de la investigación. Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y

el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación. (CONNELLY; CLAUDININ, 1995, p.21)

A pesquisa através das narrativas se constitui então em um processo de troca e escuta entre investigador e seus sujeitos, tais sujeitos, por sua vez, não são estáticos, de forma que ao longo do processo de pesquisa, continuam vivendo, transformando e refletindo sobre suas histórias e trajetórias. A compreensão de tais movimentos constitui tarefa complexa para o pesquisador, visto que “Una mesma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias.” (CONNELLY; CLAUDININ, 1995, p.22)

Assim como outros métodos de pesquisa, a pesquisa narrativa também conta com critérios e especificidades que tem como objetivo validar e orientar a utilização do método. Connelly e Claudinin (1995) apontam como aspectos fundamentais a clareza, a verossimilhança e a possibilidade de transposição da narrativa para fonte de pesquisa. Os autores também apontam alguns critérios complementares como as relações entre detalhes e totalidade da narrativa e a plausibilidade do relato.

Questões como o tempo e o espaço em que a entrevista ocorre, a intenção, o valor e o significado atribuídos pelo narrador ao seu relato também exercem grande influência no processo de pesquisa, sendo função do pesquisador compreender e descrever a complexidade de relações existentes em uma narrativa. Sobre os perigos da pesquisa narrativa, os autores apontam as possibilidades de manipulação e interpretações falsas/errôneas:

La narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, em formas relevantes y llenas de sentido. No obstante, esta misma capacidad es, em la investigación, una espada de doble-filo. La falsedad puede substituir al significado y a la verdade narrativa utilizando los mismos criterios que produjeron significatividad, valor e intención. No solo se pueden “falsificar los datos” y escribir una ficción, sino que también se pueden utilizar los datos para contar una mentira tan facilmente como pueden utilizarse para contar una verdad. (CONNELLY; CLAUDININ, 1995, p.44)

Ivor Goodson (2019), ao investigar durante muitas décadas a narrativa pessoal, especialmente de profissionais da educação, também discorre sobre os dilemas, problemas e possibilidades do trabalho qualitativo com as narrativas de vida. Ele nos alerta acerca da necessidade de não descuidar dos contextos estruturais das vidas, afinal,

como assevera, os contextos em que as vidas sociais são vividas é condição para seus significados. A pesquisa, portanto, recusa operar com uma visão pessoal das partícipes da investigação em uma perspectiva individualista do que é ser mulher, daí também deriva a centralidade que a noção de identidade assume no estudo. As histórias de vidas são construídas em circunstâncias que são históricas e em condições sociais, raciais, culturais específicas, necessárias de serem levadas em conta no procedimento teórico metodológico que a pesquisa maneja.

Goodson (2015) indica que as narrativas de história de vida produzidas pelos sujeitos, em geral, não reconhecem explicitamente sua localização cultural, social, racial, nem tão pouco evocam explicitamente a sua localização histórica em um dado tempo e espaço. Cabe à pesquisadora, na interpretação, produzir uma história da ação individual inserida no que o autor denomina de teoria de contexto. Algo que se dá a partir do esforço de posicionar a história de vida individual em um contexto coletivo, que incorpora no itinerário da pesquisa uma preocupação constante com o tempo e a localização histórica e de lugar.

Ademais, ao buscar tratar das inumeráveis formas que as pessoas falam de suas vidas, Ivor Goodson reconhece a emergência de alguns gêneros. As narrativas podem se estruturar a partir de um sequenciamento cronológico, outras enfatizam eventos críticos ou grandes mudanças, enquanto que certos informantes podem estabelecer sua narrativa de história de vida a partir da evocação de um conjunto de episódios que não parecem estabelecer relação entre si. Para o autor a variedade de narrativas é ilimitada, haja vista que “cada história de vida tem o seu próprio elemento distintivo, as suas próprias idiossincrasias e a sua própria estrutura e forma” (GOODSON, 2015, p.33).

Todavia, o pesquisador estabelece três conjuntos distintos de abordagens com a história de vida: a história de vida ocupacional, que se ocupa em compreender a vida e o contexto ocupacional do sujeito, sendo necessário haver equilíbrio entre as narrativas da vida e do trabalho; em seguida a história de vida temática, a qual estabelece um foco específico de abordagem, este pode ser o gênero, as etapas e transformações da carreira, as ambições pessoais, dentre outros enfoques específicos a serem explorados a partir da história de vida; por fim, a história de vida total, que pretende compreender toda a história do indivíduo localizada em seu contexto. (GOODSON, 2015)

Do ponto de vista da abordagem da pesquisa, aqui nos propomos a entrevistas de história de vida temáticas, em que estabelecemos como foco central o recorte social e histórico dos atravessamentos de gênero e, por imposição do campo de pesquisa, o recorte

racial nas trajetórias de vida e escolares das mulheres chefes de família. O que diferencia a história de vida temática de uma abordagem de história de vida total é a intenção específica da pesquisa, segundo o autor “Uma das distinções entre as histórias de vida temáticas e ocupacionais e as histórias de vida completas é a intenção específica do estudo: visa compreender um tema, uma ocupação ou uma vida?” (GOODSON, 2015, p. 33).

A respeito do procedimento metodológico de produção das narrativas, optamos aqui pela ênfase na técnica da entrevista de história de vida. Goodson divide o método de coleta das histórias de vida em três fases distintas, sendo elas a narração, a colaboração e a localização. Na primeira fase a entrevistada é convidada a narrar sua vida com o mínimo de interrupções e orientações da pesquisadora, essa fase tem como objetivo coletar uma narrativa subjetiva, que se aproxime mais da percepção do entrevistado sobre si e a respeito de sua trajetória. (GOODSON, 2015, p. 34)

Na fase de colaboração se realiza uma segunda entrevista em que a pesquisadora, já tendo a primeira coleta analisada e transcrita, tem como objetivo preencher lacunas e direcionar a narrativa com foco em suas questões de pesquisa. Essa fase busca também compreender quais escolhas e recortes foram feitos pela entrevistada em sua primeira entrevista, e quais razões motivam o que é narrado e o que é silenciado em suas trajetórias. A terceira parte conta com o processo de localização e triangulação das narrativas em seu contexto histórico, espacial e social, processo que segundo o autor faz com que a “estória de vida”, que é caracterizada como narrativa individual dos sujeitos, se transforme em história de vida, a ser utilizada como fonte de pesquisa. (GOODSON, 2015.)

A escolha por não fazer uma primeira entrevista já estruturada através de perguntas e questionamentos que partem dos objetivos específicos da pesquisa é feita de maneira consciente, tendo como finalidade ajudar o sujeito a contar sua história, e não a história que queremos ou gostaríamos de ouvir a partir de nossas perguntas e direcionamentos. As entrevistas foram gravadas com o consentimento das educandas e transcritas pela pesquisadora. No caso da segunda entrevista, as questões surgiram a partir das interpretações e lacunas da primeira, com um foco mais direcionado as questões e objetivos da pesquisa.

Nosso objetivo inicial era seguir o modelo proposto por Goodson através da coleta de narrativas em diferentes fases e com diferentes objetivos, entretanto, esbarramos em algumas questões práticas que acabaram por limitar a possibilidade de encontros e entrevistas. A primeira questão está no ritmo acelerado e nas múltiplas jornadas e funções

que exerce uma mulher chefe de família, questão que nos atravessou com uma entrevistada em particular, a qual, já possuindo dois empregos, sendo mãe solo de dois filhos e prestes a começar um curso técnico após se formar no Ensino Médio, não conseguiu tempo para atender a pesquisadora em um segundo encontro, tendo produzido somente um primeiro relato.

Outra das entrevistadas encontrava a interdição não necessariamente em seu tempo de organização da vida, apesar de também enfrentar múltiplas jornadas extenuantes, mas sim no processo de silenciamento e violência vividos em sua própria casa. Apesar da disponibilidade para dois encontros, esta encontrava o limite de sua narrativa em seu próprio desconforto ao tratar do relacionamento e da vida familiar. Sendo assim, apesar da expectativa em produzir diversos relatos, trabalhamos aqui com os relatos possíveis a partir das condições objetivas de vida das educandas chefes de família da EJA que, apesar de seu contexto de privações, cansaço, se dividindo entre a família, a escola e o trabalho, ainda assim se empenharam em reservar algumas horas de seu dia para participarem dessa pesquisa.

Considerações outras em torno da escolha das mulheres que participaram da pesquisa são também importantes de serem produzidas. O primeiro ponto em destaque diz respeito ao conceito de chefe de família. A demógrafa Suzana Cavenaghi em seu livro *Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios* (2018) aponta a utilização histórica do conceito nos censos demográficos brasileiros. Para compreendermos como esse conceito vem se construindo é preciso refletir também sobre o conceito de família adotado pelo IBGE. Ela comenta:

As análises sobre famílias, principalmente na demografia, são feitas utilizando-se dados de pesquisas domiciliares. Estas, entretanto, precisam fazer uma escolha para tornar viável a operacionalização desses amplos conceitos de família, os quais nem sempre são exatamente os mesmos em diferentes levantamentos de dados. Nos Censos Demográficos, o IBGE adota o conceito de família censitária, que é aquela que compartilha um mesmo domicílio particular e mantém laços de consanguinidade, conjugalidade ou normas de convivência. Nas pesquisas amostrais, esse conceito também é utilizado, mas às vezes difere em como identificar o núcleo interno à família e suas relações de parentesco e convivência. Esse conceito de família censitária se afasta, evidentemente, das abordagens teóricas que entendem a família como uma rede de relações entre parentes e não limitam o seu âmbito aos moradores de um domicílio. Assim, nos dados levantados pelo IBGE, pode-se dizer que, em geral, considera-se que todo domicílio particular possui pelo menos uma família, mesmo que seja uma pessoa morando sozinha ou um grupo de pessoas não parentes. (CAVENAGHI, 2018, p. 47)

Para identificar as famílias nas pesquisas, o IBGE inicialmente pede que seja apontado o chefe daquele núcleo familiar, o qual fica responsável pela caracterização dos demais membros. Entretanto, as discussões sobre a delimitação de quem seria o chefe da família foram modificando as abordagens censitárias ao longo das décadas. Nas décadas de 1960 e 1970 era considerado chefe da família a pessoa responsável pelo domicílio, devido ao contexto sociocultural, estava implícito que o chefe seria um homem. Entretanto, em 1980 ocorreu uma mudança fundamental para definição desse sujeito, com a citação explícita da possibilidade de o chefe de família ser o homem ou a mulher responsável pelo domicílio. (CAVENAGHI, 2018)

Apesar das modificações nas décadas anteriores, somente a partir do Censo Demográfico de 2000, o termo “chefe” deixou de ser utilizado nos questionários e entrevistas censitárias, passando a ser utilizado o termo “pessoa responsável”. Ainda assim, o Instituto não especificava quais as competências e responsabilidades que deveriam definir a pessoa responsável por um núcleo familiar ou domicílio, de forma que o conceito permaneceu abstrato. No censo de 2010 houveram mais mudanças, dessa vez em relação ao termo família, compreendendo que poderiam haver diferentes núcleos familiares habitando um mesmo domicílio, o que tornava difícil a tarefa de eleger somente um responsável:

No entanto, no último censo realizado pelo IBGE, foi decidido abolir mais um termo, justamente o termo “família”, com a justificativa de que era muito difícil para o entrevistador coletar essa informação de maneira acurada, ou seja, identificar diferentes núcleos familiares dentro do domicílio. Desse modo, em 2010, somente se coletou a informação sobre a relação de parentesco com a pessoa responsável pelo domicílio. Visto que a composição da família era de muito interesse, esta foi criada posteriormente como variável derivada, a partir de outras informações, como número de ordem da mãe e do cônjuge no domicílio (SABOIA; COBO; MATOS, 2012). Foi percebido que em torno de 7% dos domicílios havia mais de uma família. Entretanto, para esse censo não existe a informação sobre a chefia (ou responsabilidade) da família, mas somente chefia/responsabilidade pelo domicílio. (CAVENAGHI, 2018, p. 49)

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), já é apontada por Cavenaghi como um levantamento que possui características mais conservadoras. O termo “chefe” de família foi utilizado na Pnad até a pesquisa de 1992, quando finalmente foi substituído por “pessoa de referência”. De acordo com a autora:

Esta foi utilizada até a última pesquisa da série sem nenhuma alteração, em 2015, mas a definição dessa terminologia pouco diferia daquela

usada no censo (“Pessoa responsável pela unidade domiciliar (ou pela família) ou que assim fosse considerada pelos demais membros”) e, portanto, também definida de maneira bastante abstrata. (CAVENAGHI, 2018, p. 49)

Entretanto, ao pesquisar sobre a temática, tanto no livro de Cavenaghi quanto nos dados e tabelas<sup>3</sup> disponibilizados por órgãos como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o IBGE, o termo chefe de família permanece sendo utilizado para caracterizar as pessoas de referência nos domicílios brasileiros. Dessa forma, compreendemos que as mudanças do termo no momento dos questionários e pesquisas do Censo e da Pnad se relacionam as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, abrindo a possibilidade de que as famílias apontem ser chefiadas tanto por homens quanto por mulheres.

Nesse contexto, como os dados finais ainda são produzidos e interpretados com base no termo chefe de família, optamos por adotá-lo na presente pesquisa. As mulheres aqui entrevistadas ao serem questionadas se definiram enquanto chefes de família, fosse de maneira permanente ou transitória, conforme apresentaremos a seguir. Outra observação se faz necessária, a respeito dos nomes adotados para as entrevistadas de maneira a garantir seu anonimato. A pesquisa narrativa se propõe aqui como um espaço de escuta das entrevistadas, de forma que nos pareceu sensato, ao invés de atribuir-lhes nomes, pedir a estas que se nomeiem, de forma que os nomes aqui utilizados, com exceção de Maria do Socorro, nome escolhido pela pesquisadora na ausência de uma indicação da entrevistada, foram escolhidos pelas mulheres chefes de família que tomam esse espaço para produzir narrativas de si.

A próxima seção tem como objetivo realizar uma breve apresentação das sujeitas da pesquisa, além de contextualizar quantas entrevistas foram possíveis de ser produzidas e em que contexto elas ocorreram. O aprofundamento das narrativas e da história de vida de cada educanda da EJA aqui apresentada será feito no capítulo seguinte, com uma seção dedicada a cada uma das mulheres que aqui se contam.

#### 4.2. AS “SUJEITAS” DA PESQUISA E OS PERCURSOS DE APROXIMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO

---

<sup>3</sup> Retrato das desigualdades de gênero e raça (IPEA) – Disponível em: [Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça - Ipea](#) Acesso em: janeiro de 2023



A utilização da narrativa e da história de vida como metodologias de pesquisa pressupõe que se estabeleça, entre pesquisadora e sujeitas que se narram, uma relação de proximidade e confiança, contexto esse que influencia diretamente na profundidade e na liberdade da narrativa produzida. Este pressuposto é defendido por inúmeras autoras, como Maria Esther Fernandes (2010); Maria Luísa Nogueira *et. al.* (2017) e Aline Pacheco Silva *et. al.* (2007) que debatem a utilização desta metodologia qualitativa de pesquisa, seja no campo das ciências humanas e sociais, como no campo da educação, do qual a presente pesquisa se origina. Bosi (2003), ao tratar da relação entre aquele que narra e quem o escuta/indaga, aponta para características como a responsabilidade e o vínculo enquanto definidores da qualidade do relato:

A entrevista ideal é aquela que permite a formação de laços de amizade; tenhamos sempre na lembrança que a relação não deveria ser efêmera. Ela envolve responsabilidade pelo outro e deve durar quanto dura uma amizade.

Da qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista.

Se não fosse assim, a entrevista teria algo semelhante ao fenômeno da mais-valia, uma apropriação indébita do tempo e do fôlego do outro. (BOSI, 2003, p. 60)

Partindo da compreensão acima explicitada acerca do vínculo como aspecto essencial da pesquisa com histórias de vida, procuro pôr em relevo no debate metodológico acerca do estudo, esse lugar que se entrelaça de pesquisadora/educadora da EJA que desenvolveu uma investigação atravessada pela pandemia de COVID-19<sup>4</sup> e, nesse contexto, por conseguinte, marcada, especialmente, por um período muito severo e difícil de perda de vínculos e ausência de contato humano causados pelo necessário isolamento social. Isso significa que asseverar sobre o itinerário metodológico construído na investigação envolve assinalar esse meu duplo pertencimento e como o processo vivido em função da COVID-19 impactou tanto minha atuação enquanto professora quanto como pesquisadora, recém ingressa no Programa de Pós-graduação em Educação em setembro de 2020.

Até julho de 2021 atuei de forma remota como professora de história da EJA na rede estadual de Minas Gerais. Durante esse período lecionava para duas turmas de Ensino Médio, tendo todo o contato com os educandos limitado a ferramentas online sem

---

<sup>4</sup> A Covid-19 é uma doença respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que levou à pandemia iniciada no ano de 2020, tendo grandes impactos na organização política, econômica e social ao redor do mundo até os dias atuais. Mais informações em: [O que é a Covid-19? — Ministério da Saúde](https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/comunicacao/2020/04/o-que-e-a-covid-19) ([www.gov.br](http://www.gov.br)) Acesso em: fevereiro de 2023

nenhuma interação direta como o Google Classroom, visto que, todas as vezes que tentei estabelecer um contato mais direto via Google Meet, nenhum dos estudantes aderiu ao encontro. Esse período representou uma grande angústia em minha trajetória profissional, na qual sempre tive como prioridade a relação de proximidade e afeto com os educandos, considerando esta como essencial para o processo de ensino e aprendizagem. No contexto remoto não considero nem mesmo que tenha chegado a conhecer meus alunos, estes, infelizmente, não representam em minha memória sujeitos concretos como tantos outros com quem tenho cruzado ao longo da docência, de forma que o período pandêmico representou perdas irreparáveis a educandos e educadores.

Os estudantes, por sua vez, apesar dos inúmeros esforços empreendidos pelos docentes, ainda hoje relatam que muito pouco aprenderam ao longo do período de ensino remoto, apresentando grandes defasagens em todos os seguimentos educacionais. Na realidade da EJA o ensino remoto ocupou duas posições extremas, por um lado, “beneficiou” educandos que, devido ao trabalho no turno da noite, não conseguiam retornar à escola presencialmente, por outro, excluiu aqueles que não tinham acesso ou domínio básico das ferramentas tecnológicas utilizadas pelas escolas. Neste caso, o governo do estado disponibilizava apostilas prontas que deveriam ser impressas e entregues aos estudantes, os quais muitas vezes não conseguiam desenvolver as atividades sem a explicação e o acompanhamento docente.

Em ambos os casos, considero que o período pandêmico representou uma grande oferta de “certificação vazia” aos educandos que, em um enorme esforço, conseguiram desenvolver algumas poucas atividades e acabaram aprovados, conforme diretrizes repassadas aos professores, em que todos os alunos que atingissem o mínimo de atividades entregues deveriam ser aprovados independente da percepção ou não de que houvera aprendizagem. Aqui não tomarei posição em relação a aprovação ou reprovação dos educandos no período da pandemia de COVID-19, considerando este um tempo de medidas extremas e inéditas para as quais não estávamos preparados.

*Pari passu*, um compasso de espera se estabeleceu para a realização das atividades de campo da pesquisa, haja vista que a prioridade sempre foi realizar as entrevistas de vida de forma presencial. Dois fatores explicam a insistência de aguardar condições sanitárias favoráveis para a realização do campo de forma presencial, a princípio defendemos enquanto insubstituível a natureza da relação que se se constrói em uma interação presencial no contexto da pesquisa com narrativas e entrevistas, na qual o lugar em que a entrevista ocorre e a relação entre entrevistada e entrevistadora são fatores

determinantes para o relato. Em seguida, compreendemos a dificuldade das educandas em disporem de condições tecnológicas adequadas que garantissem uma interação remota de qualidade, considerando os equipamentos disponíveis e a realidade de acesso à internet.

Assim, entre o segundo semestre do ano de 2021 e o início de 2022, o avanço do processo de vacinação contra a COVID-19 permitiu o gradual retorno e os primeiros passos em direção à normalização das atividades escolares no estado de Minas Gerais. Isso significou que, em julho de 2021 retornei à escola de forma híbrida, em que trabalhava presencialmente em uma semana e de maneira remota na semana seguinte. Nesse momento o retorno dos alunos ainda não era obrigatório, o que nos fazia enfrentar uma realidade de salas de aula esvaziadas. Em novembro de 2021, o retorno se torna inteiramente presencial e também obrigatório, ainda assim, grande parte dos responsáveis se recusava a permitir que seus filhos retornassem à escola. Nesse momento, algumas turmas da EJA haviam sido fechadas por falta de alunos, fazendo com que meu cargo se reduzisse, atuando somente em uma turma do ensino dito regular.

Em fevereiro de 2022 teve início minha caminhada profissional em uma nova unidade escolar, dessa vez a Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho, unidade escolar de pequeno porte que possui menos de 300 alunos, e se localiza em um bairro periférico da cidade de Juiz de Fora, o bairro São Benedito. A rotatividade de atuação nas escolas da rede é uma realidade de trabalho das profissionais de educação que atuam em regime temporário de contratação, que é o meu caso. Assim, é comum que o início de um novo ano letivo/contrato de trabalho represente também o primeiro contato com uma nova escola, visto que o formato de contratação utilizado pelo estado de MG não favorece o vínculo docente permanente. O processo de contratação ocorreu de maneira virtual, de forma que fui designada à escola sem nunca ter visitado sua estrutura, sem conhecer previamente sua equipe, mas já ciente da “má fama” de seus alunos e da comunidade na qual está inserida.

Tais questões não me fizeram recuar, visto que acredito na educação como direito para todos, independente do contexto socioeconômico e de vulnerabilidade em que se inserem. Entretanto, não posso negar que senti certo receio, principalmente relacionado ao horário de trabalho. Como o cargo era composto por aulas na EJA, isso significava sair da escola as 22 horas, contando ainda com dois ônibus de deslocamento, tanto na ida quanto na volta. Ainda assim, em fevereiro de 2022 iniciei meu trabalho na Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho, lecionando História para 5 turmas da EJA, sendo

elas o 8º e o 9º ano do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio. A escola é a única do bairro que oferece o seguimento do Ensino Médio e, além do turno da noite, conta também com todas as turmas de Ensino Fundamental II pela manhã, e Ensino Médio no turno da manhã e da tarde, visto que é uma escola de implementação do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral.<sup>5</sup>

De imediato o que mais me chamou atenção na escola foi sua relação de proximidade com a comunidade, já que a maioria dos estudantes da EJA haviam estudado ali anteriormente no ensino dito regular e agora retornavam como “passageiros da noite” (Arroyo, 2021), sujeitos trabalhadores que retornam à escola em outros tempos e contextos de vida e escolarização através da EJA. Além disso, muitos dos alunos do turno da manhã tinham alguma relação com os estudantes da noite, fossem seus pais, mães, tios/tias, avôs e avós, de forma que a escola se faz presente entre muitas gerações do bairro São Benedito. A escola contava também com quatro professores moradores do bairro, sendo dois deles professores efetivos, um dos quais já estava afastado para aposentadoria, mas permanecia presente em projetos da escola, e outros dois professores contratados temporariamente.

Percebi que a relação intensa entre a escola e comunidade faz com que estudantes e moradores se sintam pertencentes a este espaço, considerando-o uma extensão de sua casa e de suas relações familiares e sociais, transpondo, por conseguinte, para o espaço escolar as relações de conflito que se originam fora da escola. Foi a partir de minha atuação profissional como educadora da EJA nesse contexto específico que, finalmente, engajei-me na tarefa de definir quem seriam as partícipes do estudo. Isto é, na Escola Cândido Motta que me encontro com Maria das Graças e Maria do Socorro e as reconheço como informante potentes para a pesquisa.

Antes de apresentá-las, contudo, é importante sublinhar o quanto a estreita relação entre escola e comunidade, o papel da Escola Cândido Motta na vida e nas narrativas das duas educandas entrevistadas, e a posição em que me encontrava, atuando enquanto professora e pesquisadora nesse mesmo espaço escolar, permitiu uma imersão no campo e na realidade das mulheres aqui entrevistadas. ara Bosi (2003):

Quanto mais o pesquisador entra em contato com o contexto histórico preciso onde viveram seus depoentes, cotejando e cruzando informações e lembranças de várias pessoas, mais vai-se configurando

---

<sup>5</sup> Modelo de Escola em Tempo Integral em processo de implementação e expansão no estado de Minas Gerais no seguimento do Ensino Médio.

a seus olhos a imagem do campo de significações já pré-formada nos depoimentos. (BOSI, 2003, p. 56)

Isso significa que, ao atuar como professora nessa escola, pude compreender melhor o contexto socioeconômico, escolar e de vida das educandas e da comunidade em que a escola se insere, movimento essencial para posterior análise das narrativas produzidas. Trabalhar na escola em que desenvolvi a pesquisa me permitiu compreender dificuldades como a dinâmica de deslocamento das estudantes da noite entre trabalho-escola-casa, visto que, assim como elas, também dependo do transporte público para trabalhar; o preconceito e estigma que se impõem ao bairro e a comunidade, expresso todas as vezes em que era indagada sobre qual bairro e escola trabalhava; bem como o convívio diário com situações de violência causadas pela relação de tensão entre o tráfico e a comunidade, bem como entre o tráfico e o policiamento.

Entretanto, a imersão no contexto enquanto “observadora participante” (Bosi, 2003) não se transpõe, necessariamente, em um pertencimento que é próprio daqueles que vivem e se constituem como sujeitos no domínio de tal realidade. Ao tratar da cultura das classes mais pobres, a autora aponta que as características dessa cultura se relacionam a uma necessidade de sobrevivência, de forma que:

Não basta a simpatia (sentimento fácil) pelo objeto de pesquisa, é preciso que nasça uma compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes. Não bastaria trabalhar alguns meses numa linha de montagem para conhecer a condição operária. O observador participante dessa condição por algum tempo tem, a qualquer momento, possibilidade de voltar para sua classe, se a situação se torna difícil. (BOSI, 2003, p. 152)

Sendo assim, apesar de me caracterizar enquanto uma mulher trabalhadora, características que, em uma análise superficial me colocaria em proximidade com as entrevistadas, mas ao ser confrontada com meu pertencimento étnico-racial enquanto uma mulher branca, pertencente a uma família de classe média e que ao sair do trabalho retorna a uma região da cidade que, apesar de conviver com a vulnerabilidade socioeconômica, ainda é extremamente privilegiada em relação à comunidade de São Benedito, não ousou afirmar que tal imersão, que meu exercício profissional acaba por conferir, é em si um elemento que favorece uma compreensão profunda da realidade vivida pelas depoentes da pesquisa. O que procuro problematizar é que viver o cotidiano da escola a partir de outra perspectiva, conhecer o bairro e as questões que seus moradores trazem para escola, consubstanciam, em meio ao referencial teórico-metodológico operado no estudo, a

compreensão que produzimos sobre as condições de vivência e sobrevivência das mulheres que aqui se contam, fundamentais para interpretação de suas histórias de vida.

Não obstante, Maria Esther Fernandes (2010) aponta para a constante angústia que permeia a pesquisa que tem contato direto com a vivência humana e com todas as questões, sofrimentos e alegrias que advém adesta, sendo que escolhas metodológicas como a utilização das histórias de vida, segundo a autora “são produto de decisões que revelam o envolvimento e compromisso do pesquisador com o problema investigado.” (Fernandes, 2010, p. 22). Nesse sentido, pesquisar as histórias de vida das mulheres da Educação de Jovens e Adultos parte também do desejo de conhecer e reconhecer as histórias de vida dessas mulheres, em suas aproximações e distanciamentos de minha própria história de vida ou das histórias das mulheres de minha família, em suas angústias, atravessamentos, desejos e vivências.

A partir desse compromisso com o reconhecimento de suas histórias, as condições socioeconômicas dos estudantes não escaparam ao olhar atento de quem produz essa pesquisa também como educadora que se move e se compromete com a docência e com a educação como meios de acolhida e transformação possível na vida dos educandos, percebendo desde os mais vulneráveis, que iam para a escola de chinelo e sem casaco, mesmo em dias frios, até a classe trabalhadora com condições de vida um pouco melhores, que ainda assim chegam para a aula cansados do trabalho ou do cuidado com as crianças, condições comuns aos trabalhadores estudantes da EJA (Arroyo, 2021).

O tráfico de drogas e diversos tipos de violência são outros marcadores sociais dessa comunidade, sendo estes os que estigmatizam e geram inúmeros preconceitos em relação ao bairro e a seus moradores. Por muitas vezes ouvi dos alunos que estes pediam endereços de familiares de outras regiões da cidade para colocar em seus currículos, não se sentindo confortáveis e temendo perder oportunidades de emprego por serem moradores do bairro São Benedito. Arroyo (2020) aponta que a visão preconceituosa e negativa da escola pública e de seus educandos é um peso com o qual lidam tanto alunos quanto profissionais da educação, sendo necessário subvertê-lo através do reconhecimento das condições e origens dos educandos, só assim podemos reagir em conjunto no sentido de garantir aos educandos o direito a saber-se com dignidade e respeito as suas origens.

Sendo assim, não reforçarei aqui os estigmas de violência e os preconceitos, que são também raciais, visto que a grande maioria do público escolar e da comunidade é composto por pretos e pardos. Reafirmo aqui o carinho, a acolhida e o respeito atribuídos

pela comunidade do São Benedito aos professores e a escola, instituição que tem sua importância reconhecida diariamente pelos moradores do bairro. A professora que chegou à escola, em fevereiro de 2022, atravessada por discursos midiáticos e do senso comum acerca desse território da cidade e seus moradores, foi provocada pela vivência cotidiana e densa na escola a produzir outras leituras, e certamente isso deixa lastros na análise que o estudo desenvolve.

Outro aspecto importante que também rapidamente me chamou atenção a partir do trabalho na escola foi aquilo que já é notório no campo dos estudos da EJA: a questão da juvenilização. Conforme caracteriza Analise Silva (2020), a presença majoritária dos jovens marca de forma muito expressiva a etapa do Ensino Fundamental na EJA. São os jovens considerados “indisciplinados e repetentes” que, ao completarem 15 anos, são “problemas” transferidos do turno da manhã do ensino dito regular para a noite na EJA. Já no Ensino Médio é possível encontrar um público mais diversificado entre jovens, adultos e idosos, com diferentes trajetórias de vida, de trabalho, e de motivações para retornar à escola. Entretanto, notei que na Escola Cândido Motta, a turma do 3º ano fugia a regra, tendo em vista que era composta por alunos entre 18 e 35 anos de idade, característica que fazia com que os professores mais velhos a considerassem a turma mais difícil do Ensino Médio, com a qual somente eu e o professor de português, um jovem morador do bairro também contratado, nos identificávamos mais.

É no contexto de aproximação com o 3º ano do Ensino Médio que conheço duas das mulheres aqui entrevistadas, e principio a estabelecer uma relação de amizade e confiança, relação essa que foi fundamental para o desenvolvimento das entrevistas. Motivada pela necessidade de encontrar minhas “sujeitas”, mas também pelo interesse genuíno em compreender quem eram meus educandos, no início do semestre pedi a todos que compartilhassem com a turma um pouco de si, falando seu nome, idade, se e em que trabalhavam, há quantos anos estavam fora da escola e, caso se sentissem confortáveis, explicassem em que contexto pararam de estudar. Nesse movimento eu também me apresentava e permitia que os alunos indagassem acerca de minha vida, com o intuito de estreitar e humanizar a relação estabelecida com eles.

A humanização da relação entre professora e educandos é amplamente defendida por Freire (2019). O autor aponta que uma educação que se pretenda revolucionária e libertadora necessita assumir o compromisso de humanização dos envolvidos ao longo de todo o processo, exigindo da professora uma posição de companheirismo e diálogo com os educandos, que se constrói a partir da confiança, fé na humanidade, e da colaboração

Freire (2019). No contexto da EJA, (re)conhecer a humanidade dos educandos é fundamental para recuperar nestes sujeitos, por muitas vezes expulsos e segregados do espaço escolar, a motivação necessária para o retorno e a presença na escola. Afinal, são muitas as forças que os impelem para fora da escola, especialmente em um período histórico marcado pela maior crise sanitária do século e uma grave crise política vivida desde o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. A percepção de que os professores e profissionais da escola se importam verdadeiramente com quem são e o que necessitam os educandos, contribui para a recuperação de sua autoestima e o sentimento de pertencimento e acolhida no contexto escolar.

Ao estabelecer uma relação de diálogo e abertura com os educandos desde o primeiro dia, estes me permitiram pouco a pouco conhecer suas histórias, e a partir de então convidei a primeira entrevistada para uma conversa. A educanda se mostrou muito disposta e aberta a possibilidade da entrevista, a convidei em uma conversa informal durante a aula, pois já havíamos estabelecido uma relação de proximidade e identificação desde o início do ano letivo. Maria das Graças se interessou tanto por participar da pesquisa que chegou a me cobrar algumas vezes para que marcássemos logo o primeiro encontro, mesmo sendo necessário esperar o fim do período de provas e recuperações para não atrapalhar seu rendimento escolar.

O primeiro ponto que chamou atenção em sua narrativa era a proximidade etária que possuíamos, eu com 25 anos e ela com 26, mas com trajetórias de vida tão diferentes. Maria das Graças, mulher cisgênero e autodeclarada parda, aos 26 anos é mãe de três meninos entre 7 e 9 anos de idade e, entre idas e vindas, permanece com o pai das crianças desde seus 14 anos de idade. Além das questões familiares, a aluna se destacava pelo bom desempenho e pelo esforço inabalável em acompanhar as aulas, mesmo que visivelmente cansada do trabalho como manicure e, por vezes, muito abalada emocionalmente, contexto que, posteriormente, compreendi ser acarretado por episódios de abuso e violência doméstica que serão abordados em momento oportuno.

A maternidade, o trabalho e a relação pessoal marcada pela violência fizeram com que Maria das Graças se sentisse mais confortável em conceder as duas entrevistas que realizamos no espaço escolar, a primeira delas na sala da biblioteca e a segunda em uma sala de aula vaga. A escola se colocava para esta entrevistada como um espaço seguro para compartilhar sua narrativa, premissa fundamental para a realização das entrevistas de história de vida.



As entrevistas foram gravadas em áudio pela pesquisadora, responsável também por transcrever e analisar as narrativas de acordo com os objetivos e a questão já estabelecidos no estudo. Conforme recomendado pela metodologia de pesquisa adotada (GOODSON, 2019), no primeiro encontro a entrevistada se viu livre para narrar sua vida, momento em que apresentou grandes dificuldades em se sentir confortável para falar de si, justificando:

Igual, eu sou muito comunicativa aqui, mas em casa já não sou tanto. Porque eu chego em casa já tem que fazer as coisas, tem que dar atenção para as crianças, tem dever pra ensinar... Então eu já chego cansada porque trabalhei o dia todo, então eu não sou tão comunicativa igual aqui.

Porque em casa praticamente não tem ninguém pra conversar. Não é qualquer pessoa que eu converso qualquer assunto. Eu tenho meu companheiro há 12 anos, mas a gente conversa muito a respeito das coisas que ele quer conversar, se eu tiver que desabafar com alguém, me abrir com alguém, é muito difícil. Eu já não sou de desabafar, de se abrir tão fácil assim. Então a comunicação em casa é muito pouca, eu tenho mais com as crianças do que com ele mesmo, até porque ele quase não para em casa, agora que voltou a trabalhar vai ser mais difícil. (Entrevista 1 – Maria das Graças)

A educanda relata a ausência de diálogo em casa e a relação de submissão com o companheiro, só tratando “das coisas que ele quer conversar”. Na escola Maria sempre se mostrou comunicativa e conversava com toda a turma, mas ao ser convidada para falar de si, encontrou diversas barreiras e silenciamentos. Devido as questões expostas acima, as duas entrevistas de Maria das Graças somam ao todo pouco mais de uma hora de conteúdo em áudio e 15 páginas de transcrições. Foram feitos somente dois encontros com esta entrevistada pois, com o fim do semestre e a chegada de sua formatura, devido a situação de controle e violência vividas em casa, Maria encontraria dificuldades em retornar à escola. Atualmente, mantemos contato através das redes sociais, mas após sua formatura não conseguimos mais nos encontrarmos pessoalmente.

Entretanto, se faz importante destacar que, apesar do contexto de repressão e silenciamento vivido pela entrevistada, sua narrativa explicita aspectos fundamentais para as questões que balizam essa pesquisa. Fernandes (2010), ao tratar dos desafios da utilização da História de vida na perspectiva biográfica para a produção acadêmica e científica, explicita que o laço entre pesquisador e informante marca a ambos os envolvidos, sendo fundamental que a sujeita que narra a si mesma, compreenda que naquele espaço é reconhecida enquanto pessoa:

O discurso biográfico – e seu texto – é a expressão da relação cronológica dos fatos e descrição do meio social do autor: é a explicação do processo de socialização do narrador. Para tanto, as condições de produção exigem que o narrador possa contar sua vida tal como ele a percebe, isto é, selecionando os fatos como a memória permite, sem auto-censura ou autojustificação. Sendo assim, é preciso que ele se sinta reconhecido enquanto pessoa, sendo o “clima” da entrevista de fundamental importância. (FERNANDES, 2010, p. 21)

Foram muitas as tentativas por parte da pesquisadora, tanto no primeiro quanto no segundo encontro, de aprofundar em questões que tinham relação direta com a pesquisa, mas por esbarrarem em questões de violência e silenciamento da educanda respeitamos seu espaço e sua negativa sobre falar de seu contexto familiar atual. Entretanto, sua relação familiar com as crianças e o orgulho e afeto que sentia pelos filhos foi explicitado diversas vezes, sendo esta a pauta sobre a qual Maria tinha mais facilidade em tratar.

As entrevistas, apesar de serem as mais breves entre as três entrevistadas, foram potentes para tratar das questões relativas à pesquisa e aos objetivos estabelecidos, tendo ficado clara a relação entre ser mulher, mãe, trabalhadora e sua trajetória escolar tanto no ensino dito regular quanto na EJA, visto que a educanda interrompe sua escolarização devido à gravidez na adolescência, e enfrenta a ausência de uma rede de apoio e as múltiplas jornadas como principais empecilhos para seu retorno à escola.

Em relação ao seu pertencimento enquanto chefe de família, este se justifica pois, ao longo dos 12 anos de relacionamento, devido a situação de violência, Maria já havia saído de casa e sustentado a si e as crianças algumas vezes, tanto só quanto com a ajuda de familiares. Além disso, no momento do convite para as entrevistas, seu companheiro se encontrava afastado do trabalho por motivos de saúde, de forma que ao considerarmos seu contexto, seja de maneira permanente ou transitória, esta já havia sido ou estava sendo uma mulher chefe de família.

A segunda educanda da Escola Cândido Motta a ser entrevistada foi Maria do Socorro, uma mulher cisgênero de 36 anos, autodeclarada negra e mãe de dois filhos, um menino de 7 anos e uma menina de 4 anos. Socorro também estava no terceiro ano do Ensino Médio quando foi convidada para a pesquisa, mas devido a sua jornada intensa de trabalho, sua entrevista ocorreu somente após a sua formatura.

Foi seu ritmo de trabalho que também definiu a quantidade de entrevistas realizada. Este foi o único caso em que realizamos somente um encontro, visto que a entrevistada já trabalhava de domingo a domingo em dois empregos com jornadas de 12 horas cada, sendo um de 10 às 22 horas e outro de 6 às 18 horas. Após a primeira

entrevista, com a conclusão do Ensino Médio, além dos dois empregos como faxineira hospitalar, Socorro iniciou também um curso técnico de enfermagem, no qual tinha aulas em dias alternados, encaixados nos dias em que saía do trabalho às 18 horas.

Nesse contexto não foi possível que nos encontrássemos novamente para uma segunda entrevista, mas conseguimos manter contato através do aplicativo de mensagens Whatsapp. Apesar de contarmos somente com uma entrevista, que durou por volta de uma hora e também foi realizada no espaço escolar, Socorro foi muito aberta e comunicativa, não tendo restrições sobre assuntos ou abordagens, se sentindo livre para compartilhar diferentes aspectos de sua vida. Foi a abertura para conversa que inicialmente chamou minha atenção e me motivou a convidá-la para participar da pesquisa.

No campo das entrevistas de história de vida, um segundo encontro seria importante para nos aprofundarmos em questões mais pontuais e específicas para esta pesquisa, ainda assim, a entrevista que produzimos foi extremamente rica e importante para reconhecermos o contexto de vida, escolarização e trabalho dessa mulher, trabalhadora e “mãe-maravilha”, como ela mesma se definiu. Assim como Maria das Graças, Socorro também destaca como fio condutor da narrativa sua relação com os filhos e a maternidade, sendo necessário que, em alguns momentos, eu a indagasse como ela se sentia enquanto mulher para além de sua condição materna.

Em relação ao seu pertencimento enquanto mulher chefe de família esse se justifica pelo contexto familiar. Maria do Socorro é uma mãe solo (ALVES, 2009) que, apesar de morar com os pais aposentados que cuidam das crianças ao longo do dia, tem em sua renda a maior fonte de sustento da casa, visto que somente um dos genitores das crianças paga um valor mínimo de pensão, estabelecido a partir de um acordo informal. Além de prover o sustento das crianças, a entrevistada também arca com o financiamento de um apartamento, que havia sido feito em conjunto com o pai da filha caçula, mas que no momento da separação foi assumido integralmente por ela, bem como o financiamento de um carro, este já quitado por Maria.

É nesse contexto que a educanda egressa da EJA precisa se desdobrar em dois empregos e em um curso técnico para pagar as contas da casa, prover o sustento de seus filhos e cuidar dos pais já idosos e adoentados, sendo sua mãe dependente de cilindro de oxigênio para poder se movimentar e sair de casa. O apartamento financiado nunca chegou a ser ocupado por sua família, tendo sido alugado assim que foi entregue como forma de pagar parte da parcela do financiamento. A casa em que habitam no bairro São Benedito é própria, pertencendo aos pais da entrevistada. Os genitores das crianças, além

de não cumprirem com suas responsabilidades parentais, inclusive no aspecto financeiro, também tem pouco ou nenhum contato com os filhos, de forma que toda a sobrecarga financeira, física e psicológica da maternidade é assumida por essa mulher obrigada a desempenhar o papel de “mãe maravilha”.

Diante da dificuldade de garantir tempo qualificado para a produção da fala de si e das interdições vividas durante a produção das narrativas que permearam a construção da empiria junto às educandas da Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho, a escolha de nossa terceira informante se deu a partir de outro caminho, que tem a ver com minha participação no Fórum de EJA da Zona da Mata Mineira.

A terceira entrevistada foge à regra estabelecida até aqui, não tendo sido educanda da Escola Estadual Cândido Motta e tendo participado de todo o processo de entrevista já como educanda egressa da EJA. Maria Angélica chega até mim primeiramente através das reuniões do Fórum Mineiro de EJA da Zona da Mata, espaço de discussão e atuação política e pedagógica da EJA que foi reativado em 2021 através da iniciativa do GRUPPEEJA e da professora Mariana Cassab.

Assim, meu primeiro contato com Maria Angélica se deu através de nossa participação nas plenárias virtuais do Fórum que aconteceram durante o ano de 2022. Em vários encontros, seu depoimento forte como egressa da EJA emocionou a mim e toda a plenária, especialmente quando era enfática em afirmar que a Educação de Jovens e Adultos a salvou em um momento decisivo de sua vida. Nesse contexto, estabeleci contato, via redes sociais, primeiro com sua noiva, a qual havia participado durante um período de tempo das reuniões do GRUPPEEJA. Com a permissão da entrevistada, ela me disponibilizou o número de telefone de Maria Angélica e a partir de então estabelecemos o contato inicial através do aplicativo de mensagem Whatsapp.

Se faz imperativo aqui fazermos uma regressão ao contexto de formação escolar dessa entrevistada, visto que este é singular e essencial para a compreensão de sua formação política e sua atuação constante em defesa da EJA. Maria Angélica estudou na EJA do Colégio de Aplicação João XXIII, instituição federal que faz parte da Universidade Federal de Juiz de Fora e foi fundada em 1965, tendo como objetivo ser ““uma escola de experimentação, demonstração e aplicação”, para atender aos licenciandos em termos de pesquisa e realização de estágios supervisionados”<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Página Institucional do Colégio de Aplicação João XXIII – Disponível em: [Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF](#)

A escola oferece as etapas do Ensino Fundamental e Médio no ensino dito regular, além de ofertar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos nos três anos do ensino médio. O João XXIII garante a oferta da EJA desde 1996, diferenciando-se da maior parte dos Colégios de Aplicação vinculados às universidades federais não oferecem a modalidade. As turmas da EJA na escola ocorrem no turno da noite, mas tem como diferencial a possibilidade de acesso a toda a estrutura do colégio, como quadra, biblioteca, laboratórios. Já os educadores que atuam na modalidade são professores bolsistas recrutados entre estudantes que ainda apresentam algum vínculo com a UFJF na graduação ou pós-graduação.

A EJA do CAP João XXIII conta então com uma estrutura e profissionais diferenciados se comparados a outras instituições públicas que ofertam a modalidade no município de Juiz de Fora. O processo de seleção para o ingresso na EJA, assim como para as demais modalidades ofertadas pela escola, ocorre por meio de sorteio público no qual a entrevistada não foi contemplada. Sua entrada na escola se deu graças a sua persistência em ocupar as vagas remanescentes pós sorteio. Ela, então, ingressa na escola no primeiro ano do Ensino Médio, e é nesse contexto que a educanda conclui sua formação escolar básica. Entre idas e vindas anteriores ao espaço escolar, em sua narrativa o Colégio João XXIII se apresenta como um espaço que, além das muitas oportunidades de escolarização tradicional, lhe possibilitou também um contexto de formação política que a engajou na militância na EJA.

Maria Angélica é uma mulher cisgênero de 39 anos, autodeclarada parda e mãe de um adolescente de 15 anos, fruto de um relacionamento anterior com quase 20 anos de duração entre namoro e casamento, que nunca chegou a ser oficializado. O relacionamento, também abusivo e violento psicologicamente, traços que foram explicitamente apontados pela entrevistada, bem como a maternidade, tiveram relação direta com a demora em retornar à escola. Entre reprovações e transferências, Angélica evadiu definitivamente da escola aos 16 anos.

Em relação ao contexto das entrevistas, estas ocorreram em sua casa durante dois encontros, cada entrevista teve duração média de duas horas, sendo esta a entrevistada que mais se sentiu livre e confortável para produzir uma narrativa aprofundada de si.

A respeito de seu pertencimento autodeclarado enquanto mulher chefe de família, podemos apontá-lo como intermitente. Ao longo de sua vida, em um contexto em que o trabalho se faz realidade desde a infância, foram muitos os momentos em que se viu sustentada pelo fruto do próprio trabalho. Ainda assim, durante o período de seu

casamento, Angélica foi sustentada pelo marido na maior parte do tempo, enfrentando graves problemas de saúde que a fizeram parar de trabalhar inúmeras vezes. Nesse contexto, enquanto era casada, grande parte de seu trabalho se restringia ao ambiente doméstico, se dedicando também ao filho e ao marido, considerado aqui como trabalho reprodutivo não remunerado (Silvia Federici, 2019).

Apesar de não estar empregada atualmente, a entrevistada se define como mulher chefe de família por se constituir enquanto uma das adultas responsáveis pela tomada de decisões e organização do lar, em um contexto que foge ao modelo patriarcal socialmente estabelecido enquanto “família tradicional” (ALVES, 2009), visto que divide o lar com o filho e sua noiva em um relacionamento homoafetivo, o qual, apesar de nem sempre reconhecido socialmente, já é assegurado dentro dos parâmetros legais de união dentro da legislação brasileira a partir da Resolução Nº 175 de 14/05/2013 do Conselho Nacional de Justiça.<sup>7</sup>

Além de aluna egressa da EJA, Maria Angélica se destacou também pelas duas aprovações em cursos de ensino superior da UFJF, tendo iniciado, no primeiro semestre de 2020, o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas. No ano seguinte foi aprovada também no curso de Nutrição, ao qual deu preferência e se encontra cursando o 5º período no primeiro semestre de 2023. Sua trajetória singular enquanto egressa da EJA que passa a ocupar seu lugar de direito na educação pública superior, faz de sua história uma exceção ao que deveria ser regra, o acesso de diferentes camadas sociais e dos estudantes da EJA à universidade pública.

A partir das narrativas das três mulheres aqui entrevistadas, esta pesquisa se constrói tendo como base a escuta e a acolhida de algumas das muitas histórias de vida que ocupam a diversidade das salas de aula da EJA. Ao tratar das memórias de guerra de mulheres combatentes ou sobreviventes da Segunda Guerra Mundial, Silvia Salvatici (2005) aponta que se propor a ouvir as narrativas e histórias de vida de outras mulheres, é um processo fundamental para a produção de outras memórias, tanto na esfera privada, quanto no campo de debate da memória pública, tendo relação com o que escolhemos lembrar e esquecer enquanto sociedade:

A história oral de mulheres contribui para destacar a interconexão entre a construção de papéis sociais e os direitos de cidadania nas narrativas coletivas; isso significa que a história oral de mulheres suscita novas questões na esfera da relação entre história e memória. As pesquisas

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1754>

realizadas a partir da perspectiva de gênero ressaltaram a necessidade de um discurso público capaz de admitir e acolher as narrativas de diferentes sujeitos sociais, a necessidade de um arcabouço público no qual as memórias de todos possam ser reconhecidas e, ao mesmo tempo, elas próprias possam se reconhecer. A história oral de mulheres tem destacado a urgência do “processo de democratização da memória”, que é a condição básica para as democracias contemporâneas. (SALVATICI, 2005)

Na presente pesquisa nos debruçamos sobre a necessidade de compreender os papéis sociais desempenhados pelas educandas da EJA em diversos aspectos de sua vida, bem como, para além dos papéis sociais, de que formas o gênero se insitui como parte constitutiva de sua identidade enquanto mulheres, estudantes, mães, trabalhadoras e chefes de família, reconhecendo as mulheres aqui entrevistadas como sujeitas de direito a sua memória. A respeito das entrevistadas e narrativas aqui utilizadas, nos propomos a desenvolver as entrevistas de história de vida enquanto metodologia e método, entretanto, encontramos na realidade do campo de pesquisa limites e barreiras para o pleno desenvolvimento dessa ferramenta.

As entrevistas de história de vida exigem tempo e disponibilidade de ambas as partes, tanto da pesquisadora, responsável por transcrever e analisar os áudios entre um encontro e outro, bem como das entrevistadas, que disponibilizam seu tempo para diversos encontros. Entretanto, a realidade enfrentada por mulheres trabalhadoras no Brasil atravessou o processo de pesquisa como um todo. Do ponto de vista da pesquisadora, a retomada da rotina escolar pós isolamento em conjunto com a pesquisa, representou uma carga de trabalho inédita e atribulada. No contexto das educandas entrevistadas, o trabalho, a maternidade, a rotina escolar e, no caso de Angélica, a faculdade, dificultaram ainda mais sua disponibilidade para participar das entrevistas, apesar do esforço e empenho de todas.

Nesse contexto, a presente pesquisa apresenta limites no uso das histórias de vida e na profundidade dos relatos, ainda assim, no esforço de apresentar as narrativas das mulheres aqui presentes, no capítulo que se segue discorreremos, de maneira breve e recortada, sobre as histórias de vida de nossas três Marias, mulheres, mães, trabalhadoras, educandas da EJA e chefes de família.

## **5. AS HISTÓRIAS DE VIDA DAS MULHERES, MÃES, TRABALHADORAS E ESTUDANTES DA EJA: REMEMORANDO TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DO QUE SIGNIFICA “SER MULHER” NO MUNDO**

Este capítulo tem como objetivo apresentar as narrativas das três mulheres, das três Marias entrevistadas nessa pesquisa. O trabalho com as narrativas de história de vida é denso e alongado, operando com o que Goodson (2019) denomina de pesquisa de história de vida temática, realizamos seleções nos turnos de falas produzidos, de modo a atender aos objetivos principais aos quais a pesquisa se propõe, sendo estes estabelecer, através das narrativas das mulheres chefes de família, quais as funções da EJA e da escolarização em sua vida, bem como quais desafios se impuseram em sua trajetória escolar e não escolar que se caracterizam como “problemas de gênero”<sup>8</sup>, ou seja, questões que se impõem especificamente a trajetória de mulheres, mães e trabalhadoras.

Ainda que suas histórias tratem das singularidades da vida de três mulheres, trabalhadoras e negras, no estudo procuramos perseguir a produção de uma interpretação que rejeita a visão do pessoal assente em uma perspectiva individualista do que é ser uma pessoa, isso envolve entender que os contextos em que a existência humana se realiza são essenciais para a apreensão dos significados dessas vidas (GOODSON, 2015). Dessa forma, neste capítulo apresentaremos suas trajetórias singulares, enquanto no capítulo seguinte destacaremos, a partir de suas narrativas, questões comuns àquelas mulheres que partilham de contextos sociais, culturais, econômicos e escolares semelhantes aos seus.

Sendo assim, o empenho em produzir a partir do diálogo com as vozes dessas três mulheres conta também sobre a história coletiva das mulheres e da importância de produzir relatos de suas resistências e de suas lutas pelos direitos à escola, ao trabalho, à cidadania. Por isso, peço licença para juntar às suas vozes a minha própria voz – a voz também de uma mulher, educadora e pesquisadora implicada com os estudos da EJA e os estudos de gênero - afinal:

o pesquisador lida reflexivamente com as questões da pesquisa, estando sua vida pessoal e suas histórias entrelaçadas com as dos participantes. Essa relação determinada em última instância o aprendizado narrativo sobre nós próprios, o mundo social e como os diferentes fatores interagem, resultando em nossas vidas como elas são” (GOODSON, 2015, p.218)

---

<sup>8</sup> Expressão utilizada em alusão ao livro homônimo da autora Judith Butler.



Essas mulheres, que de maneira gentil e generosa me permitiram fazer parte de suas vidas, operaram em mim grandes transformações, fosse como pesquisadora ou como professora, no sentido de desenvolver um olhar sempre atento as sujeitas que coexistem comigo no espaço da escola e da sala de aula, de compreender, nas sutilezas do impulso de compartilhar uma narrativa, o quanto aquele sujeito necessita de escuta e acolhida de sua história. A pesquisa com histórias de vida transformou a forma com que me relaciono com o mundo e com o outro reconhecendo, em conversas simples do dia a dia, possibilidades de diálogo, discussões e provocações que produzem deslocamentos em quem sou, no que acredito e no que conheço.

Sendo assim, peço licença a todas as mulheres, mães, chefes de família, trabalhadoras e sobreviventes desse país, não tenho aqui a pretensão de representar a todas essas sujeitas, mas afirmar meu compromisso e de todas que produzem conhecimento científico acerca da EJA para que suas histórias e suas lutas sejam cada vez mais valorizadas em espaços de escuta, nas escolas, associações, coletivos, e também nas universidades, espaços estes ainda tão despreparados para recebê-las e reconhecê-las como sujeitas de direito. Nosso empenho é que elas/nós tomem/tomemos publicamente a palavra e participem/participemos das políticas de memória e as políticas compromissadas com a escolarização de todas e todos.

### 5.1. MARIA DAS GRAÇAS: ITINERÁRIOS DE RESISTÊNCIA

De maneira contraditória ao pensarmos em uma pesquisa que utiliza narrativas, a principal marca da história de vida de Maria das Graças é o silenciamento. A jovem de 26 anos vive uma rotina atribulada, tentando equilibrar a maternidade, o trabalho e a escola em uma jornada tripla em que não sobra nenhum tempo para pensar em si mesma, situação que, junto a violência doméstica sofrida em casa, faz com que a entrevistada tenha muita dificuldade em desenvolver e articular sua narrativa. O silenciamento enfrentado por ela se relaciona a memórias pautadas pela dor e pela violência, segundo Pollak:

Por conseguinte, existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, "não-ditos". As fronteiras desses silêncios e "não-ditos" com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos. [...] (POLLAK, 1989, p.8)

Na sociedade patriarcal é importante que a mulher não diga/tenha consciência da exploração, dominação e violência que sofre. A vergonha, a culpa, o medo salvaguardam o silêncio e a opressão sexista. Pronunciar a palavra autêntica é perigoso. Pollack diz que o silêncio sobre si mesmo, que é diferente do esquecimento, pode ser uma condição necessário (objetiva ou suposta) para a manutenção da comunicação com o meio. É presumível supor que o silêncio sobre si mesma é uma estratégia quase de sobrevivência da entrevistada em seu contexto de vida, principalmente no âmbito familiar.

Apesar de curta, sua entrevista esclarece aspectos de sua trajetória de vida fundamentais para pensarmos as condições das mulheres, mães e estudantes da EJA. Ao rememorar sua infância, o primeiro aspecto que ressaltou é o fato de que a entrevistada não possui o nome do genitor em sua certidão de nascimento. Segundo a Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (Arpen-Brasil)<sup>9</sup> entre os anos de 2016 e 2023, mais de um milhão de crianças foram registradas constando somente o nome de suas mães em sua certidão de nascimento, o que demonstra o quanto a ausência paterna permanece sendo um lugar comum a tantos brasileiros ainda hoje.

Os pais se separaram antes que ela nascesse e, ainda que o genitor tenha registrado os outros 6 filhos, a caçula nasceu e cresceu como uma criança “sem pai”, visto que, além da ausência do registro, este também não era presente em sua vida tanto no contexto afetivo quanto do ponto de vista financeiro, conforme apontado em sua narrativa:

Sempre morei aqui no São Benedito mesmo. Minha mãe e meu pai se separaram antes dela descobrir que estava grávida de mim. Aí acabou que minha mãe me criou, me registrou sozinha, tenho somente o nome dela na minha certidão. Então eu tive só a criação da minha mãe, e eu tenho jeito da minha mãe de mulher guerreira, batalhadora, trabalhadora demais, independente. (Entrevista Maria das Graças, 2022)

A respeito da infância e de sua relação com o bairro e a escola, Maria aponta para o crescimento da violência, a sensação de insegurança e o domínio do tráfico, afirmando que em sua adolescência, apesar de saber da existência, não sentia ser tão explícito:

São Benedito já foi um bairro bom, foi um bairro bom mesmo. Na minha época de adolescência a gente andava o bairro inteiro, acabava de arrumar a casa, já tinha ido pra escola e ai andava o bairro. Mas assim, eu nunca tive nada contra né, cada um faz o que quer da sua vida, mas antigamente tinha mais respeito. As pessoas respeitavam mais a outras. Esses meninos que utilizam, hoje em dia as drogas, eles viam a gente passar eles escondiam, era bem melhor antigamente. Alguns anos

---

<sup>9</sup> Informações disponíveis em: [Portal da Transparência - Registro Civil](#)

atrás, né? Antigamente não que eu estou exagerando... (Entrevista Maria das Graças, 2022)

A família de Maria mora no bairro há muitos anos, seus avós maternos vieram da cidade de Santos Dumont (MG) e constituíram sua família no São Benedito, de onde a entrevistada só saiu por curtos períodos de tempo durante sua vida, quando se mudou para bairros próximos, mas sempre retornando ao São Benedito, visto que toda a família do companheiro também habita neste local. Dos avós paternos, Maria quase não possui informações, afirmando que chegou a conhecer a avó em sua infância, mas que não foi estabelecido um convívio mais profundo.

Apesar do nome do genitor não constar em sua certidão, ela o conheceu, e aponta que no bairro todos a reconhecem como sua filha. Entretanto, sua concepção de família abarca principalmente os irmãos, a mãe e sua madrinha, o exemplo e o papel dessas duas mulheres em sua formação humana são constantemente invocados ao longo de seu relato. Sua mãe, também pouco escolarizada e chefe de família, se desdobrava entre os filhos, o lar e seu trabalho como empregada doméstica, função tão comum as mulheres de sua condição racial e socioeconômica, conforme apontado por Bastos (2017) em sua tese de doutorado sobre empregados domésticos na Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Bastos, essa função costuma também ser “herdada” entre as mulheres da família, contexto no qual muitas mães que atuam no serviço doméstico acabam por empregar suas filhas na mesma função em casa de parentes ou dos filhos de seus patrões. Maria das Graças foge a esse lugar comum, já que nunca trabalhou na função de limpeza, afirmando que desde a infância sempre teve muito interesse pela área estética:

Ela (em referência à mãe) sempre trabalhou. Sempre trabalhou fora em casa de família, empregada doméstica né? Mas aí nessa parte eu não puxei ela não, eu sempre gostei de estética desde novinha. Sempre gostei de mexer com unha, cabelo, pegava minhas bonecas ficava brincando de cabelo, pintava as unhas delas, então aí foi onde eu comecei assim a gostar da profissão que eu tenho hoje. Com oito anos eu fiz a minha primeira unha, fiz a unha da minha tia, ela gostou, eu fiz direitinho. (Entrevista Maria das Graças, 2022)

Devido ao interesse pela área estética, a educanda sempre trabalhou como manicure, função que já exerceu em diversos salões pela cidade, além do atendimento a domicílio que presta durante suas folgas. Entretanto, nesta função é remunerada de acordo com a quantidade de clientes atendidas, não havendo vínculo formal de emprego, situação também recorrente às mulheres em seu contexto socioeconômico, conforme apontado por Bastos (2017). Apesar de não ter herdado a profissão da mãe, aponta que esta foi seu maior

exemplo de força e perseverança, sendo também sua rede de apoio quando engravidou ainda na adolescência.

A respeito de sua adolescência, está é marcada pela gravidez precoce, motivo pelo qual abandona a escola aos 17 anos e só retorna 9 anos depois, quando os três filhos já se encontram maiores. Sua vida escolar foi marcada também por duas retenções, a primeira ainda no terceiro ano do Ensino Fundamental I, e a segunda no sexto ano do Ensino Fundamental II, as razões para reprovação não ficam claras na fala da entrevistada, mas ela rememora que a mãe e os irmãos sempre a cobraram e incentivaram na vida escolar, bem como a madrinha, que comprava seu material escolar.

A entrevistada não aponta qual o nível de escolarização dos demais irmãos, também não tendo certeza sobre até que ano sua mãe havia estudado. Em relação ao incentivo, Maria cita, sem nomear, um dos irmãos mais velhos que costumava ficar responsável por ela na ausência da mãe. Nesse contexto, o “castigo” da menina, quando não se comportava conforme a expectativa dos mais velhos, era “fazer dever” em forma de cópias e contas feitas pelo irmão, atividade que ela não considerava propriamente como castigo e conseguia desenvolver rapidamente.

Sua escolarização no tempo dito regular é interrompida em definitivo no primeiro ano do Ensino Médio devido a gestação do primeiro filho. Maria afirma que não queria parar de estudar, mas que a escola não lhe ofereceu a opção de acompanhar a turma com atividades em casa, conforme é previsto em lei abordada no capítulo anterior:

No primeiro ano já fiz aqui (em referência à Escola Cândido Motta) e logo engravidei, mas continuei vindo. Eu passei muito mal no início da gravidez, não aguentava vir aí eu tive que parar. Eu queria fazer em casa, mas eles não liberaram pra fazer né, aí eu tive que parar de estudar, e foi onde que eu parei. Fiquei esses nove anos afastada e no ano passado eu voltei. (Entrevista Maria das Graças, 2022)

A maternidade na adolescência se coloca então como interdição do processo de escolarização, a entrevistada relata também que sempre sentiu vontade de retornar à escola, mas com três gestações em anos consecutivos o desejo foi sendo cada vez mais adiado. Cintia Pires e Elisângela Mendonça (2019) abordam a situação de exclusão escolar que as mães adolescentes enfrentam ao insistir na garantia de seu direito à educação, contexto em que acabam sendo “expulsas” do ensino dito regular e direcionadas a EJA, que assumiria então o lugar de “modalidade educacional dos excluídos”:

A gestação de jovens e adolescentes tem elevado casos de evasão escolar. No entanto, a escola é vista como um não lugar de barrigas, pois a gravidez de uma jovem aluna aponta para certo estranhamento, mesmo que invisível, entre a gestante e a escola. A EJA tem se tornado o lugar dos excluídos. (PIRES, MENDONÇA, 2019, p.1)

Em seu sentido primeiro, a EJA jamais deveria ser considerada enquanto lugar dos excluídos, mas sim como espaço político de garantia de direitos, entretanto, na realidade escolar, a Educação de Jovens e Adultos é comumente encarada como o estágio final de escolarização para todos aqueles que se “desajustam” no ensino dito regular. A respeito da maternidade precoce, e de sua relação com a evasão escolar, os dados apontam para uma realidade alarmante, conforme exposto por Souza et. al.:

Segundo dados divulgados pela Pesquisa por Amostra de Domicílios (PNAD), organizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, das 5,2 milhões de adolescentes com idade entre 15 e 17 anos, 414.105 tinham pelo menos um filho. Deste grupo 309.374 meninas não estudam e apenas 104.731 ainda permaneciam na escola. Ou seja, os dados quantitativos dessa pesquisa veiculada na internet demonstra que no Brasil, 75% das mães adolescentes estão fora da escola. (SOUZA et. al. 2021)

Enquanto professora da EJA convivi com essa realidade repetidas vezes, em todas as salas de aula que entrei a narrativa de evasão da maioria das educandas perpassava pela maternidade precoce. Por fim, em 2022, tal realidade atravessou minha prática profissional de maneira ainda mais latente, através de uma educanda do Ensino Fundamental II que, além de seu histórico de retenção e defasagem escolar que a levou a Educação de Jovens e Adultos, mais uma vez interrompeu sua escolarização devido a sua primeira gestação aos 15 anos. Nesse caso, diferente do direito negado a Maria das Graças, a escola seguiu o amparo legal e a educanda conseguiu concluir o Ensino Fundamental através de atividades elaboradas pelos professores para que ela fizesse em casa.

Ainda sobre a adolescência, ao lembrar o início do relacionamento com o pai de seus filhos e a primeira gestação, um ponto que chama atenção é a diferença de idade de oito anos entre os dois, visto que ela o conheceu ainda com 14 anos, quando ele já estava com 22. Eles se conheceram na igreja evangélica que frequentavam, o contexto religioso está fortemente presente em toda a narrativa da entrevistada, sendo a igreja um importante ambiente de socialização até os dias de hoje, visto que continua frequentando os cultos religiosos semanalmente com os filhos, mesmo que o pai das crianças já não frequente mais. O atravessamento religioso é uma questão importante e recorrente nas salas de aula

da EJA, estando presente na narrativa das duas das educandas do bairro São Benedito, infelizmente está é uma questão que ainda não daremos conta de enfrentar, sendo uma provocação possível para pesquisas futuras.

O relacionamento com o companheiro é conturbado e intermitente, entre idas e vindas a violência doméstica e a dependência financeira são as principais razões que a fazem voltar, conforme explicitado pela entrevistada ao relatar que, quando descobriu a terceira gestação havia se separado a pouco tempo, sendo este também o momento em que a mãe, com quem ela e os dois filhos mais velhos moravam naquele período, tem o diagnóstico de um agressivo câncer no útero. Nesse contexto, Maria volta a morar com o pai de seus filhos, e o falecimento de sua mãe ocorre logo assim que seu filho caçula nasce. A ausência materna faz com que a rede de apoio de Maria das Graças se torne ainda mais restrita, dificultando sua independência e a saída definitiva de casa com as crianças, bem como o retorno à escola, que no momento ainda representava um sonho distante:

É. Foi uma luta bem grande pelo fato de que quem me ajudava muito era minha mãe, então depois que eu perdi ela eu não tive ninguém mais pra me ajudar, eu tive que me virar sozinha com os três. Eu queria voltar e não podia, tinha que esperar eles crescerem, eu tive que esperar eles crescerem mais um pouco pra voltar. (Entrevista Maria das Graças, 2022)

A ausência de uma rede de apoio e de condições objetivas de sobrevivência são situações enfrentadas cotidianamente por mulheres vítimas de violência doméstica no Brasil. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública a violência contra a mulher continua crescendo ano a ano no país, em 2022 foram registradas mais de 230 mil agressões por violência doméstica, mais de 600 mil chamados de atendimento policial para casos de violência e mais de 230 mil medidas protetivas expedidas com intuito de preservar a segurança de mulheres contra seus agressores. Entretanto, a subnotificação das agressões, violências e, nos casos mais extremos, feminicídios, também é denunciada pelo documento, principalmente ao abordar o contexto da pandemia de COVID-19 ao longo dos anos de 2020 e 2021.

O recorte racial é outro importante fator, a respeito dos índices de feminicídio, o anuário de 2022 destaca que 62% das mulheres vítimas desse crime eram negras, já a respeito do contexto de acesso à educação, o anuário de 2019 aponta que 70,7% das mulheres assassinadas pela violência de gênero haviam cursado no máximo o Ensino

Fundamental.<sup>10</sup> Samira Bueno, Amanda Lagreca e Isabela Sobral (2022) denunciam que, na contramão do crescimento da violência de gênero no Brasil, a última gestão do Governo Federal produziu cortes profundos no orçamento direcionado ao enfrentamento da questão.

O assunto não foi diretamente abordado pela entrevistada, esta sempre se mostrava arredia e temerosa em falar mais profundamente sobre o relacionamento. Entretanto, por diversas vezes, a equipe escolar e também os colegas de turma percebiam as marcas e hematomas deixados pelas agressões, que, por vezes, faziam Maria se ausentar da escola por alguns dias e retornar depois, tentando encobrir os machucados com espessas camadas de maquiagem. O temor em abordar o assunto e a longa permanência em um relacionamento marcado pela violência são questões que se repetem em muitos casos de violência doméstica, devido à proximidade e dependência com o agressor, conforme exposto pelo anuário de 2019:

A relação próxima com o alzo é apontada por diversos estudos de vitimização como característica marcante das violências de gênero. Este aspecto relaciona-se com a amplitude característica da violência contra a mulher, que incide nas relações íntimas conjugais através da dependência patrimonial e violência psicológica, por exemplo. São traços desafiadores das políticas de prevenção e proteção, pois ocorrem no seio de relações das quais se espera segurança e confiança, e que comumente estão investidas de tabus por dizerem respeito à esfera doméstica e familiar. (Pereira *et. al.* 2019)

A violência doméstica se repete também na narrativa de Maria Angélica através da manipulação e da violência psicológica, que serão abordadas mais atentamente quando tratarmos de sua história de vida.

No contexto da violência doméstica e da necessidade de se desdobrar entre trabalho, maternidade e a vida doméstica, o retorno de Maria das Graças à escola é um ato de resistência, e também de esperança e crença em um futuro diferente de sua dura realidade. O retorno à escola acontece apesar da falta de uma rede de apoio extensa, apesar da violência, apesar do cansaço e da jornada tripla de trabalho, apesar do desincentivo e das críticas que escuta todos os dias. Maria é resistência, mas não uma resistência a ser romantizada como faz o senso comum ao considerar as mulheres brasileiras como

---

<sup>10</sup> Dados retirados dos Anuários Brasileiros de Segurança pública dos anos de 2019, 2020, e 2022, disponíveis em: [Anuário Brasileiro de Segurança Pública - Fórum Brasileiro de Segurança Pública \(forumseguranca.org.br\)](http://forumseguranca.org.br)

“batalhadoras e guerreiras”, mas sim uma resistência enfrentada em sua necessidade de sobrevivência apesar de tudo.

A entrevistada afirma que tem muito pouco apoio da família e do companheiro para retomar os estudos, sendo uma luta diária motivada somente por sua força de vontade e pelo desejo de um futuro melhor para si e para os filhos:

Então, sobre voltar estudar, mesmo não sendo fácil, porque tem muitas pessoas contra pelo fato de eu ter as crianças pequenas, uns a favor... é complicado né? Mas isso aí não interfere, porque quem faz o meu futuro sou eu. Então, é uma coisa que eu sempre coloquei na minha cabeça, é uma coisa que eu coloco na cabeça deles também. O que eu aprendi na escola, eu passo pra eles, pra incentivar... eu acho que eu até voltar a estudar foi uma das melhores coisas pra ter feito, porque nisso eu incentivo eles né, a fazerem o que eles querem depois, mais pra frente ter um futuro bom não só pra mim, mas pra eles também. (Entrevista Maria das Graças, 2022)

Ao ser questionada sobre quem são as pessoas contrárias ao seu retorno, Maria aponta que o companheiro e quase toda a sua família se opõem, com exceção de sua cunhada, que não só a apoia como também se dispõe a olhar as crianças no horário em que ela está na escola. Ana Claudia Godinho e Maria Clara Fischer (2019) consideram como fundamental a negociação e o apoio da família pra que as mulheres consigam retomar sua escolarização na EJA, principalmente nos casos das mulheres mães com seus filhos ainda pequenos.

Enquanto motivação para o retorno, a educanda aponta seus sonhos e planos futuros, almejando um curso técnico na área de enfermagem, mas também deseja continuar se profissionalizando na área de estética, já que afirma que as áreas de atuação profissional que tratam do cuidado com o outro são as que mais lhe atraem. Em relação as tentativas de desincentivo de pessoas próximas, Maria das Graças afirma que sua força de vontade ganha ainda mais expressão, fortalecendo assim sua força de vontade para atingir seus objetivos:

Na verdade, eu voltei a estudar mesmo só pra poder fazer o curso de técnico de enfermagem. Mas da mesma forma eu gosto da estética, então eu vou fazer a estética e o curso de enfermagem. Eu acho que isso me motivou mais, não só isso, mas as palavras contrárias das pessoas. De falar não sou capaz, que eu não vou conseguir, que mesmo depois de velha com três filhos, que eu sou doída de ter voltado a estudar. Eu acho que as palavras contrárias das pessoas me fortalecem mais a ter meus objetivos do que as coisas que eu passei na vida. (Entrevista Maria das Graças, 2022)



Seu retorno a escola se deu ainda durante o período da pandemia de COVID-19, momento em que enfrentou o grande desafio do ensino remoto, não só para si como também para seus três filhos, meninos ainda em idade escolar entre os 7 e 9 anos de idade. Nesse período, Maria estava desempregada e se dedicando integralmente ao serviço doméstico, ao cuidado com as crianças e toda a demanda escolar que os envolviam. Nesse contexto, a entrevistada aponta que se sentiu desafiada ao retornar à escola depois de tantos anos, tendo que fazer as apostilas de estudos tutorados disponibilizadas pela escola em casa, sem o auxílio e a explicação dos professores. Entretanto, frente a mais um desafio que se impunha à sua escolarização, Maria mais uma vez se agarra em seus sonhos e objetivos, se desdobrando como mãe e como estudante para dar “um jeito”, como ela mesma afirma ao ser questionada sobre como foi o período pandêmico para sua família:

Em questão de fazer as coisas, a escola, já foi mais complicado. Porque eu tinha que fazer as minhas apostilas e mais três apostilas. Porque tinha a minha e a das crianças, então, eu colocava os três pra fazer e quando eu tinha um tempo vago pra mim, eu sentava e fazia. Eu gostava muito de fazer a noite, durante o dia eu também fazia, muito pouco, mas fazia. Porque esse momento de pandemia foi um pouco mais difícil, né? Pelo fato de eu fazer praticamente quatro apostilas. Eu tinha que ensinar os outros três, ainda tinha casa pra arrumar, a roupa pra lavar, comida pra fazer... Foi um pouco apertadinho, mas a gente dá um jeito. (Entrevista Maria das Graças, 2022)

Em relação aos demais aspectos de sua vida, a educanda aponta que não sofreram grandes mudanças devido a pandemia, visto que, apesar dela mesma estar desempregada, o marido permaneceu trabalhando, por atuar em uma empresa do ramo de alimentos, área considerada serviço essencial, mesmo durante os períodos mais críticos da crise sanitária.

A respeito de sua rotina de trabalho como manicure e também as funções domésticas da família, Maria das Graças enfrenta uma rotina diária pesada, com poucas horas de sono e quase nenhum descanso semanal. Seu horário de trabalho ocorre das 9 horas da manhã até as 18 horas da noite, horário que frequentemente a faz se atrasar para as aulas que tem início às 18:30, visto que o salão está localizado no centro da cidade e o deslocamento até a escola nesse horário conta com trânsito intenso e transporte público lotado. Em relação ao almoço, ela afirma que, quando muito, consegue tirar uma hora para almoçar em dias que está mais folgada em relação às clientes. Ao sair da escola às 22 horas, a educanda vai para sua casa e lá tem início sua terceira jornada, onde precisa servir o jantar das crianças, acompanhar suas tarefas e trabalhos escolares, colocá-los para

dormir e então adiantar parte do serviço doméstico, para que tudo não se acumule nos fins de semana.

Terminadas as tarefas, Maria se deita entre 01 de 02 da madrugada, mas afirma que, devido a insônia constante, na maioria das vezes dorme no máximo 03 horas de sono por noite, o que justifica sua sensação constante de sobrecarga e cansaço. Aos fins de semana sua rotina não é muito diferente, aos sábados trabalha no salão até as 16 horas e quando chega em casa ainda atende clientes a domicílio no bairro, além de todo o serviço doméstico do qual não deu conta ao longo da semana, o qual se divide entre o sábado e o domingo. Aos domingos, no fim da tarde, arruma e si e as crianças para irem à igreja, costume que mantém mesmo depois que o companheiro deixou de frequentar, questão que é citada, mas não foi aprofundada pela entrevistada. O companheiro também não divide nem a auxilia nas tarefas domésticas, ela afirma que ele se faz presente somente em momentos que se relacionam a educação das crianças e nada mais.

Ao ser questionada sobre os impactos e desafios da maternidade e do ser mulher em sua vida escolar, Maria das Graças afirma que tais questões não só não a atrapalham, como são sua maior motivação para vir a escola todos os dias, com ênfase no exemplo que dá as crianças sobre a importância da escola. Entretanto, ao olharmos atentamente para sua narrativa, percebemos que a maternidade e todas as demais questões sociais tidas como “obrigações femininas”, como todo o cuidado com os filhos e o trabalho doméstico, influenciam diretamente em suas possibilidades e vivências escolares.

Observamos então um processo de alienação, naturalização e interiorização de todas as funções tidas como “naturalmente femininas” e que produzem impacto determinante nas possibilidades de retorno e permanência das mulheres no espaço escolar. Tanto o motivo da evasão – a gestação precoce – quanto os maiores desafios enfrentados pela educanda em seu retorno à escola – jornada tripla, exaustão, privação de sono, ausência de rede de apoio e dependência de terceiros no cuidado das crianças, entre outros – são diretamente atravessados por “ser mulher no mundo”, sendo estas questões raramente apontadas por meus alunos homens nas salas de aula da EJA, ainda que grande parte destes sejam também trabalhadores e pais.

A respeito da naturalização de supostos papéis e lugares do feminino e do masculino, bell hooks (2018) aponta que grande parte das mulheres é criada e socializada para aceitar os pensamentos e papéis sexistas que nos são impostos, sem serem provocadas a questionar tais crenças. A autora afirma também que, mesmo sendo constantemente vitimizadas pelo sistema patriarcal e capitalista de opressão e exploração,

ainda assim muitas vezes não nos damos conta de seus mecanismos de opressão e subjugação das mulheres. Sendo assim, ressaltamos como a narrativa apresentada escancara a influência da desigualdade de gênero, bem como a dominação sexista que estabelece um regime de superexploração, dominação e violência patriarcal e que permeia as possibilidades de acesso e permanência de meninas e mulheres na escola.

## 5.2. MARIA DO SOCORRO: A ROMANTIZAÇÃO DA MATERNIDADE E A FIGURA DA “SUPER MÃE”

Maria do Socorro foi a segunda estudante da escola Cândido Motta a ser entrevistada e, conforme apontado no capítulo anterior, sua extenuante carga de trabalho impossibilitou uma segunda entrevista, de forma que aqui trabalharemos somente com uma única narrativa. A educanda, autodeclarada negra, com 36 anos e dois empregos como faxineira hospitalar, apresenta uma narrativa entrecortada e não linear, indo e voltando entre a infância, adolescência e sua vida adulta. Os relacionamentos, seja com seus ex companheiros, sua família ou seus filhos, são os fios condutores de sua entrevista, de maneira que eventualmente precisei interpela-la com questões diretas acerca de si enquanto sujeito e enquanto mulher, para além dessas outras relações.

Maria é mãe solo de um casal, seu menino tem sete anos e a menina quatro, sendo cada um de um relacionamento distinto. Tal questão se torna importante ao longo de sua narrativa, visto que os genitores de cada criança se comportam de maneira diferente em relação aos filhos, o que causa grande desconforto na entrevistada. No momento, a educanda mora com os pais idosos na casa em que nasceu e cresceu no bairro São Benedito, estes configuram sua maior rede de apoio no cuidado com as crianças. Elas também tiveram seus nomes modificados para manutenção do anonimato, sendo chamados aqui de José e Mariana.

O pai de Socorro nasceu e cresceu no bairro, a mãe veio da cidade de Mar de Espanha para trabalhar em Juiz de Fora, conheceu o companheiro e por aqui ficou. O único período de sua vida em que Maria não morou no bairro foi quando se mudou para o interior do Rio de Janeiro com um ex companheiro. Lá residiu por três anos e meio, mas acabou por retornar para a casa dos pais para ajudar nos cuidados com a mãe idosa.

A função do cuidado com os filhos, idosos e doentes das famílias recai sempre sobre as mulheres. Essa foi uma narrativa comum para todas as entrevistadas pois, em algum momento de suas vidas, foram colocadas nessa função. Segundo Federici (2019) a exigência do cuidado, historicamente, sempre recai sobre as mulheres, mesmo quando há

outros irmãos ou parentes homens mais disponíveis para o mesmo, bem como quando os idosos, crianças ou enfermos pertencem a família do cônjuge ou companheiro, sendo este mais um meio de exploração do trabalho feminino ainda no ambiente doméstico. O trabalho em funções de cuidado e a sobrecarga do trabalho doméstico são questões presentes também na produção de Ludimila Bastos e Carmem Eiterer (2018) como determinantes das condições de escolarização femininas.

A sobrecarga enfrentada por mulheres como Maria do Socorro e Maria das Graças se torna exaustiva, como apontado pelas próprias entrevistadas. Para Veida Cruz e Neilton Cruz (2020) a identidade de gênero é um fator que dificulta o retorno para a escola, as mulheres estudantes da EJA que participaram da pesquisa produzida pelos autores indicam, assim como podemos observar nas narrativas das mulheres aqui entrevistadas, o trabalho e a maternidade como os maiores obstáculos para seu retorno e frequência escolar. Os pais de Socorro, que constituem toda a sua rede de apoio com os dois filhos pequenos, são idosos aposentados, mas também adoentados, de forma que a entrevistada se constitui enquanto chefe de seu núcleo familiar por ser a única responsável pelo cuidado, amparo, e também por grande parte do sustento da família.

Em relação a sua vida escolar anterior à EJA, Socorro não consegue identificar em que idade exata abandonou a escola, mas afirma que foi perdendo seu interesse nos estudos aos poucos ao longo da adolescência, acreditando que tenha parado de estudar por volta do 9º ano do Ensino Fundamental, com aproximadamente 16 anos. Além da falta de interesse, as retenções e a dificuldade em acompanhar o conteúdo escolar foram outros fatores para que a educanda tenha se afastado da escola por quase dez anos:

Eu tinha dificuldade de aprender, muita dificuldade aprender. Antes. Até hoje eu tenho também, mas agora eu sou mais madura, sabe? A minha mente está mais desenvolvida, o meu pensamento... já repeti várias vezes por eu ter essa dificuldade. Eu acho que foi o que me fez parar, eu tinha muita, muita dificuldade. Eu tinha medo de voltar porque era só menino novo aqui, mas um ajuda o outro, eu ficava encantada com eles. Eles ficavam me olhando, porque eu estudei com a mãe deles, com a mãe da Carla (nome fictício atribuído a sua colega de turma), e eu estava aqui fingindo que nem era eu. (Entrevista Maria do Socorro, 2022)

Ao retornar à escola a entrevistada ainda apresenta dificuldades de aprendizagem, bem como a frequência irregular, visto que, devido aos turnos de trabalho, Maria só podia ir as aulas em dias alternados quando saía do trabalho às 18 horas. Seu retorno também foi adiado e entrecortado, a educanda afirma que tentou retornar diversas vezes em outras

instituições, mas não conseguia concluir por falta de motivação e também por se sentir deslocada no ambiente escolar, situação que não encontrou na escola Professor Cândido Motta Filho, onde mesmo sendo uma das alunas mais velhas da turma, foi acolhida e abraçada por todos os colegas, que sabendo da motivação para suas faltas, sempre lhe repassavam os conteúdos, trabalhos e notas, além de justificarem suas ausências para os professores e a equipe pedagógica.

A motivação para retornar à escola surge com o processo de escolarização dos filhos, além do desejo de conseguir melhores oportunidades de emprego, conforme apontado por Maria:

Nem sei como nem quando eu parei de estudar. Tentei voltar lá no Instituto, tentei voltar, mas não foi adiante. Tentei voltar também lá no Batista e também não consegui. Por fim, eu falei assim... a minha vontade mesmo de terminar surgiu depois que meu filho começou a estudar, que o meu menino começou a ir pra escola. Porque eu via que ele ia pra escola e eu falava “eu vou cobrar o que eu não fiz? Eu quero que ele faça, eu vou cobrar que estuda, mas como eu vou cobrar dele se eu mesmo não tenho estudo? Não, tenho que fazer pra cobrar dele”. Aí eu falei vou voltar, eu preciso terminar. Aí assim, eu até então não tinha um compromisso, até ter meus filhos. (Entrevista Maria do Socorro, 2022)

Sobre seus relacionamentos com os genitores dos filhos, Maria conta que sempre sonhou em ser mãe e constituir uma família, mas que, apesar dos filhos, seu sonho não se realizou conforme suas expectativas. Seu filho mais velho é fruto de um relacionamento que durou poucos anos, o pai a deixou logo após o nascimento do menino e, apesar de ter registrado a criança, nunca foi presente em sua vida e também não paga pensão nem assume nenhuma responsabilidade com o menino, que acabou por reconhecer como pai o genitor de sua irmã, outra questão que posteriormente se torna conflituosa quando Maria também se separa do segundo companheiro. Em relação a suas expectativas sobre a maternidade, ela afirma que acreditava ser a “mãe maravilha”, que conseguiria dar conta de tudo com ou sem a presença dos pais das crianças:

Depois que veio meu primeiro menino... eu sempre tive o sonho assim de família, sempre o sonho de ter família, de ter meu esposo, meu filho. E não deu certo, não me adaptei com a família. Conheci o pai do meu menino, fiquei com ele um ano, engravidei dele e depois desse um ano eu achei que podia ser mãe. E agora eu sou a mãe maravilha, mas foi muito difícil. Nisso que eu achei que eu seria mãe maravilha vieram muitas dificuldades. Porque eu tinha que sair pra trabalhar, minha mãe já idosa, e eu pensei em mim, o tempo todo pensando em mim. Porque eu sou a mãe! Eu supro a necessidade do pai, eu não preciso do pai dele.

Eu trabalho, meu filho não vai passar necessidade. (Entrevista Maria do Socorro, 2022)

A pensão do filho mais velho nunca foi cobrada ao genitor, pois Maria afirma que sempre teve medo de recorrer à justiça e ter a guarda do filho ameaçada, ou que o menino fosse obrigado a conviver com o genitor com quem nunca teve contato e o qual não reconhece como pai. Atualmente, com o filho um pouco maior, ela afirma que já vem pensando em abrir o processo para requerer a pensão, mas que ainda não o fez por falta de tempo.

A ausência paterna passou a ser sentida fortemente pelo filho quando o pai da filha mais nova surge em suas vidas. Ao longo do relacionamento com o segundo companheiro, a educanda aponta que este assumiu todas as funções de pai do menino, que inclusive passou a chama-lo de pai. Entretanto, com o término desse relacionamento, o genitor da filha se afastou em definitivo da família, de forma que o menino passou a questionar sua ausência e Maria precisou explicar ao filho que aquele não era seu pai biológico:

E nisso o José começou a entender que o pai da Mariana não era o pai dele, que ele tinha um pai e a Mariana tem outro. [...] Ele começou a entender, mas hoje ele não tem afinidade com nenhum dos dois. Ele tem uma tristeza de não ter o pai, pelo pai dela e pelo pai dele, porque o pai dela foi muito presente na vida dele e de repente deixou de ser. E ele sofreu muito com isso. (Entrevista Maria do Socorro, 2022)

O relacionamento com o pai da filha caçula também não foi muito longo, mas dessa vez a entrevistada aponta que a gravidez foi acidental, e não intencional como a do primeiro filho. Com o segundo companheiro Maria chegou a fazer grandes planos de vida, o casal financiou um apartamento popular e um carro usado, entretanto, com o fim do relacionamento, as dívidas, assim como os bens, ficaram para ela. O carro já foi quitado, com muito esforço, e o imóvel está financiado em 30 anos, sendo alugado para que o valor do aluguel a ajude a pagar pelas parcelas. As dívidas herdadas a partir do segundo relacionamento fazem com que ela precise trabalhar nos dois empregos, de domingo a domingo sem folga, o que impacta diretamente em sua relação com os filhos.

A sensação de culpa pela ausência é uma fala recorrente em sua entrevista, ela afirma que, apesar dos pais terem sido trabalhadores, eles sempre estiveram presentes em sua vida, ao contrário dos filhos que, além da ausência paterna, ainda convivem pouco com a mãe que se desdobra para sustenta-los sozinha. O genitor da filha caçula paga um pequeno valor de pensão, acordado de maneira informal, mas participa muito pouco da vida de sua filha. Seu relacionamento chegou ao fim devido a uma traição, o genitor foi

morar com sua atual companheira e deixou Maria, as crianças e todas as dívidas que fizeram juntos para trás, vendo a filha eventualmente a cada seis ou sete meses. Entretanto, ao contrário do pai de seu primeiro filho, a família do segundo genitor se faz presente na vida da menina através da avó e de alguns parentes. Ainda assim, a única responsável pelo sustento e criação da menina permanece sendo a mãe.

O trabalho ocupa grande parte de sua vida, ao enfrentar turnos de 12 horas todos os dias da semana, além do pouco convívio com os filhos, Socorro também não tem muito tempo para si, para viver sua própria vida enquanto mulher. A sobrecarga de trabalho é o emblema da história de vida de tantos outros trabalhadores educandos da EJA. Conforme caracteriza Arroyo, o educando da EJA:

não tem tempo, ou melhor, ele não controla seu tempo, ou ele tem de criar o seu tempo a partir de tempos de sobrevivência. Consequentemente, não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem de ser criado em função do ganho de cada dia. O tempo dele é tão instável quanto a sua forma de trabalhar. (ARROYO, 2017, p.61),

Assim, toda sua vida é subordinada a esse tempo que lhe é subtraído no bojo de relações de exploração reprodutiva e de trabalho que caracterizam o modo de produção capitalista. Isso incide na sua trajetória escolar, na vivência de sua maternagem e no exercício de sua condição existencial como mulher. Por isso é tão importante o retorno a escola via EJA, pois como explica Arroyo (2012, p. 55) “ a procura da volta à escola por um diploma de conclusão da educação fundamental ou média está intimamente associada a superar esse sobreviver provisório, essa identidade provisória de trabalhadores”.

A esperança de conquistar uma melhor condição de trabalho também representa uma motivação para retornar à escola e finalizar sua formação. Apesar de afirmar que todo o trabalho é digno e reconhecer a importância do que faz, a entrevistada aponta situações de humilhação, indiferença e racismo sofridos no ambiente profissional:

Quantas vezes lá no centro cirúrgico eles parecem que ficam tentando ver se eu estou limpando, ver o serviço. O que eu mais faço, o que eu mais tenho é compromisso com as minhas coisas. Tem uma mulher lá que eu acho que é até perseguição, as meninas até falaram ela está de perseguição comigo. Toda vez que ela vai no banheiro ela parece que joga papel no chão, e eu cato aquele papel, sabe? Eu falo “oh senhor, estou catando esse papel aqui, mas eu sou mais humilde do que quem está jogando”. Porque é triste. Porque assim, você limpar a bunda, você me perdoa, tá? Você faz a suas necessidades e jogar no chão pro outro pegar, isso é falta de respeito com o trabalho dos outros. E a lixeira fica

aquí, é só apertar com o pé e jogar, aí você joga no chão? Eu acho muita falta... muita humilhação isso. Então tem coisas que eu não quero que meus filhos passem. Pra explicar isso pra eles, que eles entendam isso, eu faço, ganho meu dinheiro, aproveito? Não aproveito muito, mas aproveito meu dinheiro, pago minhas contas, mas é humilhante! (Entrevista Maria do Socorro, 2022)

A respeito da relação entre mulheres e trabalho, Silvia Federici (2019) reconhece que, ao contrário do ideal de libertação por meio do trabalho pregado por um pensamento feminista branco e liberal, esta lógica não corresponde a realidade de mulheres pobres e racializadas, as quais sempre precisaram trabalhar para garantir sua subsistência e a de sua família. Por outro lado, hooks (2018) reconhece que o trabalho de fato não garante a liberdade feminina frente ao patriarcado, entretanto, é somente através do trabalho que as mulheres atingem a autossuficiência econômica, esta sim imprescindível para sua libertação. Ambas as autoras, considerados seus pertencimentos e a distância de suas produções acerca das teorias feministas, convergem na crença de que é necessário discutir qual tipo de trabalho é imposto para quais mulheres, no sentido de compreender que tipo de trabalho de fato promove a liberdade, independência e possibilidades de crescimento profissional, intelectual e pessoal para mulheres.

Outro tema que perpassa todas as relações estabelecidas por Socorro, inclusive no mundo o trabalho, é o racismo. Apesar da entrevistada não o nomear dessa forma, é possível reconhecer inúmeros casos em que ela se sente discriminada e diferenciada por seu pertencimento étnico-racial. Entretanto, tal questão será aprofundada no próximo capítulo, por ser um aspecto comum a autodeclaração e as narrativas de todas as entrevistadas.

No momento da entrevista, Maria do Socorro estava prestes a começar seu almejado curso técnico de enfermagem, o qual substituiria seu horário na escola, de forma que ela continuaria não tendo nenhum tempo livre. Ainda assim, a educanda reconhecia neste um sacrifício necessário para atingir seu maior objetivo, dar uma vida melhor aos filhos, quitar o financiamento de seu apartamento e poder assim se mudar do bairro São Benedito. O desejo pela mudança perpassa os marcadores do tráfico e da violência, preocupação que se estende a futura adolescência dos filhos que, no momento, passam o dia ocupados com suas atividades escolares:

Então, eu quero também acelerar minhas contas, acabar com essas contas, pra eu poder parar de trabalhar em dois empregos, pra mim poder dar uma assistência, atenção pra eles. Ver eles crescerem. Então eu penso também assim. Hoje eles estão pequenos ainda, estão debaixo



das minhas asas. Eu penso se eles estiverem iguais a esses meninos aqui já grandes, eu tenho que estar presente na vida deles, aí eu tenho que estar presente. Porque eu tenho que saber o que eles fazem, então eu não vou poder ficar trabalhando tanto assim quanto eu estou agora. Então é isso que eu penso, por isso que eu fico nessa luta. Porque eu penso que eu tenho que trabalhar agora pra ajudar meus filhos, agora, porque depois eu não vou poder. [...] Mas mais pra frente eu tenho vontade de ir pra lá, porque lá é muito tranquilo. Nossa, o Marilândia é tranquilão, só se mudou agora. Até os tempos que eu ia lá ver o apartamento e tudo, lá era muito bom. E aqui é muito forte sabe? Muito fácil tudo. Eu tenho vontade de ir pra lá, mas eu também não posso abandonar meus pais. Eu tenho tempo pra tudo agora, o tempo de cuidar dos meus pais, prestar assistência pra eles. Tudo pros meus filhos, porque eles me ajudam e eu ajudo eles. Então, é uma ajudando a outra, mas mais pra frente eu tenho vontade de mudar pra lá. (Entrevista Maria do Socorro, 2022)

A entrevistada demonstra lucidez ao tratar de sua realidade, suas conquistas e os planos para o futuro, entretanto, os sentimentos de culpa e de ausência na vida dos filhos também despontam em sua narrativa, estes se configuram como sentimentos comuns a muitas mulheres que se desdobram em múltiplas jornadas dentro e fora de casa:

Eu me sinto exausta! Bem cansada. As vezes choro por não conseguir dar conta dos meus filhos, mas ao mesmo tempo eu fico feliz de saber que eles estão bem. Assim, é difícil, sabe? (a entrevistada chora) Porque quando se trata deles eu sinto... por que eu sou mãe, mas não sou. A gente quer ser muita coisa e acaba deixando a desejar. Porque a minha vontade seria que pelo menos os pais fossem presentes. Então assim, eu me vejo uma pessoa guerreira, lutadora. Eu penso muito nisso. Mas, ao mesmo tempo, uma mãe ausente. Uma mãe assim... eu ligo sempre, mas não participo da vida deles praticamente. Mas assim, igual eu posteí, você viu meu status? (em referência as postagens em uma rede social) É isso, o que eu faço agora é pelo bem deles mesmo, que eles possam entender porque um dia eu fui ausente. (Entrevista Maria do Socorro, 2022)

A exaustão e a solidão também são companhias constantes de Maria do Socorro, sentimentos estes apontados por feministas negras como Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez enquanto comuns aos enfiamentos e vivências das mulheres negras em nossa sociedade. Gonzalez (2020), em seu texto “Mulher negra: Um retrato” aborda, de maneira literária e emocionante, a constituição dessas mulheres negras, periféricas, mães, trabalhadoras e tão sacrificadas como a personificação da solidão.

É de maneira solitária, sonhando mais para os outros do que para si, que Maria do Socorro enfrenta longos turnos de trabalho, poucas horas de descanso, privação do sono e de seus momentos de lazer e descanso. Por diversas vezes a entrevistada afirma se

admirar com a independência conquistada através de seu trabalho, como a carteira de motorista, o carro e o apartamento financiado. Em suas palavras, não é “qualquer faxineira” que chega a tal ponto, entretanto, ela afirma que sente falta de um companheiro, de alguém que a ampare e que ajude a resolver questões consideradas como “coisas de homem” como os documentos e a manutenção do carro, momentos em que Maria se sente humilhada por precisar pedir ajuda a outros.

A frustração com a solidão e com os relacionamentos surge também do desejo de que seus filhos convivessem com os genitores e tivessem a presença constante de um pai, ainda que Maria tema a possibilidade de que, por conviverem com as crianças, estes queiram exigir seus direitos de guarda legalmente, se estabelecendo aí uma relação de ambiguidade.

Assim como na narrativa anterior de Maria das Graças, emerge novamente a figura romantizada da mulher guerreira, que supre todas as necessidades dos filhos, companheiros, familiares, mas que muitas vezes se anula nesse processo. Em ambas as entrevistas, quando questionadas sobre suas identidades e desejos, as entrevistadas colocam sempre terceiros a sua frente, os sonhos, os trabalhos, as metas nunca representam seus desejos pessoais, reforçando assim a ideia da necessidade do sacrifício feminino em benefício do outro.

As mulheres aqui entrevistadas se reconhecem primeiro enquanto mães, filhas, esposas, trabalhadoras, e quase nunca enquanto sujeitas de suas próprias vontades e desejos. Entretanto, a seguir veremos a narrativa de Maria Angélica, aluna egressa da EJA que, através de um longo processo de empoderamento e superação de um relacionamento abusivo, volta o olhar para si e se (re)conhece novamente após muitos anos.

### 5.3. MARIA ANGÉLICA: DA EJA PARA A UNIVERSIDADE PÚBLICA

Maria Angélica se apresenta, dentre as três mulheres aqui entrevistadas, como um “ponto fora da curva” quando pensamos nas mulheres chefes de família da EJA. Isso ocorre por inúmeras razões que serão expostas ao longo de sua narrativa, mas, principalmente, por contar com uma rede de apoio familiar que permite a ela se dedicar somente aos estudos nesse momento da vida, em que cursa nutrição na Universidade Federal de Juiz de Fora. Angélica também possui atualmente uma condição socioeconômica mais confortável se comparada as demais entrevistadas, apesar de também viver em uma região periférica da cidade, o bairro Grama. Entretanto, a trajetória que a entrevistada percorreu até que sua vida fosse atravessada pela universidade pública,

também é marcada por condições informais e de exploração de seu trabalho, um relacionamento abusivo com um companheiro pautado pela dependência econômica e emocional, a maternidade e tantas outras questões comuns a essas mulheres.

Maria Angélica é uma mulher de 40 anos, autodeclarada parda e, diferente das duas outras entrevistadas, não foi minha aluna, sendo nosso contato estabelecido através de sua companheira e também de sua participação nas reuniões do Fórum Regional de EJA da Zona da Mata, conforme apontado no capítulo anterior. Os dois encontros cujas transcrições utilizamos como base para produção da pesquisa ocorreram em sua casa, em um bairro periférico e afastado do centro de Juiz de Fora, local em que Maria mora com o filho de 16 anos e a noiva, que constituem seu núcleo familiar atual. O nome escolhido pela entrevistada é o de sua tia, uma mulher a quem admira muito, tanto pelo apoio emocional em todos os momentos de sua vida, quanto também por ser quem a ajuda financeiramente para que possa se dedicar somente ao curso universitário. Assim, como no caso de Maria das Graças na relação com sua mãe, é uma mulher que representa o principal apoio para que o direito à educação seja uma realidade também na vida de Angélica.

Ao rememorar sua infância, Angélica identifica sua origem em uma família de classe média que passava por altos e baixos, devido à instabilidade econômica e também no relacionamento dos pais, os quais se mudaram diversas vezes, tanto de estado como entre diferentes bairros em Juiz de Fora. Os pais são de Juiz de Fora, quando se casaram a mãe já tinha um filho mais velho e já estava grávida de Maria. Logo após o casamento, a família se mudou para o sul da Bahia, mas sua mãe retornou à Minas Gerais próximo ao seu nascimento pois, de acordo com a entrevistada, não queria ter uma filha baiana:

Os meus pais são daqui de Juiz de Fora e minha mãe casou grávida de mim. Ela foi morar com meu pai no sul da Bahia, só que ela não queria que eu nascesse lá. Eu sou um desgosto pra minha família já. Porque a família da minha mãe a maioria era de direita, e a gente sempre bateu de frente até por conta disso. Minha mãe foi pra lá, só que ela não queria que eu nascesse lá, ela não queria que a filha dela fosse baiana. Xenofobia é o nome disso. E isso era dos dois lados. Eu e meu pai a gente tinha uma relação legal, mas por exemplo com a minha vó eu mesma não consigo entender essas coisas... porque o meu pai era preto, e a minha vó era racista. O meu avô era preto, e a minha vó era racista. Enfim, eu era encardida, a mal lavada. (Entrevista Maria Angélica, 2022)

Maria Angélica se reconhece como parda por ser assim definida em sua certidão de nascimento, mas também pelo marcador social de pertencimento a uma família

miscigenada, em que aponta o avô e o pai como homens negros. A mãe retorna para a Bahia com a filha recém nascida, onde moram por mais 7 anos até que os pais se separaram e a mãe retornou com seus dois filhos para Juiz de Fora. A família passa a morar na casa da avó no Centro da cidade. Alguns anos depois, tempo que a entrevistada não soube precisar, o pai também retorna da Bahia e acaba se reconciliando com a mãe. Nesse contexto a família se muda mais uma vez para um bairro periférico na Zona Sul da cidade.

O relacionamento dos pais é marcado pela instabilidade, o que reflete diretamente no ritmo de sua infância, com mudanças frequentes de bairro, de escola, das condições de trabalho dos pais e, posteriormente, de sua própria condição precária de trabalho ainda na adolescência. Na Bahia, durante da década de 1980, a família possuía uma boa condição de vida, casa própria e um restaurante tocado pelo pai que, ao retornar anos depois para Minas Gerais, já havia perdido tudo. Para recomeçarem em Juiz de Fora, os pais investiram em uma confecção de bolsas e mochilas, na qual a mãe também trabalhava. De acordo com Angélica, ela herdou de sua mãe a habilidade de fazer “de tudo um pouco” nas diversas funções que exerceu ao longo da vida:

Minha mãe alugou uma casa lá no Teixeiras e eles abriram uma fábrica de bolsas e mochilas. Minha mãe era igual eu, qualquer curso de cabeleireiro, de costureira, de manicure, tudo que você possa imaginar que tinha naquela época e minha mãe fez. Foi secretária muitos anos no Senac. Ela fez magistério, chegou a dar aula, mas depois ela arrumou emprego no Senac. [...] Quando meu pai voltou, ela resolveu ser microempresendedora, acho que é de família. Mas aí ela falou que não queria bar mais. “Não quero bar mais, vou montar uma confecção e vou trabalhar com bolsa e mochila.” Ela pegava sapatilha de escola de samba pra fazer... era ali naquela pracinha que tem no Teixeiras, onde é o boteco hoje, onde tem aquelas lojas ali, era a fábrica da minha mãe. (Entrevista Maria Angélica, 2022)

Com a confecção, a situação financeira da família melhorou e os pais decidiram transferir Angélica e o irmão para um colégio particular no Centro da cidade, e é nesse momento da infância, quando cursava a antiga quinta série, que tem início o histórico de retenções e defasagens escolares enfrentados por Maria Angélica até a adolescência, quando, por fim, evade definitivamente. A situação financeira de sua família também era oscilante, a fábrica logo faliu e o pai abriu novamente um bar, contexto em que a família se muda novamente para outra região da cidade. Com as constantes mudanças no aspecto financeiro da família, e também de moradia, ela e o irmão alternavam entre diferentes escolas públicas e privadas ao longo do tempo, muitas vezes se mudando de bairro e

também de escola repentinamente durante o ano letivo, o que não contribuiu para seu desenvolvimento e escolarização.

Além das dificuldades de aprendizagem, atualmente diagnosticadas como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em acompanhamento médico e psicológico pela entrevistada, ela relata também uma situação de assédio ocorrida já nos anos finais do Ensino Fundamental II, em que um professor olhava para ela e outras colegas “de um jeito diferente”, conforme apontado pela entrevistada. Nesse momento, Maria ainda não sabia identificar e nomear o acontecimento, não tendo também as ferramentas necessárias para enfrentar o problema, o que a fez parar de ir à escola e reprovar por faltas no ano letivo, tendo silenciado o ocorrido e não contado nem mesmo para seus pais. Sendo esta a terceira repetência na escola particular, os pais a levaram de volta para uma escola pública estadual da cidade, na qual, mais uma vez, foi reprovada.

No ano seguinte, uma tia insistiu para que ela retornasse à uma escola particular, tendo como objetivo estudar para as provas de cursos técnicos a serem feitas no Ensino Médio. Além do histórico de retenção, Maria já estava namorando um colega da mesma escola em que a tia a tinha matriculado e custeava seus estudos. E é nesse momento, com seu desinteresse crescente pela escola e sua dificuldade de aprendizagem, que a educanda abandona de vez sua escolarização, retornando somente muitos anos depois.

Maria Angélica deixa não somente a escola aos 16 anos, como também sai da casa da mãe, nesse momento já separada em definitivo do pai, para morar com o namorado em uma casa cedida pela sogra. Para manter sua casa a adolescente precisava trabalhar no comércio, o que não lhe deixava tempo para retomar a escola, não havendo também muito interesse de sua parte nessa retomada durante a adolescência. Em relação ao trabalho, esta também não se configurava como uma experiência nova, visto que, desde os quatorze anos, já precisava, por inúmeras vezes, substituir o pai no balcão do bar enquanto esse se recuperava do abuso do álcool e a mãe precisava tomar conta de sua irmã caçula ainda muito pequena. Sendo assim, a rotina do trabalho atravessava seu cotidiano desde a infância e ao longo de grande parte da adolescência:

Meu castigo muitas vezes era trabalhar. Eu com 14 anos já abria o bar sozinha. Eu trabalhei 11 anos no bar do meu pai, 11 anos. Desde criança. De recolher mesa, de lavar copo, cresci em botequim. Mas com 14 anos eu abria sozinha aos sábados, sábado e domingo eu abria sozinha. Sábado abre às 4h00 e domingo às 10. Porque meu pai estava doído, ele ficava até de madrugada, fechava o bar, saía de lá bêbado, ia pra zoadá, chegava em casa bêbado, dormia no chão da sala.

No dia seguinte não conseguia abrir. Mas tinha aquela responsabilidade, porque o cliente, ele já estava acostumado com aquele horário. A gente morava do lado do bar e aí eu tinha que abrir, eu abria e a minha mãe ficava ajeitando as coisas em casa, fazendo almoço, ajeitando a minha irmã que era pequena. Quando terminava ela ia pro bar. Ficávamos as duas até meu pai resolver aparecer. Meu pai desencarnou com 47 anos enfartado, ele nunca teve problema de coração. Foi infarto fulminante. Então era droga, bebida, sedentarismo, não dormia direito, trocava a noite pelo dia, não se alimentava bem, era obeso. Então são n fatores. (Entrevista Maria Angélica, 2022)

É preciso ressaltar que, ao longo de sua narrativa, Angélica apresenta dificuldade em manter uma linearidade nos acontecimentos, indo e voltando no tempo entre sua infância e adolescência, de forma que algumas questões como o nascimento da irmã caçula, o momento em que seus pais se separam, a dinâmica de mudanças de bairros e escolas nem sempre são informadas com exatidão.

A narrativa de Angélica corrobora o sentido que o trabalho assume entre os educandos da EJA, “uma experiência tão determinante no seu sobreviver desde a infância” (ARROYO, 2017). Quando criança trabalhava no bar do pai, ao sair de casa para morar com o namorado, é o seu trabalho como balconista de loja que sustentava o novo lar, enquanto o namorado continuava estudando e a sogra a ajudava com o restante que fosse necessário:

Foi aos 16 anos, e tinha uns seis meses que eu estava namorando e fui morar junto, queria brincar de casinha, né? Já trabalhava, e eu falei “ah vamos morar juntos, porque não?” E acabamos morando juntos durante três anos. Só que nesse meio tempo eu não consegui conciliar trabalho e estudo, porque só eu trabalhava, o meu namorado na época não trabalhava. E nós morávamos numa casa que era da mãe dele, então a gente não pagava aluguel, mas tinha umas contas, e eu já queria sair, já queria ter carro, aquela coisa toda. Então eu sempre trabalhei. Nós fomos estudar na mesma escola, só que ele era do terceiro ano e eu era da oitava série na época. Só que lá ele arrumou uma outra namorada, e eu descobri sabe? Então ficou naquela lengalenga, termina não termina, perdoa, volta. E foi assim, até que um dia eu disse que eu não quero mais, eu não preciso disso, vamos terminar. Só que eu já tinha na minha cabeça que eu não ia estudar mais, porque eu já estava cansada, não estava dando conta. E aí o ano acabou, no ano seguinte a gente terminou. Não, dois anos depois a gente terminou de fato, que a gente rompeu de vez, porque ia e voltava. E aí eu aos 19 anos, às vésperas do meu aniversário de 19 anos, nós terminamos de fato. (Entrevista Maria Angélica, 2022)

Angélica precisa voltar para a casa da mãe, com quem até então não vivia uma relação conflituosa. Ao retornar, a mãe exige que a jovem retome seus estudos e pare de trabalhar, lhe prometendo que assumiria todas as contas e dívidas que ainda estivessem

pendentes. A educanda retorna então, por um breve período de tempo, à escola no turno da noite, não tendo especificado em qual instituição de ensino ou região da cidade.

Entretanto, no momento de seu retorno, a configuração familiar da casa de sua mãe havida sofrido uma grande mudança com a chegada de seu padrasto, Maria afirma desconhecer como ele e sua mãe haviam se conhecido e em que momento começaram a se relacionar, bem como qualquer outra informação a respeito deste homem que agora fazia parte de sua dinâmica familiar.

Desde o início, a relação com o padrasto se estabeleceu de forma conflituosa. Ele e a mãe passaram a questioná-la sobre os novos amigos da escola, sobre suas saídas de casa, e demais aspectos da vida da jovem. Angélica, sempre muito questionadora e de personalidade forte, imediatamente reagiu a situação de controle sobre sua vida:

E eu voltei pra casa da minha mãe e minha mãe estava morando com um cara. A gente começou a bater muito de frente, ela já não era mais a minha mãe de quando eu sai com 16 anos, ela era outra pessoa. Eu não reconhecia mais a minha mãe. Ela estava submissa, ela estava mal cuidada, minha mãe acabou. Em três anos a minha mãe acabou. Aí eu batia muito de frente com esse cara. [...] E eu sai de casa com 16 anos, eu ia pra balada com 14 anos com a minha mãe, então quem era aquela pessoa que estava ali me cobrando né? E aí a gente discutiu muito e minha mãe falou assim: se eu tiver que escolher entre você e ele, você sabe com quem eu fico né? Aí eu falei, não, pra não falar que eu entendi do jeito que eu queria, eu falei: não, com quem você fica? E ela diz: com ele, é claro. E aí eu falei: beleza, virei as costas e fui embora. (Entrevista Maria Angélica, 2022)

Esse representa o momento da saída definitiva de Maria Angélica da casa de sua mãe, aos 19 anos, bem como mais um momento de evasão escolar, dessa vez muito mais longo que os anteriores, visto que ela só tentaria retornar à escola anos depois, após o nascimento de seu filho. Em relação a seu percurso escolar, a entrevistada em nenhum momento especifica se houve, por parte das diversas instituições que frequentou, tentativas de busca ativa, contato ao conselho tutelar enquanto ainda era menor de idade, nem nenhuma outra medida no sentido de trazê-la de volta à escola. A ruptura ocorre também em sua relação com a mãe, situação que se estende até os dias atuais, mesmo com tentativas de reaproximação por parte da filha. Segundo a entrevistada, sua mãe permanece submissa e controlada em um relacionamento abusivo e limitante que não permite seu contato com a família.

Alguns anos atrás, Maria se lembra que a mãe chegou a se separar do companheiro após um episódio de violência doméstica, momento em que teve todo o apoio da família. O tio de Angélica ajudou sua mãe a alugar um apartamento para morar com a filha mais

nova, mas devido à dificuldade em conseguir um emprego e se sustentar sozinha, ela acaba retornando para o relacionamento violento. O ciclo de violência doméstica e dependência emocional e financeira é um aspecto que se repete também na narrativa de Maria das Graças ao decidir retornar para o companheiro ao se descobrir grávida novamente. Percebemos assim, mais uma vez, o quanto a autossuficiência financeira apontada por hooks (2018) é preceito essencial para viabilizar a saída de mulheres de situação de abuso e violência. A partir de então, o contato de Angélica com a mãe é perdido de vez, mas a entrevistada aponta que tem o desejo de retomar essa relação, bem como ajudar a mãe a sair da situação de violência em que está inserida.

Após sair da casa da mãe, Angélica passa a morar de favor nas casas de amigas até conseguir um emprego e ir se reestabelecendo. Ao lembrar das funções profissionais ocupadas ao longo de sua juventude, ela aponta que encontrava empregos com muita facilidade, sempre em funções pouco valorizadas e de remuneração mínima, mas que não ficava desempregada por muito tempo. A entrevistada lembra ter atuado em diversas funções como balconista de loja e açougue, recepcionista, secretária em clínicas e consultórios, além de eventuais faxinas, que fazia na casa de pessoas conhecidas para ter um dinheiro extra, sua facilidade de comunicação e articulação a permitiu ocupar posições de trabalho diferentes das demais entrevistadas. Entretanto, a escolarização permaneceu sendo um entrave, além de motivo de vergonha, Maria conta que, quando não era questionada ou quando não pediam comprovação, ela não contava aos patrões que não havia terminado sequer o Ensino Fundamental.

Acerca de seu relacionamento com o pai de seu filho, estes se conheceram através de amigos em comum enquanto ele ainda era casado. O ex-companheiro era 19 anos mais velho que Maria Angélica, o que já representa uma grande diferença de idade, agudizada pelo contexto de que a entrevistada, na época em que o conheceu, tinha somente 19 anos. Esta afirma que, mesmo sabendo que ele era casado, se permitiu ficar nessa relação por se sentir amparada e acolhida, visto que não contava mais com suporte familiar.

Percebemos então que esse relacionamento se estabelece em um momento em que a jovem estava fragilizada e se sentindo desamparada, estado que se agrava ao descobrir uma gravidez indesejada. A entrevistada relata que utilizava pílula anticoncepcional, mas que devido a ingestão de diversos remédios controlados necessários para tratar uma disritmia, o efeito do remédio acaba sendo afetado.

Maria Angélica se vê então grávida aos 20 anos, somente seis meses após o início de seu relacionamento com um homem casado, sem nenhuma rede de apoio familiar com



quem contar e numa realidade de empregos intermitentes e com baixa remuneração. Num contexto de medo e insegurança, a jovem opta pelo aborto através de medicamentos, comprados pelo então companheiro, que era militar do exército, e em função disso obteve com facilidade os medicamentos necessários para interromper a gravidez. A entrevistada não aponta que tenha sido pressionada pelo companheiro, afirmando se sentir culpada por “destruir uma família” em suas palavras, já que, apesar do relacionamento extraconjugal, ele permaneceu casado ao longo de todo o processo.

Debora Diniz e Marcelo Medeiros (2010) ao apresentam os dados da primeira Pesquisa Nacional de Abortos (PNA) realizada no ano de 2010 com mulheres entre 18 e 38 anos. A pesquisa teve como objetivo estimar quantas mulheres brasileiras já fizeram um aborto ao longo de sua vida, independente do período em que este tenha ocorrido e se o procedimento foi feito mais de uma vez, obtendo como resultado a proporção de que mais de um quinto das brasileiras (da zona urbana) fez ao menos um aborto ao longo de sua idade reprodutiva, bem como a prática se mostra mais incidente entre mulheres com menor tempo de escolarização. No caso de Angélica, assim como muitas mulheres em condições de vulnerabilidade social, emocional e psicológica, o procedimento foi feito de maneira inadequada e sem acompanhamento médico, resultando em complicações graves para a jovem. Acerca dos índices de complicação e internação após o procedimento os autores relatam:

Os níveis de internação pós-aborto são elevados e colocam o aborto como um problema de saúde pública no Brasil. Cerca de metade das mulheres que fizeram aborto recorreram ao sistema de saúde e foram internadas por complicações relacionadas ao aborto, o que corresponde a 8% das mulheres entrevistadas. Boa parte dessa internação poderia ter sido evitada se o aborto não fosse tratado como atividade clandestina e o acesso aos medicamentos seguros para aborto fosse garantido. (DINIZ, MEDEIROS, 2010, p. 964)

O aborto como questão de saúde pública é a posição também defendida por Bruno Cardoso, Fernanda Vieira e Valéria Saraceni (2020), que ao tratarem dos dados sobre aborto no Brasil afirmam que estes, em geral, só são possíveis de serem registrados nos casos em que o aborto é feito por vias legais, nas situações de aborto espontâneo, ou quando as complicações obrigam as mulheres a procurarem os serviços de saúde. Nesse contexto, os dados sobre procedimentos ilegais, com ou sem sucesso, representam um apagão, bem como as taxas de mortalidade entre as mulheres que realizam tais procedimentos:

O número de internações por aborto identificado neste estudo é bastante inferior às estimativas do número de abortos ocorridos no Brasil. Pesquisa desenvolvida no Brasil, Chile, México, Peru, Colômbia e República Dominicana, com base em registros de curetagens realizadas nos serviços públicos e em entrevistas com profissionais de saúde, estimou, para 1991, a ocorrência no Brasil de 1.443.350 abortos. Estimativas mais recentes apontaram para a ocorrência de 687.347 a 865.160 abortos induzidos no Brasil em 2013. O número de internações por aborto identificado é influenciado pela segmentação da informação para o setor público e pela qualidade da informação do diagnóstico do aborto já mencionada. Refere-se, ainda, à proporção de abortos, induzidos ou espontâneos, que necessitaram de internação hospitalar. O número de internações por aborto é apenas uma das fontes de dados para a estimativa do total de abortos ocorridos no Brasil. (CARDOSO, VIEIRA, SARACENI, 2020)

Apesar das dificuldades no levantamento de dados reais, os autores apontam que a escolaridade e as condições socioeconômicas estabelecem relação direta com o risco de complicação e óbito, havendo aumento percentual e também absoluto no número de óbitos entre mulheres pouco escolarizadas:

O perfil das mulheres que morreram por aborto identificado neste trabalho é coincidente com outros estudos. Um estudo realizado em Minas Gerais apresentou as características das mulheres que foram a óbito relacionado ao aborto como mulheres de 20-34 anos, solteiras (68%) e negras (70,5%), em sua maioria com menos de 7 anos de estudos, ressaltando ainda que em torno de 40% dos dados referentes às variáveis escolaridade e ao momento do óbito em relação à gravidez ou puerpério estavam em branco. O óbito por aborto caracteriza uma situação de iniquidade em saúde devido ao maior número de óbitos nos grupos de maior vulnerabilidade (baixa escolaridade e raça/cor negra). (CARDOSO, VIEIRA, SARACENI, 2020)

Nesse contexto, Maria Angélica é mais uma mulher brasileira que recorre a um aborto inseguro e em condições que colocaram sua vida e sua liberdade em risco, visto que o procedimento se configurava à época enquanto crime, hoje já estando prescrito devido ao tempo decorrido. Atualmente, ela afirma que poucas pessoas sabem desse episódio de sua vida, sentindo vergonha e constrangimento ao tocar no assunto:

E eu engravidei, só que não tinha seis meses que eu estava com ele, e ele 19 anos mais velho do que eu. [...] E aí eu falei “não vou estragar uma família, não quero isso”. Isso é um fato que muita gente não conhece. Pouquíssimas pessoas sabem desse episódio da minha vida por vergonha, constrangimento. Porque hoje pra mim se você quiser fazer um aborto, não vou te julgar jamais. Até porque eu fiz e eu sei o que eu passei. Mas hoje eu não faria de novo sabe? E aí conversei com ele, eu falei com ele “eu não vou ter esse filho, eu não quero, eu não tenho condição, eu não tenho família”. Mas mais preocupada com o fato de estragar a vida dele, olha o nível de... enfim, e aí eu falei com ele, eu

vou tirar. Ele comprou a medicação e eu abortei. Passei muito, muito mal. E aí acabou que eu não consegui expelir tudo, mas não sabia. Um mês depois eu parei no hospital. Quase morri. (Entrevista Maria Angélica, 2022)

O trauma decorrente das complicações do aborto fez com que em sua segunda gestação, alguns anos depois, Maria optasse por ter seu filho independente da vontade e do apoio do companheiro, por sua vez, este se separou da esposa e assumiu o relacionamento com a jovem de 24 anos, bem como com o filho que tiveram juntos:

E eu falei com ele: “você querendo ou não, você gostando ou não, eu vou ter esse filho. E você não precisa ficar comigo, mas eu não vou cometer o mesmo erro da outra vez.” Eu tinha 23 anos nessa época. E ele disse: “ah não, agora mais do que nunca estou com você, eu vou chegar lá, eu vou contar pra ela e vou falar que eu vou ficar com você, que eu não vou te deixar sozinha.” Eu falei, “beleza”. E assim ele fez. Eu descobri que estava grávida em janeiro, e em fevereiro nós já estávamos morando juntos, foi muito rápido. Eu tive meu filho, hoje está aí com 15 anos. Só que nesse meio tempo eu nunca mais voltei a estudar. E parei de trabalhar, porque fui morar com ele e aí “você não precisa trabalhar”. Ele é militar, já está aposentando. “Você não precisa trabalhar. Você trabalha porque você quer. Fique em casa, vai cuidar da casa, cuidar do seu filho.” (Entrevista Maria Angélica, 2022)

Apesar de afirmar, em um primeiro momento, que não retornou à escola nem ao trabalho, no decurso da entrevista ela relembra que houveram algumas tentativas pelo caminho, apesar de não serem duradouras e de não contar com nenhuma rede de apoio ou com incentivo do pai de seu filho. Este relacionamento se estende por longos anos enquanto uma relação aparentemente estável, mas na qual Maria se sentia constantemente invisibilizada, isolada e menos importante que o companheiro. Ao longo desse relacionamento, sua situação de trabalho é instável, devido a diversos outros problemas de saúde desenvolvidos, tanto de ordem física quanto psicológica, como depressão, crises de ansiedade e pânico, tais problemas, afirma a entrevistada, ocorreram a partir e devido ao relacionamento abusivo e sufocante vivido por Maria, que passou a depender financeira e emocionalmente do então companheiro.

Essa inconstância em relação ao trabalho também marca as diversas tentativas de retorno para a escola que menciona. A educanda passou por programas como o Projovem urbano<sup>11</sup> no qual, apesar de ter cursado os semestres que faltavam do Ensino Fundamental, não conseguiu certificação devido a falta de oferta do curso técnico

---

<sup>11</sup> Para saber mais sobre o programa acesse: [Projovem Urbano - Programa Nacional de Inclusão de Jovens — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/projovem-urbano)

concomitante, condição obrigatória para emissão do certificado. Essa tentativa de retorno representou grande frustração, pois a estudante cursou todos os períodos necessários e só foi informada ao final de que não conseguiria seu certificado. Nesse momento Angélica, não tendo rede de apoio ou a colaboração do companheiro, precisava levar o filho ainda pequeno consigo para escola, movimento comum as mães estudantes da Educação de Jovens e Adultos e que representa um grande esforço dessas mulheres em seu desejo de completar a escolarização. O certificado de conclusão do Ensino Fundamental foi alcançado tempos depois através da prova do ENCCEJA<sup>12</sup>, em relação as datas em que esses movimentos de retorno ocorrem, Maria não consegue precisar com exatidão.

O relacionamento com o pai de seu filho representa um período de apagamento e também de diferentes empecilhos para seu retorno à escola. O companheiro, além de não a incentivar, apontava sempre desculpas e entraves para que ela não retornasse à escola, como a necessidade de cuidados com o filho e com a casa que seriam deixados de lado nesse período. Em relação ao trabalho, este também deixava claro que preferia que ela não trabalhasse, controlando assim os ambientes de sociabilidade e convívio da jovem.

O processo de retomada das rédeas de sua vida passa por alguns marcos importantes de serem citados, como o retorno ao trabalho, que a possibilitou arcar com o processo para obter sua carteira de motorista, representando um grande passo para sua independência. Afinal, como assevera Arroyo, “os direitos da cidadania só avançam se avançarem os direitos do trabalho” (ARROYO, 2017, p.51). O apoio dos tios, tanto financeiro quanto emocional para que ela pudesse se sentir segura com a separação; e, por fim, o retorno à escola através da EJA no Colégio João XXIII são outros condicionantes cruciais.

Retomar sua escolarização na EJA é reconhecido pela depoente como principal aspecto da retomada de sua vida, de seus interesses e do desejo de fazer algo por si, e não em prol somente de sua família e de seu relacionamento, representando, em suas palavras “um divisor de águas”. Segundo Samira Vigano e Maria Hermínia Laffin (2016) a vivência escolar pode produzir um processo de empoderamento e tomada de consciência das mulheres sobre o seu estar no mundo, o empoderamento através do retorno para a escola foi um passo fundamental para que Angélica saísse de seu relacionamento abusivo.

O desejo de retornar para a escola se torna imperativo quando, ao tentar uma nova vaga de emprego como atendente de telemarketing, Angélica chega a fase final do

---

<sup>12</sup> Para saber mais sobre o ENCCEJA acesse: [Encceja — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](http://Encceja — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br))

processo seletivo e acaba sendo dispensada devido a exigência de formação mínima no Ensino Médio estabelecida pela empresa. Nesse momento, ela entende mais do que nunca a necessidade de retomar a escolarização ou, nos termos de Miguel Arroyo (2017, p.51) “tem consciência de que a negação do direito à educação como direito da cidadania vem negando seu direito ao trabalho”. E, por um acaso da vida, ao assistir o telejornal da cidade tem conhecimento sobre o sorteio de vagas da EJA no Colégio de Aplicação João XXII da UFJF, o que denota a grande importância que é preciso atribuir às políticas de chamada pública. Prontamente ela se inscreve para o sorteio, mas não é contemplada com uma vaga, nem imediata nem na listagem de excedentes.

Entretanto, Angélica estava determinada a voltar para a escola e não desistiu do processo. Após o início das aulas continuou indo à escola insistentemente procurar por uma vaga de desistência. Até que, quase um mês após o início do semestre letivo, ela recebe a tão sonhada ligação por parte da secretária da escola, informando que havia uma vaga disponível. É assim que, no segundo semestre de 2018, Maria Angélica retoma os estudos através da Educação de Jovens e Adultos, modalidade na qual, além de se sentir acolhida e respeitada, também lhe deu forças para buscar a separação e recomeçar de novo:

Fiz o primeiro ano no segundo semestre de 2018, fiz o segundo ano no primeiro de 2019, e o terceiro ano no segundo semestre de 2019. Formei, fui oradora da turma com louvor. No primeiro ano eu me divorciei, porque eu comecei a entrar em depressão novamente e aí já não estava aguentando mais. Porque eu voltei a estudar, eu já tinha tirado a minha carteira, que era uma coisa que ele não apoiava... Ele falava para os outros que era legal, mas pra mim tudo tinha empecilho. Assim como voltar a estudar. As pessoas falavam “a Angélica voltou estudar né? Que legal!” “É, estou dando maior apoio”. Estava pra quem? Porque quando eu falava: “estou indo pra aula”. Ele falava: “não, você não vai deixar a janta pronta? O Antônio não tomou banho, mas hoje eu preciso do carro...” Eu estou indo pra aula, eu bati o meu pé e fui. (Entrevista Maria Angélica, 2022)

Reiteramos aqui que o retorno à escola representa um importante passo para sua libertação de uma relação abusiva, bem como o vislumbre de novas possibilidades. A entrevistada afirma que muitas das possibilidades que teve no CAP João XXIII não seriam possíveis em outras escolas, como por exemplo a estrutura disponibilizada pela escola que conta com quadras, diferentes espaços poliesportivos, laboratórios, biblioteca, acesso à internet e salas equipadas com aparelhos de projeção, características que não se aplicam a grande parte das escolas públicas em geral, mas principalmente na EJA, que ao

funcionar comumente no turno da noite, acaba lidando com maiores restrições de espaço e de profissionais.

Ao final de seu terceiro ano, um acontecimento ficou marcado em sua memória, sua turma estava organizando uma festa de formatura, mas devido a sua condição financeira enquanto recém separada e ainda desempregada, apesar do auxílio financeiro dos tios, Maria Angélica não possuía condições para arcar com os custos da festa, e decidiu mais uma vez tentar a sorte participando de um concurso de fotos promovido pela escola, cujas premiações seriam valores em dinheiro. A então educanda elabora o conceito e a maneira como gostaria que a foto ficasse, faz o registro e envia, sendo surpreendida pela premiação em primeiro lugar que, além de lhe proporcionar o dinheiro necessário para participar da festa de formatura, resultou também na publicação de sua foto em uma revista institucional da Universidade, motivo de grande orgulho para a entrevistada.

Além da importância da escola para sua formação e na ampliação de seus horizontes de possibilidades, Angélica encontrou também um novo relacionamento, tendo conhecido e se interessado por sua, então, professora de Educação Física na escola. Atualmente, após formada, as duas dividem a casa, a vida, os cuidados com o filho de Maria e com as duas gatas adotadas ao longo do relacionamento, que de um namoro evoluiu para um noivado, com perspectiva de casamento em breve. A entrevistada aponta que a relação com sua orientação sexual ocorreu de maneira leve e fluída, a compreensão de que se interessava por uma mulher foi surgindo aos poucos e foi bem recebida, com a devida naturalidade e sem grandes conflitos.

Quanto à separação com o ex-marido, além da escola, sua saúde mental também foi fator determinante. Angélica se sentia constantemente controlada, além de ter desenvolvido uma forte sensação de insegurança por estar em casa ao lado do companheiro, ela afirma que ele nunca foi violento fisicamente, mas ela desenvolveu fortes crises de pânico e ansiedade logo que pediu a separação:

E aí eu fiquei quase cinco dias sem conversar com ele, porque eu não sabia como contar pra ele que eu ia sair de casa, que eu realmente queria me separar. Eu já vinha conversando com ele sobre isso e ele me pressionando, querendo uma resposta. Eu já não gostava mais dele, já não gostava que me encostasse, tinha tomado ranço dele. E eu falei: “não, não quero mais”. Só que eu ainda estava bem debilitada por conta da depressão. Eu comecei a ter muitas crises de pânico, eu não dormia, há muito tempo eu não dormia. Lá na minha tia eu até dormi, com remédio. Zolpidem era meu companheiro de cabeceira. Quando eu voltei eu tinha medo de dormir, eu tinha medo dele fazer alguma coisa

comigo. A gente vendo jornal a gente pensa “não vai acontecer comigo”. Ele era tão bonzinho... ele tinha uma arma em casa... porque o homem rejeitado, ele não foi traído, não tinha acontecido nada, absolutamente nada pra eu querer me separar. Eu só acordei. Eu não quero isso mais, se eu não sou uma prioridade na vida dele eu serei pra mim na minha vida. E ele jamais imaginou que eu ia deixar ele, porque eu dependia financeiramente dele, era conveniente. Eu tinha uma vida confortável, eu tinha status. Eu era a mulher do fulano de tal, eu não era a Maria Angélica. E aí aos pouquinhos eu fui despertando pra isso. Eu falei: “eu não quero mais”. O homem rejeitado é capaz de tudo. Eu não ia pagar pra ver. Só que eu não dormia. Em um dia eu tive uma crise e falei com ele “me leva pro hospital”. Eu achei que estava morrendo, eu estava achando que tinha infartado, com muita falta de ar. E aí o pânico... você inventa um monte de coisa na sua cabeça, enquanto você não é medicada você não entende que aquilo era só mais uma crise. (Entrevista Maria Angélica, 2022)

Em 2019, logo após se formar no Ensino Médio, Maria decidiu fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sonhando com a possibilidade de cursar o Ensino Superior, mas sem grandes pretensões de que isso de fato aconteceria. E foi assim que no ano de 2020, logo antes do início da pandemia de COVID-19, Maria Angélica ingressou no Bacharelado Interdisciplinar de Ciências Humanas na UFJF através das vagas destinadas as cotas raciais para estudantes da escola pública<sup>13</sup>, lugar com o qual sempre sonhou e era seu por direito, mas ao qual nunca acreditou que seria possível pertencer. Entretanto, apesar de realizar o sonho de ingressar na Universidade, Maria se viu insatisfeita com o curso e também com o formato das aulas, visto que, devido a pandemia, havia sido instituído o ensino remoto:

Quando chegou o final do ano eu falei com a Valquíria, porque a gente ainda ficou um tempo sem aula até regularizar, eu falei “eu quero tentar Enem de novo, eu acho que não estou feliz nesse curso”. Acho que por ser a distância também, e eu gosto, eu preciso desse contato, eu preciso ver gente, eu preciso estar ali enturmada. E eu esperei tanto pra entrar na faculdade. Jamais imaginei que a UFJF seria minha casa. Eu passava ali quando era mais nova, quando era criança, e eu pensava que aquilo ali não era para mim. Quando eu consigo entrar, eu estudo de casa? Olhando para tela do computador? Que ninguém abre a câmera, só o professor abria a câmera. Eu falei acho que não é isso que eu quero não, vou tentar de novo. (Entrevista Maria Angélica, 2022)

A segunda tentativa é descrita por Angélica como um momento de tensão, visto que o ENEM 2020 se realiza em meio a pandemia, já com inúmeras medidas restritivas

---

<sup>13</sup> A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Informação disponível em: [Lei de Cotas para o Ensino Superior :: \(mec.gov.br\)](http://Lei de Cotas para o Ensino Superior :: (mec.gov.br))

devido ao alto risco de contágio pelo vírus da COVID-19. Apesar do contexto, o resultado da prova é bastante positivo, permitindo a ela o ingresso no curso de Nutrição, com o qual se sente realizada, já cursando atualmente o quinto período. Em relação as dificuldades enfrentadas, ela afirma que são muitas, reconhecendo que a Universidade não está preparada para receber estudantes egressos da EJA, não havendo nenhum suporte ou diálogo para sua condição, bem como em relação a suas dificuldades de aprendizagem.

A respeito das dificuldades enfrentadas por Maria Angélica enquanto aluna egressa da EJA que chega ao Ensino Superior, dialogamos com a revisão bibliográfica acerca do tema produzida por Roberta Muniz, Maria Laffin e Sônia Reis (2021). As autoras, ao se debruçarem sobre diversos estudos qualitativos que tratam do ingresso de estudantes da EJA nos cursos superiores, apontam para as dificuldades de permanência encontradas pelos educandos nos mais variados aspectos que vão desde sua condição enquanto trabalhadores, até questões mais subjetivas como a autoestima e a sensação de pertencimento a esse espaço.

A revisão bibliográfica produzida pelas autoras indica a criação de políticas públicas que garantam a continuidade dos estudos aos alunos da EJA que assim almejam como condição imprescindível para sua permanência no Ensino Superior, visto que o acesso ao mesmo já vem sendo fomentado através de políticas como as cotas, Prouni<sup>14</sup>, Fies<sup>15</sup>, dentre outros mecanismos que possibilitam o ingresso das classes menos favorecidas em cursos universitários:

As investigações analisadas discorrem também sobre a importância da criação de políticas públicas que garantam a continuidade dos estudos dos alunos da EJA, uma vez que as que já existem abrangem apenas o acesso à educação básica. Em virtude disso, a criação desses programas pode possibilitar aos discentes não somente a qualificação para o mundo do trabalho, mas, também, o prosseguimento desses estudos, sendo essa uma forma de se encontrarem, se perceberem socialmente inseridos no âmbito da sociedade, já que são vistos, muitas vezes, com olhares estereotipados.(p. 385)

---

<sup>14</sup> É um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Informação disponível em: [Prouni - O Prouni \(mec.gov.br\)](http://Prouni - O Prouni (mec.gov.br))

<sup>15</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos: Informação disponível em: [FIES \(mec.gov.br\)](http://FIES (mec.gov.br))



A narrativa de Maria Angélica foi intencionalmente escolhida para fechar o presente capítulo, visto que ela exemplifica a trajetória de luta e conquista de direitos que deveria ser a realidade de todas as educandas da EJA, não no sentido de que todas as egressas da modalidade devam, necessariamente, ingressar na Universidade pública, mas sim que estas se reconheçam enquanto sujeitas possíveis de ocupar esse lugar, e que encontrem respaldo nas políticas públicas para que esse direito seja conquistado. Seja dando prosseguimento a sua trajetória de formação na universidades bem como qualquer outro lugar ou profissão que escolherem, que todas as mulheres tenham o direito de entender-se no mundo e na sociedade sexista de modo a terem mais condição de superarem e se libertarem do julgo do patriarcado, do racismo e de uma sociedade de classes que interdita até mesmo seus direitos de ser.

Sua narrativa apresenta também temas recorrentes as demais entrevistadas, como o histórico de relacionamentos abusivos e violentos, tanto familiares quanto no âmbito dos relacionamentos amorosos, ressaltando, mais uma vez, o marcador da violência e da desigualdade nas relações entre homens e mulheres. Isto é, Angélica, Graça e Socorro percorrem itinerários que são coletivos e que persistem no presente. Exatamente como Arroyo se refere aos educandos da EJA:

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

As causas e motivações tanto para a evasão quanto para o retorno à escola das três mulheres aqui entrevistadas se afastam ou se aproximam em determinados pontos, mas convergem no papel da EJA e da educação como agente transformadores da relação consigo mesma e com o outro, ampliando horizontes de possibilidades e incentivando a independência e a superação dos obstáculos que se colocam à liberdade, sociabilidade e possibilidades das mulheres, simplesmente por serem mulheres.

Partindo das narrativas aqui contadas, no capítulo a seguir desenvolveremos discussões acerca do pertencimento racial das educandas, visto que, apesar de somente uma delas ser uma mulher negra autodeclarada, as demais são racializadas enquanto mulheres pardas (Sueli Carneiro, 2011). Também iremos aprofundar a análise acerca do atravessamento que a maternidade representa em sua trajetória de vida, em especial escolar, articulada a história de seus relacionamentos, centrais para entender os percursos

escolares truncados que se configuram. Por fim, procuramos também melhor compreender a relação entre as condições de emprego, seu lugar social enquanto mulher e sua baixa escolaridade na tessitura dos fios condutores que as três mulheres estabelecem ao longo das narrativas de si produzidas nas entrevistas de história de vida.

## **6. GÊNERO, PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL, TRABALHO E SOCIALIZAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE SER MULHER, ESTUDANTE E CHEFE DE FAMÍLIA NO BRASIL**

Na análise das histórias de vida de nossas depoentes, o presente capítulo tem como objetivo conferir maior ênfase a aspectos que dizem respeito às questões étnico-raciais que condicionam a realidade vivida pelas mulheres negras no Brasil. Apesar de reconhecermos, tanto a partir de minha vivência docente, quanto a partir do conjunto de pesquisas produzido no campo da EJA, que o público dessa modalidade é majoritariamente negro, não estabelecemos, inicialmente, que o foco do estudo tomaria como sujeitas mulheres negras estudantes da EJA. Esse, por exemplo, não foi o crivo que determinou a seleção das depoentes e nem representa o terreno teórico que, por hora, acumulamos expertise. Entretanto, ao estabelecermos contato com as três Marias entrevistadas, além da definição de seu pertencimento étnico-racial, percebemos em suas narrativas diversos relatos próprios da discriminação racial, racismo e os sentidos do que significa ser uma mulher negra no Brasil. Assim, tornou-se imprescindível fazer uma incursão em autoras e autores do campo dos estudos étnico raciais para compreensão de das histórias de vidas das três mulheres, conforme pontuado na etapa da qualificação do estudo.

O exercício do trabalho intelectual exige o incômodo e o desafio. Diante desse incômodo, nos comprometemos a enfrentar o aprofundamento das discussões que provém dos estudos étnico-raciais, mobilizando autoras como Nilma Gomes, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, bell hooks e Kimberle Crenshaw e também autores como Silvio Almeida e Kabenguele Munanga. Esse procedimento heurístico se mostrou fundamental na interpretação das narrativas de vida produzidas pelas mulheres entrevistadas, visto que o atravessamento racial é determinante em todos os aspectos de suas vidas.

Sendo assim, traremos aqui um debate ainda inicial sobre tais questões, visto que esta representa a primeira incursão da pesquisadora a um novo campo de estudo. A mobilização de autoras brasileiras que tratem da abordagem de gênero em uma

perspectiva racial é parte de um movimento de reconhecimento e valorização dessas produções, que ainda circulam tão pouco no ambiente acadêmico, a ponto de nenhuma das autoras acima citadas fazerem parte da formação universitária inicial da pesquisadora. O esforço da pesquisa em caminhar na direção da incorporação dessa lente interpretativa é parte, também, de um esforço coletivo do grupo de pesquisa na qual estamos integradas – o GRUPPEEJA –, como, em especial, do próprio campo de estudos da EJA.

Silvio Almeida (2020) diz que não é possível compreender a formação social do Estado brasileiro, sem compreender o racismo como elemento estruturante da política, da economia e das subjetividades. Destarte, é condição para o estudo da História de Vida das educandas chefes de família da EJA enfrentarmos e adensarmos nossas lentes teóricas de modo a incorporar leituras interseccionais nas análises empreendidas, de modo a decifrar como os entroncamentos de gênero, raça e classe condicionam os sentidos que a escola e a EJA assumem no decurso das trajetórias humanas individuais e coletivas das educandas da modalidade. Segundo Kimberle Crenshaw:

A questão é reconhecer que as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero. Ambas as categorias precisam ser ampliadas para que possamos abordar as questões de interseccionalidade que as mulheres negras enfrentam. (CRENSHAW, 1991, p. 8)

A partir do reconhecimento da intersecção entre raça e gênero, localidade, religiosidade, sexualidade e orientação sexual são outros marcadores importantes na compreensão de suas histórias de vida, que inclusive surgem no contexto das narrativas produzidas, como apresentado no capítulo anterior. Contudo, delimitamos fundamentalmente os marcadores de gênero, de raça e de pertencimento à classe trabalhadora como os eixos interpretativos que consubstanciam nossa análise.

Nesse sentido, para além das discussões sobre as relações raciais e de gênero que marcam seus pertencimentos identitários, outro esforço empreendido envolveu abordamos também suas relações com o mundo do trabalho, pautando a realidade de precarização e crise do capitalismo contemporâneo, questões estas que se impõem frente as possibilidades, sonhos e planos futuros de nossas entrevistadas a partir de sua escolarização. Nesse horizonte foram centrais as contribuições de Antunes (2020) Standing (2014) Claudia Mazzei (2004) e Silvia Federici (2019) para a análise que apresentamos nesse capítulo.

## 6.1. O RACISMO E O PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL INTERPELAM A PESQUISA E OS ESTUDOS DE GÊNERO

A formação histórica do Brasil enquanto nação tem como fundamento as relações de exploração, subjugação e inferiorização de determinadas “raças” pelos colonizadores europeus brancos. Neste contexto de formação pautada pelo genocídio, pela escravização e por inúmeras tentativas de “branqueamento” e de apagamento dos traços culturais, religiosos e de costumes das populações indígenas aqui encontradas, bem como dos escravizados sequestrados de diversas regiões do continente africano, o Brasil contemporâneo é atravessado pelo racismo e pela desigualdade social entre negros e brancos como eixos estruturantes de nossa organização política, econômica e social. Afinal, nunca é suficiente frisarmos que “o Brasil foi o país que teve a maior percentagem de escravos desembarcados” (MOURA, 2020, p.16). No livro “Quilombos: resistência ao escravismo” (2020), Clóvis Moura projeta que cerca de 40% do total de 9 milhões e meio de pessoas negras traficadas para o “Novo Mundo” foram desembarcadas em nosso país. O escravismo e o racismo, portanto, modelaram a sociedade brasileira e são ainda fundamentais para entendermos a sociedade contemporânea.

Os termos raça e pertencimento étnico-racial foram utilizados ao longo da presente pesquisa com base na discussão do professor Kabengele Munanga (2003) a respeito dos conceitos de raça e etnia. Este aponta que a necessidade humana de classificar e organizar o conhecimento são os eixos norteadores da classificação da variabilidade humana em diferentes “raças”, entretanto, os usos feitos dessa classificação para determinar suposta superioridade ou inferioridade de determinadas “raças” é operacionalizado a partir do discurso de ideologias de dominação e segregação, produzidas como justificativa para a subjugação e escravização de determinados povos.

Segundo Munanga (2003) a cor da pele, ou a concentração de melanina, foi o critério inicialmente utilizado para caracterizar as três principais raças em que a humanidade é comumente dividida até os dias de hoje: brancos, negros e amarelos. Posteriormente, com o avanço da ciência, outras características físicas, genéticas e hereditárias passaram a compor os critérios de classificação raciais. A classificação dos diferentes traços e características físicas humanas não representa necessariamente um problema, entretanto, a necessidade de hierarquizar tais características fundamentam os discursos de superioridade racial, utilizados como justificativa para diversos processos

violentos de segregação, dominação e dizimação de populações. Conforme apontado por Munanga:

A invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes. Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-las em raças. O maior problema não está nem na classificação como tal, nem na inoperacionalidade científica do conceito de raça. Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2003, p. 05)

A produção de discursos ideológicos para subjugação e dominação através dos estudos sobre as diferentes “raças” humanas no campo da biologia e das ciências da natureza, contribuiu para a manutenção e a popularização do racismo e das desigualdades perpetrados ainda na atualidade. Sendo assim, a discussão extrapola o campo das ciências da natureza a passa a fundamentar a organização social, política e econômica mundial, estabelecendo até os dias de hoje regiões e populações subjugadas a exploração, a miséria, a doenças e a discriminação racial em diferentes faces e aspectos. A respeito do conceito de raça em seus sentidos semântico e ideológicos, o autor esclarece que para a construção de tal noção:

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não

significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (MUNANGA, 2003, p. 06)

O conceito de raça subsidia também o racismo enquanto prática e ideologia, este trata não somente das características físicas e hereditárias, mas também supõe que tais características se estendam para as dimensões culturais, psicológicas, de caráter e personalidade daqueles que compõem determinada raça. Acerca do racismo enquanto expressão da classificação humana em raças supostamente superiores ou inferiores, Munanga aponta:

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2003, p. 08)

Sendo assim, utilizamos aqui o termo raça para nos referirmos ao pertencimento étnico-racial das entrevistadas, compreendendo este não em seu sentido biologizante, ou como categoria de hierarquização e subjugação, mas sim como categoria de análise social e política dos mecanismos de exclusão e preconceito que pautam as relações raciais no contexto brasileiro, no qual opera o racismo estrutural. Para situarmos a noção de racismo estrutural que operamos na pesquisa recorreremos a Silvio Almeida (2020) quando explica que:

O racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. (...) o racismo é a

manifestação normal de uma sociedade e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais – e, portanto, incompletos – de conceber o racismo. (ALMEIDA, 2020, p. 20-21)

Conforme já indicado, na presente pesquisa, duas das entrevistadas se autodeclararam pardas, sendo que a terceira se autodeclarou negra, reafirmando assim os dados estatísticos sobre o público da Educação de Jovens e Adultos apresentados no capítulo 2. O público que estuda na EJA é composto por maioria negra, periférica, violados por uma realidade de pobreza, baixa remuneração e dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal, bem como outros indicadores sociais que atravessam esse grupo social, diretamente ligados a discriminação e ao racismo estrutural que compõem nossa sociedade.

Como já mencionado, o recorte inicial da pesquisa não pretendia, necessariamente, abordar as narrativas de mulheres negras chefes de família, mas essa foi uma realidade imposta pelo campo de pesquisa e um desafio aceito por mim, enquanto pesquisadora do campo de gênero, com limitada bagagem a respeito das discussões étnico raciais no Brasil. Silvio Almeida (2020) explica que:

O racismo não deve ser tratado como uma questão lateral, que pode ser dissolvida na concepção de classes, até porque uma noção de classe que desconsiderar o modo como essa se expressa enquanto relação social objetiva se torna o conceito uma abstração vazia de conteúdo histórico. São indivíduos concretos que compõem as classes medida que se constituem concomitantemente como classe e como minoria nas condições estruturais do capitalismo. Assim, classe e raça são elemento sobredeterminados.(ALMEIDA, 2020, p.185)

Isso significa que a realidade concreta examinada e interpelada a partir das lentes dos estudos de gênero, nos exigiu esse salto teórico, assinalando a sobredeterminação entre gênero, raça e classe na compreensão das histórias de vidas das Marias desse Brasil nada gentil em garantir seus direitos, em especial o da educação. Acreditamos que o percurso de formação de uma pesquisadora e do próprio desenvolvimento do campo estão intransigentemente articulados à missão de garantir que essa vivência formativa seja capaz de aprofundar nossas teorias e nossas práticas libertadoras.

No limite do meu fôlego teórico, e das condições de produção de pesquisa no tempo exíguo do mestrado realizado por uma pesquisadora trabalhadora, não pretendo aqui produzir uma profunda incursão a um outro campo de pesquisa, mas a questão racial nos interpela nas narrativas das três Marias, de forma que, se o objetivo do presente trabalho se pauta pela escuta de suas histórias de vida, não podemos nos furtar a abordar as temáticas e os novos desafios teóricos que surgem ao longo do percurso investigativo.

Ao discutir a formação da identidade negra no Brasil, Nilma Lino Gomes (2021) aborda que, em termos de classificação estatística, a população negra no Brasil é composta por todos aqueles que se declaram enquanto pretos e pardos contabilizados pelos Censos Demográficos do IBGE. No Brasil, de acordo com a PNAD (2021) 47% dos brasileiros se autodeclaram pardos e 9,1% pretos, representando assim 56% da população do país. A autora justifica tal recorte a partir do argumento de Santos (2002), de que pretos e pardos são grupos sociais que se assemelham entre si, em termos de indicadores sociais, bem como se distanciam igualmente do grupo racial definido como branco.

Ao comparar a diferenciação entre os índices de desenvolvimento humano da população branca e da população negra (pretos e pardos) no Brasil, Sueli Carneiro (2011) chega a conclusões semelhantes. A autora aponta que indicadores como renda, expectativa de vida e educação para a população branca são compatíveis com países como a Bélgica, enquanto os mesmos indicadores da população negra apresentam índices inferiores aos da África do Sul.

A respeito das supostas diferenciações e classificações raciais entre pretos e pardos, Sueli Carneiro trata de um sentimento de ausência e confusão em relação a construção de uma identidade racial. Tal confusão é atribuída à suposta miscigenação e as tentativas e as teorias de branqueamento populacional que se expandiram no Brasil entre os séculos XIX e XX. Entretanto, novamente, o racismo é o grande atravessamento que, de acordo com a autora, classifica os negros de pele mais clara como mais próximos de um ideal estético humano a ser perseguido, fazendo com que, mesmo aqueles que descendem de negros sejam considerados “promovidos” socialmente ao serem declarados enquanto pardos, encontrando assim “uma zona cinzenta em que possam se abrigar, se esconder e se esquecer de uma origem renegada”. (CARNEIRO, 2011, p. 64)

Para Sueli Carneiro (2011, p.63), “a identidade étnica e racial é fenômeno historicamente construído ou destruído”, nesse contexto, a autora aponta para a construção de uma hierarquia fenotípica que teria como base o negro retinto e como tipo



ideal o branco. A respeito do impacto que tais questões têm na construção da identidade e da autodeclaração de pertencimento étnico-racial dos brasileiros Sueli Carneiro aborda:

[...] Isso tem impactado particularmente os negros brasileiros, em função de tal imaginário social, que indica uma suposta melhor aceitação social dos mais claros em relação aos mais escuros, o que parece ser o fator explicativo da diversidade de expressões que pessoas negras ou seus descendentes miscigenados adotam para se definir racialmente, tais como moreno-escuro, moreno-claro, moreno-jambo, marrom-bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzo, ou seja, confusos, de tal maneira que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE: pardos! Algo que ninguém consegue definir como raça ou cor. Talvez o termo “pardo” se preste apenas a agregar os que, por terem sua identidade étnica e racial destrocada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são, ou, simplesmente, não desejam ser o que são. (CARNEIRO, 2000, p.67)

Nilma Gomes afirma que a identidade negra é socialmente construída a partir do olhar desse grupo étnico-racial sobre si mesmo e também a partir de sua relação com o outro e com o mundo, nesse contexto, a autora vê como desafio a construção de uma identidade negra positiva num contexto em que, quanto “menos” negro, mas se é aceito. Segundo a autora, o processo de desvalia da identidade e do ser negro no Brasil é constantemente posto em conflito pela negação do racismo enquanto estrutura fundante e mecanismo de exclusão da sociedade brasileira, definido pela autora como:

[...]um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2006, p.52)

Tais violências atravessam diretamente as narrativas das mulheres aqui entrevistadas. No caso de Maria do Socorro o racismo surge através de sua vivência profissional enquanto faxineira, ela aponta diversas situações de humilhação e discriminação em seu ambiente de trabalho, em que se sente desvalorizada e inferiorizada em relação as demais funções:

Quantas vezes eu estava limpando lá no chão, as vezes a gente tem vergonha, né? De conhecido da gente ir lá no hospital, e eu falava “meu Deus, porque eu não estudei? Podia estar tendo um técnico, técnico é tão fácil, tem um ano e meio só. Você vê as meninas lá tranquilas, de uniforme tudo bonitinho, não menosprezando meu serviço, mas a gente

se sente humilhado, é muita humilhação. Não tem reconhecimento não. (Entrevista Maria do Socorro, 2022)

O racismo se expressa também na preocupação e no reconhecimento da entrevistada sobre como a violência policial e racial atravessa o cotidiano dos jovens no bairro São Benedito, em sua maioria jovens negros, o que a leva a cultivar o desejo de se mudar do bairro antes que o filho mais velho chegue a adolescência, momento considerado por ela como o período mais crítico da vida dos jovens em relação ao envolvimento no tráfico. Sua luta em buscar um local de moradia que considere mais seguro na medida em que supostamente diminua a exposição ao risco da morte que especialmente as juventudes negras enfrentam em suas cotidianidades é indicativa das estratégias de sobrevivência e resistência que marcam a população negra em nosso país. Afinal, a ordem produzida pelo racismo torna o corpo do jovem negro muito mais matável, algo comprovado pelos dados do Atlas da Violência<sup>16</sup>, que aponta para 1.938 homicídios de homens negros em Minas Gerais no ano de 2019, contra 648 homicídios de homens não negros no mesmo período. Nesse sentido, a busca por terminalizar sua formação na EJA é também uma estratégia de enfrentar a política de morte que tem o corpo negro, no caso, o masculino e o jovem como principal alvo.

Outro aspecto que emerge de sua narrativa e que está absolutamente articulado a questão do racismo refere-se à situação de tensão que reconhece em seu próprio contexto familiar, por seu filho ter um tom de pele mais escuro que a irmã mais nova. Em sua fala, a mãe destaca o sentido de rejeição, isolamento e discriminação vivido pelo filho e o modo com que procura lidar com a diferenciação de tratamento que percebe existir:

Eles são diferentes de cor, e o meu menino se sente rejeitado. Ele é um pouco rejeitado, eu sinto isso nele. Ele é tímido. Ele é uma criança fechada. Ele tem vergonha de tudo. Mas ele fala “mamãe, a minha irmã é de cor assim, assim, eu sou de cor assim, assim...” então isso já influencia. Aí eu falo “vocês são a mesma coisa, são filhos da mesma mãe!” Eu falo assim. Ela não é branquela, mas ela é bem mais clara do que ele. Então eu acho que isso influencia, na cabecinha dele influencia sim. (Entrevista Maria do Socorro 2022)

Esses sentimentos de rejeição e diferenciação sentidos pelo filho de Socorro possuem relação direta com a suposta hierarquia fenotípica apresentada anteriormente a partir das reflexões de Sueli Carneiro. A entrevistada afirma sentir também que sua cor “chama mais atenção” nos espaços em que ela circula, tanto no ambiente profissional

---

<sup>16</sup> Atlas da violência, dados disponíveis em: [Ipea - Atlas da Violencia v.2.7 - Mapa](#)

quanto em situações do cotidiano. Apesar de reconhecer inúmeras situações de racismo e discriminação em seu cotidiano, Socorro em nenhum momento de sua narrativa nomeia tais situações enquanto racismo. Mesmo não nomeado pela depoente, o racismo é vivido, sentido, produz dor, medo, modos de enfrentamento. É condição que determina sua história de vida, de seus antepassados e, conforme assinalado na fala acima, de seus descendentes. Isso porque

o racismo é uma forma sistêmica de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem. (ALMEIDA, 2020, p. 32)

A interdição em nomear tais situações enquanto racismo advém da negação do racismo e da suposta democracia racial vigente no Brasil, bem como dos mecanismos ideológicos que garantem o privilégio da branquitude ao naturalizar, ocultar, inverter e tornar universal aquilo que é particular. Nos termos de Beatriz Nascimento (2021) mecanismos de humilhação e de discriminação, ao serem normalizados, tomam a aparência de uma certa tolerância, sendo ao mesmo tempo violento e sutil.

Maria Angélica, por sua vez, aponta o racismo nas relações familiares quando afirma que a mãe não quis que ela nascesse na Bahia, o que no seu entendimento também se relaciona à xenofobia, ao preconceito e aos estereótipos produzidos sobre a região nordeste do país. Ser considerada como a “encardida” da família é outra questão que surge em sua narrativa e diz sobre sua condição de pessoa parda e dos efeitos do racismo que condiciona sua vida social. A entrevistada relembra também das tensões familiares advindas das atitudes racistas de sua avó paterna, ainda que seu marido e filho fossem homens negros.

Angélica, ao contrário de Socorro, nomeia propriamente as questões vividas em sua história de vida como racismo, xenofobia e machismo, indicando maior letramento racial e consciência política e social em comparação as demais entrevistadas. Angélica considera que tal consciência crítica se deve também à sua trajetória escolar na EJA do Colégio João XXIII, pois afirma que lá sua formação política foi incentivada e adensada, ao ponto de questionar, por vezes, alguns professores que se recusavam a liberar os educandos para participarem dos inúmeros atos e protestos em defesa da educação que ocorreram ao longo dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.

A narrativa de Maria das Graças não aponta explicitamente questões sobre seu pertencimento étnico racial, mas quando questionada sobre qual seria sua autodeclaração a entrevistada afirma ser parda, pois “é o que está na minha certidão de nascimento”, dessa forma, o que consta em seu documento tem o peso da verdade, sem brechas para questionamento. Entretanto, a narrativa de Maria das Graças aborda uma outra questão presente, tanto nos textos de Sueli Carneiro, quanto de Lélia Gonzalez, os estereótipos e mitos que cercam as mulheres negras brasileiras.

Em sua narrativa, Maria das Graças diz que se considera uma mulher “forte, guerreira e batalhadora” assim como sua mãe havia sido, Sueli Carneiro (2011) aponta que a conjunção do racismo com o sexismo produz uma asfixia social sobre diversos aspectos da vida, das possibilidades e da sociabilidade das mulheres negras, produzindo danos emocionais e físicos a sua saúde, constituindo assim o “matriarcado da miséria”:

A expressão “matriarcado da miséria” foi cunhada pelo poeta negro e nordestino Arnaldo Xavier para mostrar como as mulheres negras brasileiras tiveram sua experiência histórica marcada pela exclusão, pela discriminação e pela rejeição social, e revelar, a despeito dessas condições, o seu papel de resistência e liderança em suas comunidades miseráveis em todo o país. (CARNEIRO, 2000, p. 130)

Talvez, Maria e sua mãe não precisassem encarnar o estereótipo da mulher guerreira, forte e trabalhadora, que alicerça e sustenta sua família apesar de seu contexto de privação de humanidade e da intensa exploração de seu corpo e de seu trabalho, se o entruncamento racial não definisse tão intensamente em nossa sociedade regimes de espoliação e precarização da existência das mulheres negras. Sobre a posição das mulheres negras enquanto “viga mestra” de sua família e comunidade, Lélia Gonzalez discorre:

No período que imediatamente se sucedeu à abolição, nos primeiros tempos de “cidadãos iguais perante a lei”, coube à mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família. Isso significou que seu trabalho físico foi decuplicado, uma vez que era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares. Antes de ir para o trabalho, havia que buscar água na bica comum da favela, prepara o mínimo de alimento para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas das filhas mais velhas no cuidado dos mais novos. Acordar as três ou quatro horas da madrugada para “adiantar os serviços caseiros” e estar as sete ou oito horas na casa da patroa até a noite, após ter servido o jantar e deixar tudo limpo. [...] (GONZALEZ, 2020, p. 40)

Apesar da narrativa de Lélia Gonzalez tratar especificamente de mulheres negras que atuam como empregadas domésticas, atividade laboral a qual nenhuma das entrevistadas exercem no momento da pesquisa, percebemos inúmeras aproximações, como as jornadas de trabalho duplas ou triplas, que implicam na privação do sono e na extenuação do corpo, bem como a passagem dessa rotina de trabalho e de suporte da vida familiar de mãe para filha, como apontado por Maria das Graças quando diz ter “o jeito da minha mãe”.

Acerca dos estereótipos que envolvem as mulheres negras no Brasil, Gonzalez define os três principais: a mulata, “objeto” de desejo e hiper sexualização, a doméstica, que carrega sua própria família e a família dos outros (os patrões) nas costas, e a mãe preta, aquela que de fato exerce a função materna do cuidado, do carinho e da sobrevivência das crianças brancas num contexto de famílias de classe média-alta em que “A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra, que, por impossível que pareça, só serve para parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Está é efetuada pela negra. Por isso, a “mãe” preta é a mãe”. (GONZALEZ, 2020, p. 88)

Todos esses estereótipos surgem em algum momento nas narrativas das entrevistadas, seja pela violência sexual, física e de exploração de seu corpo e de seu trabalho produzidas em seus relacionamentos pessoais, como também na limitação de funções laborais e de seus espaços de sociabilidade. Suas narrativas são interpeladas pelo racismo e pelo sexismo, de forma que, enquanto pesquisadora, tais questões passam a me interpelar e questionar no lugar do incômodo e do desconhecido, visto que, enquanto mulher branca, provo de outros dissabores acerca do ser mulher, não sendo diretamente atravessada pelo racismo, mas compreendendo que, como todo indivíduo branco no Brasil, me benefico da estrutura racista e dos privilégios que esta nos confere. Sendo assim, reconheço aqui a necessidade e o dever social e político de, enquanto pesquisadora do campo da EJA, historiadora e professora da rede pública, conhecer, reconhecer e combater as diferentes expressões do racismo e do sexismo que se colocam no meu cotidiano e isso inclui estar vigilante em relação ao privilégio da branquitude por mim vivido.

Enquanto professora, reconheço nos textos de Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e bell hooks os atravessamentos do racismo e da discriminação racial que invadem os bancos escolares. Carneiro (2011) ao tratar do racismo ainda na educação infantil, aponta que grande parte das docentes, aqui tratadas no feminino por sua predominância na profissão, reconhecem a presença do racismo na sociedade, mas não em suas salas de

aula. Reconhecer, nomear, problematizar e combater o racismo presente nas relações escolares não é uma tarefa simples, como não é em relação ao enfrentamento de nenhum outro tipo de preconceito ou discriminação, entretanto, se torna tarefa imprescindível a qualquer educadora comprometida com a formação de seu educandos para o respeito e a valorização das diferenças: expressões fenotípicas, culturais, socioeconômicas, de identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual, dentre outros marcadores de diversidade que estão presentes em nossas salas de aula.

O racismo na realidade escolar é visto por Gonzalez como mais um mecanismo de exclusão e produção de estereótipos das crianças negras em sala de aula:

Nesse sentido, vale ressaltar que a maioria das crianças negras, nas escolas de primeiro grau, são vistas como indisciplinadas, dispersivas, desajustadas ou pouco inteligentes. De um modo geral, são encaminhadas a postos de saúde mental para que psiquiatras e psicólogos as submetam a testes e tratamentos que as tornem ajustadas. (GONZALEZ, 2020, p. 39)

Socorro, em sua narrativa, afirma ter dificuldades em se lembrar exatamente porque deixou a escola, tendo perdido o interesse em estudar ao longo do tempo devido a uma suposta dificuldade de aprendizagem. O racismo atravessa o cotidiano escolar das pessoas negras ao promover a auto desvalia e a introjeção de um discurso de incapacidade e desajustamento, o qual vemos ser repetido dia a dia pelos alunos da EJA, em sua maioria negros. De acordo com Joana Passos:

As trajetórias escolares, em particular dos jovens negros, são marcadas pelas reprovações e interrupções confirmando que as desigualdades raciais compõem o cenário dos processos de escolarização e de vida da população negra.

Quando comparados os dois grupos, o grupo Negro apresenta o maior número de reprovações proporcionalmente. Isso porque entre os negros, 24 já foram reprovados, isto é, 85,7%. No grupo NãoNegro, do total de 41 participantes, 28 declararam já ter sido reprovados, significando 68,2%. Do grupo Negro, apenas 13,5% não foram reprovados na escola; do grupo Não-Negro, 31,7% nunca foram reprovados. (PASSOS, 2006, p. 4)

Segundo Passos (2006) no imaginário socialmente estabelecido, as possibilidades de sucesso escolar não estão nas perspectivas possíveis à juventude negra, influenciando a autoestima e a visão do jovem negro sobre si. Nesse contexto a escola permanece contribuindo para que os sujeitos negros estejam em desvantagem, se consolidando como mais um mecanismo de exclusão dessa parcela que representa a maioria da população. São inúmeros os casos de evasão que se relacionam também ao silenciamento de atitudes

racistas de colegas e professores, materiais didáticos desrespeitosos e que reforçam estereótipos, a minimização do sofrimento e do impacto psicológico do racismo na trajetória escolar e de vida dos sujeitos, dentre outros fatores que contribuem diretamente para a evasão escolar.

A Educação de Jovens e Adultos, por muitas vezes, ainda é vista no senso comum como a modalidade educacional que tem como objetivo “dar uma segunda chance” aos alunos “desajustados”, “repetentes”, “defasados”, e não em seu objetivo primordial, como meio de garantir o direito de acesso à educação àqueles aos quais este foi negado em algum momento de suas vidas, isto é, seu sentido de reparação (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000). É na sala de aula da EJA que nossos alunos inseguros, envergonhados, atravessados pelo racismo, pelo sexismo, pela homofobia e por tantos mecanismos de discriminação, com baixa autoestima e pouco motivados para retomar a escolarização, precisam reencontrar um ambiente de acolhida, respeito, reconhecimento e partilha, como meios de humanização dos sujeitos e do processo educacional.

Na obra “Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade”, bell hooks (2017) aponta que as relações de racismo e discriminação a acompanharam enquanto mulher negra ao longo de toda sua trajetória escolar, bem como se perpetuaram também em sua dificuldade de se sentir pertencente e confortável no ambiente universitário, mesmo quando já ocupava a cadeira docente. O racismo subjuga, exclui, hierarquiza e diminui pessoas negras em diferentes aspectos de sua vida a todo o tempo, independente da posição social que ocupam, mas esse marcador é ainda mais determinante na vida de mulheres negras, pouco escolarizadas, pobres e periféricas, perfil que corresponde a realidade de nossas entrevistadas. A seguir, abordaremos mais diretamente de que formas o racismo determina suas possibilidades e o lugar social que ocupam também enquanto mulheres trabalhadoras.

## 6.2. TRABALHO, RAÇA E GÊNERO

### Carta-denúncia

Numa sociedade onde a divisão racial e a divisão sexual do trabalho fazem dos negros e das mulheres trabalhadores de segunda categoria, no conjunto dos trabalhadores já por demais explorados (afinal, sobre quem recai o peso da recessão?); numa sociedade onde o racismo e o sexismo, enquanto fortes sustentáculos da ideologia de dominação, fazem dos negros e das mulheres cidadãos de segunda

classe, não é difícil visualizar a terrível carga de discriminação a que está sujeita a mulher negra.

A dimensão racial nos impõe uma inferiorização ainda maior, já que sofremos, como as outras mulheres, os efeitos da desigualdade sexual. Na verdade, ocupamos o polo oposto da dominação, representado pela figura do homem branco e burguês, por isso mesmo, constituímos o setor mais oprimido e explorado da sociedade brasileira. [...]

Nzinga – Coletivo de mulheres negras

Carta reproduzida no livro “Por um feminismo afro latino americano” de Lélia Gonzalez (2020)

O trabalho é um atravessamento determinante na trajetória escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, tanto do ponto de vista da evasão, visto que muitos deixam a escola ainda na infância para trabalhar e complementar a renda familiar, quanto das dificuldades em retornar à escola em meio a rotina já ocupada pelo trabalho e pelos afazeres domésticos e de cuidado, também porquê é em função da luta por um trabalho mais dignificante que muitas retornam à escola nas turmas da EJA. Isto é, seu pertencimento, ao que Ricardo Antunes (2020) nomeia como a ponta mais precarizada da classe-que-vive-do-trabalho, exprime na EJA seu percurso de exploração, mas também o desejo de melhorar sua própria condição de vida por meio do trabalho. A luta é enorme, e como Gonzalez acentua com arguta determinação no prólogo que abre essa seção, ainda mais dura para as mulheres negras trabalhadoras.

Assim, a condição de trabalhador é colocada por Arroyo (2017) como identidade social e política dos alunos que retornam para a escola através da EJA, nossas educandas não fogem à regra, sendo também trabalhadoras educandas. O que nos propomos a refletir nessa seção diz respeito às limitações e às possibilidades de emprego formal/informal, remuneração, expectativas de vida e de futuro que se fazem possíveis para essas mulheres.

Na presente pesquisa as três entrevistadas ocupam ou ocuparam funções consideradas enquanto prestação de serviços. Nesse contexto, Maria do Socorro é a única que possui carteira assinada com salário fixo e todos os direitos trabalhistas garantidos enquanto auxiliar de limpeza em um hospital, enquanto que Maria das Graças é remunerada de acordo com o número de clientes atendidas no salão e, Maria Angélica, apesar de não estar empregada no momento, relembra ter transitado entre empregos formais e informais ao longo da vida, ocupando sempre funções de atendimento ao público e que não exigiam comprovação de escolaridade.

Arroyo (2017) aborda as condições de trabalho dos educandos da EJA como majoritariamente informal, marginalizado, precário e temporário, alternando entre o



desemprego e oportunidades esporádicas. Isto é, a realidade vivida pela/os educando/a da EJA é da informalidade, que Ricardo Antunes caracteriza como “ruptura com os laços formais de contratação e regulação da força de trabalho” (2020, p.977), que se traduzem na intensificação dos ritmos e movimentos do trabalho e a espoliação de direitos.

Nesse contexto é importante compreender que a falta de escolarização não é o principal fator da precariedade ou a possível garantia de uma colocação no mercado, visto que o problema central é a baixa oferta de trabalho formal (ARROYO, 2017). Sendo assim, ainda que escolarizados, a tendência é que os indivíduos dos extratos mais baixos da classe trabalhadora retornem novamente à informalidade e a condições de trabalho precarizadas. Essa realidade provém da própria dinâmica do capitalismo que em sua estruturação produtiva substitui cada vez mais o trabalho vivo pelo trabalho morto, ou seja, a mão de obra humana pela tecnologia, no que Ricardo Antunes nomeia como a era das mutações tecnológicas-informacionais-digitais (ANTUNES, 2020). Isso não significa que é a tecnologia a algoz do/as trabalhadoras.

O economista inglês Guy Standing (2014) assevera como a disseminação dos ideais neoliberais a partir da década de 1970 do século XX deram origem a condições de flexibilização e insegurança no mercado de trabalho global, dando origem ao precariado, que o autor classifica como uma nova classe de trabalhadores caracterizada fundamentalmente pela instabilidade em seus postos de trabalho. Diz o autor:

Na medida em que ocorria a globalização e os governos e corporações se perseguiam mutuamente para tornar suas relações trabalhistas mais flexíveis, o número de pessoas em regimes de trabalho inseguros aumentou. Esse fato não foi determinado em termos tecnológicos. Conforme o trabalho flexível se propagava, as desigualdades cresciam, e a estrutura de classe que sustentava a sociedade industrial deu lugar a algo mais complexo, porém certamente não menos classista. [...] Milhões de pessoas, em economias de mercado abastadas ou emergentes, passaram a fazer parte do precariado, um novo fenômeno, ainda que tivesse nuances do passado. O precariado não fazia parte da “classe trabalhadora” ou do “proletariado”. Estes termos sugerem uma sociedade composta, em sua maioria, de trabalhadores de longo prazo, em empregos estáveis de horas fixas, com rotas de promoção estabelecidas, sujeitos a acordos de sindicalização e coletivos, com cargos que seus pais e mães teriam entendido, defrontando-se com empregadores locais com cujos nomes e características eles estavam familiarizados. (STANDING, 2014, p. 22)

O precariado, nas palavras de Standing (2014) se constitui então como uma nova classe de trabalhadores que tentam permanecer no mercado de trabalho em busca de sua sobrevivência, apesar das condições de exploração e instabilidade enfrentadas, além da

ausência de regulamentação e garantia de direitos trabalhistas. Enquanto mentalidade de classe, Standing caracteriza o precariado pela ausência de perspectivas e expectativas de futuro, sem condições de planejar a evolução de uma carreira ou garantir sua aposentadoria no futuro, situação que pode também gerar uma série de transtornos físicos, psicológicos e de saúde em geral, como ansiedade, depressão, entre outros.

Antunes rebate a argumentação de Standing de que estamos diante de uma nova classe. Sua posição é de que seria um equívoco atribuir ao precariado um novo estatuto de classe, quando a análise do fenômeno indica que precariado se refere a “uma parcela do proletariado, e a mais precarizada, geracionalmente jovem, que vive de trabalhos com maior grau de informalidade, muitas vezes realizando atividades parciais, por tempo determinado ou intermitente” (ANTUNES, 2020, p. 82).

Assim, na tipologia do trabalho proposta por Antunes (2020) a classe-que-vive-do-trabalho “compreende distintos polos que são expressões visíveis da mesma classe trabalhadora, ainda que eles possam se apresentar de modo bastante diferenciada” (p.82), clivada por questões de étnico-raciais, de gênero, geração, nacionalidade, migração, qualificação, entre outros. Caminharemos ao lado de Antunes para entender as histórias de vida de nossas depoentes.

As educandas que se narram nessa pesquisa, por sua vez, possuem sim expectativas e sonhos de futuro que tem como base sua escolarização e seu posterior desenvolvimento profissional, entretanto, o que nos questionamos aqui diz respeito a viabilidade da realização de tais expectativas mediante a precarização estrutural do trabalho (ANTUNES, 2020) e as sucessivas crises enfrentadas pelo capitalismo no tempo presente. A fragilidade e a instabilidade, em associação a casualidade, a informalidade, a ausência de direitos e regulamentação de proteção trabalhista, bem como a exploração fora do local e do horário fixo de trabalho definem as condições da nova morfologia do trabalho.

No contexto atual de precarização, informalidade e desemprego, a relação entre escolarização e colocação no mercado de trabalho se modifica. Arroyo (2017) aponta que em muitos casos a necessidade de trabalhar constitui como a motivação dos estudantes trabalhadores que retornam a EJA, buscando na escolarização e na certificação melhores oportunidades profissionais, entretanto, tal expectativa depositada na escola não se cumpre. A redução das desigualdades e o acesso ao mercado de trabalho formal não são caminhos garantidos pela certificação escolar, estando o trabalhador-estudante da EJA

cada vez mais oprimido e sem perspectivas de futuro. Sobre o crescimento do desemprego e da informalidade entre jovens e adultos da EJA o autor aponta:

Os dados estão nos dizendo que os jovens e adultos certamente estão entre esses que ajudaram a triplicar o trabalho informal, e que não estão se incorporando ao trabalho formal por serem iletrados, mas porque não há oferta de trabalho formal. Ao contrário, eles têm de sobreviver do trabalho informal e até ficar desocupados. Seu horizonte, inclusive ao terminarem alguma fase da educação básica, talvez seja o trabalho informal, o subemprego, a sobrevivência provisória mais imediata. (ARROYO, 2017, p.63)

As mulheres aqui entrevistadas também expressaram suas esperanças e expectativas de que a conclusão da escolarização, bem como o posterior ingresso em cursos técnicos ou universitários, lhes garantam melhores condições de trabalho, além de possibilidades de mudança e ascensão social em suas vidas e nas vidas de seus filhos e familiares. Apesar de reconhecermos que o certificado de conclusão, por si só, não representa garantia de pleno emprego e mobilidade social, a ausência de certificação escolar é um limitante claro para diversas funções laborais, como no caso de Angélica em que foi impedida de ocupar uma vaga de telemarketing devido a ausência de certificação do Ensino Médio, de forma que permanece sendo imprescindível aos jovens e adultos evadidos que retornem à escola:

Aí eu comecei a entregar currículo, alguns por e-mail, alguns presenciais. Fui chamada pra um processo seletivo da alma viva. Não era o que eu queria não, mas surgiu. Eu doída pra separar, o casamento já estava... já tinha definhado. [...] Eu comecei a identificar algumas questões de um relacionamento abusivo e falei: “eu preciso sair disso, eu preciso olhar pra mim, cuidar de mim. Vou procurar emprego.” Passei na dinâmica de grupo. Primeiro teve uma dinâmica de grupo... não, passei na prova primeiro. Teve a prova, depois a dinâmica de grupo, em dias distintos, depois uma entrevista individual. Eu fui aprovada nas três etapas. Quando eu fui levar a minha documentação pra assinar a minha carteira, pediram o certificado de conclusão do Ensino Médio que eu não tinha. Então falaram: infelizmente a gente não pode contratar, porque depende do e-social e não sei o que... E aquilo meu mundo caiu. Eu falei: “gente, eu vou ter que voltar estudar, se eu quiser arrumar um emprego eu preciso voltar a estudar.”(Entrevista Maria Angélica, 2022)

Para Sueli Carneiro (2021) a exigência de escolarização para integrar o mercado de trabalho atua também como um filtro racial, impactando negativamente a redução da desigualdade social e da pobreza para a população negra. A autora afirma que a garantia do direito ao trabalho (com remuneração digna, que não diferencie brancos e negros, bem

como homens e mulheres, que possuam mesma formação e executem a mesma função) é condição fundamental para garantir a sobrevivência e a dignidade.

Outro processo em crescente expansão é a feminização do mercado de trabalho, cada vez mais as mulheres ocupam diferentes espaços dentro do mercado, entretanto, essa relação é constantemente atravessada por antagonismos próprios da discussão sobre gênero, raça, classe e desigualdade. A ocupação do mercado de trabalho, em muitos dos casos, representa um acúmulo de funções, contrária a ideia inicial de libertação e emancipação, difundida principalmente pelo movimento feminista liberal branco e de classe média alta, visto que o trabalho sempre fez parte da vida de mulheres pobres e negras, como enfatiza Lélia Gonzalez:

Em uma pesquisa que realizamos com mulheres negras de baixa renda (1983), constatamos que muito poucas entre nossas entrevistadas começaram a trabalhar já adultas. Migrantes na grande maioria (principalmente vindas de Minas Gerais, do Nordeste, ou do interior do estado do Rio de Janeiro), e muitas vezes já tendo “trabalhado na roça”, entravam na força de trabalho por volta dos oito ou nove anos de idade para “ajudar em casa”. Desnecessário dizer que, nos centros urbanos, começavam a trabalhar “em casa de família”, além de tentarem frequentar alguma escola. Pouquíssimas conseguiram “fazer o primário”. (GONZALEZ, 2020, p. 100)

O relato acima apresentado encontra repercussão também nas histórias de vidas de nossas sujeitas da pesquisa. Angélica passa a trabalhar no bar de seu pai ainda criança quando ele, devido ao abuso do álcool e de outras substâncias, não conseguia trabalhar, bem como em sua adolescência, quando deixa a escola para trabalhar como vendedora, se responsabilizando pelo sustento da casa em que morava com o namorado. Maria das Graças, por sua vez, narra momentos de sua infância em que já se responsabilizava por tarefas domésticas, por ir à escola e por “se virar sozinha” na ausência da mãe trabalhadora:

Até porque quando não tinha ninguém pra me levar, era meu irmão, meu terceiro irmão mais velho que me levava. Só que quando ele não me levava, eu ia sozinha. Eu que me arrumava, eu chegava em casa, às vezes a minha mãe chegava já tinha vasilha lavada, já tinha um arroz pronto. Naquela época eu não sabia fazer muitas coisas, mas eu dava meu jeito. Aí quando minha mãe chegava eu já estava com o dever pronto, ou as vezes esperava ela chegar pra poder matar a dúvida de alguma coisa, as vezes até meu irmão mesmo mais velho me ensinava. (Entrevista Maria das Graças, 2022)

Em comparação a vivência das mulheres das classes mais baixas, a luta pela ocupação do mercado de trabalho, apesar de justa, representa a demanda de um público

de mulheres dentro de uma esfera social e econômica específica. Em oposição, apesar de ocuparem cada vez mais postos de trabalho, muitas mulheres se encontram em um processo constante de precarização, flexibilização e insegurança, ainda mais agravados pelo contexto globalizado e neoliberal em que vivemos.

Segundo Antunes (2020) observamos o crescimento de uma nova parcela do proletariado, marcada pelo pertencimento ao setor de serviços, majoritariamente jovem e “cujas relações de trabalho estão mais próximas da informalidade, do trabalho por tempo determinado, dos terceirizados e intermitentes, modalidades que não param de se expandir.”(ANTUNES, 2020, p. 89). Segundo o autor:

As formas de intensificação do trabalho, a burla dos direitos, a superexploração, a vivência entre a formalidade e a informalidade, a exigência de metas, a rotinização do trabalho, o despotismo dos chefes, coordenadores e supervisores, os salários degradantes, os trabalhos intermitentes, os assédios, os adoecimentos, padecimentos e mortes decorrentes das condições de trabalho indicam o claro processo de proletarização dos assalariados de serviços que se encontra em expansão no Brasil e em várias partes do mundo, dada a importância das informações no capitalismo financeiro global. Constituem-se, portanto, numa nova parcela que amplia e diversifica a classe trabalhadora. (ANTUNES, 2020, p. 92)

O debate proposto por Antunes pode ser articulado com o conceito de feminização da pobreza apresentado por Silvia Federici (2019). A autora enfatiza como o fenômeno causado pelo avanço da globalização e das relações capitalistas em que as mulheres ocupam cada vez mais empregos temporários, de meio período – part time jobs - acentua ainda mais a superexploração da mão de obra feminina, pois as mulheres são obrigadas pelo patriarcado a tentar conciliar as atividades remuneradas com o trabalho reprodutivo do ambiente doméstico. Sendo assim, apesar de cada vez mais escolarizadas e inseridas no mercado de trabalho, as posições ocupadas por mulheres, em sua maioria, vêm sofrendo grande impacto com os processos de precarização apontados anteriormente.

Ainda sobre o antagonismo entre emancipação e precarização nas relações das mulheres com o mercado de trabalho, Mazzei (2004) aponta que a questão está diretamente ligada a desigualdade de gênero e a necessidade do trabalho reprodutivo feminino para a reprodução do capitalismo. Sendo assim, a inserção feminina no mercado de trabalho é diretamente acompanhada por processos de flexibilização e precarização.

Para Lelia Gonzalez, além da divisão sexual do trabalho, existe também uma divisão racial para o mesmo. No contexto da divisão racial do trabalho exposto pela

autora, esta mantém a mão de obra negra em posição marginalizada, limitada aos empregos de menor remuneração e qualificação, Gonzalez estabelece assim uma relação direta entre a distribuição de renda e a desigualdade racial no país. Ao tratar das principais funções ocupadas pelas mulheres negras brasileiras, a autora aponta a predominância do trabalho doméstico, manual, ou na prestação de serviços de baixa remuneração, como aquele exercido por Socorro:

Igual no hospital, a mulher estava com a cuba na mão assim, mas ela cuspiu sangue no chão, com a cuba na mão. Pensa? Fala: “não vou cuspir não porque tem gente que vai ter que limpar, não vou ser eu que vou levantar aqui pra limpar, alguém tem que limpar”. Pensar no outro. Mas não pensa, sabe? Então as pessoas não tem assim... a empatia, sabe? Não tem. E faz xixi no chão... então é um serviço muito assim... desvalorizado, de verdade! O piso, às vezes você está passando pano, as pessoas vêm andando assim, vendo que você está ali... é muito complicado! (Entrevista Maria do Socorro, 2022)

A perseguição e o menosprezo sentidos por Socorro perpassam diretamente seu pertencimento racial enquanto mulher negra que ocupa uma função extremamente desvalorizada em nossa sociedade, sendo também majoritariamente ocupada por sujeitas em condições semelhantes à sua, mulheres negras, pobres e com baixa escolarização. Novamente, ainda que não nomeado pela entrevistada, reconhecemos aqui mais uma situação de discriminação racial, ocorrendo dessa vez em seu ambiente de trabalho.

As demais entrevistadas, apesar de não terem apontado diretamente casos de discriminação racial, enfrentam a ausência de direitos trabalhistas e da regularização das relações de trabalho, bem como a exploração excessiva de sua mão de obra, como no caso de Maria das Graças, em que a entrevistada muitas vezes se atrasava para o turno escolar pois, por ser remunerada de acordo com a quantidade de clientes atendidas, acabava extrapolando seu horário de trabalho em busca de renda extra.

A maternidade e a ausência de políticas públicas eficientes para mulheres mães e trabalhadoras é outro atravessamento da narrativa de Maria das Graças que, na ausência da mãe e de uma rede de apoio que a incentivasse a retomar os estudos, só conseguiu retornar a escola quando os filhos já se encontravam maiores e, por vezes, ainda precisava levar o filho caçula para as aulas.

A necessidades de creches, auxílios financeiros e também da colaboração e divisão das tarefas com familiares são políticas de acolhimento e permanência essenciais

para que mulheres mães tenham oportunidade de frequentar a escola. Especialmente na EJA, salas de acolhimento são demandas históricas daqueles que se organizam em torno de defender a mobilidade, como o Fórum EJA, já que as creches não funcionam no terceiro turno. No caso das trabalhadoras informais, a questão da maternidade se agrava, já que até mesmo o direito a licença maternidade remunerada pode não ser garantido. Trabalhando na Escola Cândido Motta, por inúmeras vezes convivi com a realidade das trabalhadoras mães que, devido a ausência de rede de apoio ou de políticas de acolhimento, precisam levar seus filhos à escola, ou faltar aula para acompanhá-los em casa.

O processo de precarização da vida e das relações de trabalho é uma constante em tempos de neoliberalismo, entretanto, as camadas mais populares são também as mais atingidas com o desemprego, a informalidade e a ausência de direitos básicos. Nesse contexto os estudantes da EJA, e em especial as mulheres negras trabalhadoras e estudantes das quais tratamos aqui, tem sua condição de precarização agudizada, o que reflete diretamente em suas possibilidades de frequentarem ou não a escola.

O trabalho é um dos principais atravessamentos dos estudantes da EJA em geral, mas entre as mulheres, a maternidade e o trabalho doméstico em sua própria casa também são questões essenciais para pensarmos sua relação com a escola. É fundamental reconhecer, junto a pesquisas como a de Sandra Andrade e Dagmar Meyer (2014) que tratam das diferenciações produzidas pelas experiências de gênero na EJA, de que formas as desigualdades, de gênero e racial, se colocam como obstáculos em diversos aspectos da vida das mulheres, como as funções laborais que exercem, o grande número de trabalhadoras informais, a sobrecarga de trabalho e de funções que se materializam em múltiplas jornadas, todos fatores determinantes tanto para que frequentem, ou para que abandonem a escola.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática abordada na presente pesquisa surge a partir de incômodos pessoais, articulados a minha trajetória acadêmica e profissional. Venho de uma família numerosa e chefiada por mulheres que, na ausência de seus companheiros, seja por morte ou simplesmente pelo abandono, criaram suas filhas, netas e bisnetas à custa do trabalho árduo em funções precárias, que inclui o enfiletamento de jornadas duplas ou triplas de trabalho. A ausência de escolarização é recorte comum entre tais mulheres, ciclo este que só foi quebrado a partir das gerações nascidas entre as décadas de 1970 e 1990, hoje em sua maioria chegando a cursos técnicos e superiores. Mesmo com as novas gerações, permanecemos nos constituindo como uma família majoritariamente feminina.

A partir do incômodo pessoal com a ausência de escolarização dessas mulheres, ao ingressar no curso superior, reencontro a Educação de Jovens e Adultos como campo de possibilidades, pesquisa, reflexão e, posteriormente, como campo de atuação profissional, ao qual escolhi retornar no ano de 2023, para a mesma escola periférica e que frequenta tão negativamente o imaginário da cidade de Juiz de Fora. Acredito ser importante ressaltar meu retorno à escola Cândido Motta como meio de reforçar que o contato estabelecido com a escola e a comunidade não ocorreu somente para fins de pesquisa, mas sim pela implicação profunda que a instituição e a comunidade tiveram em minha formação acadêmica, profissional, mas principalmente humana.

Ao retornar à escola, olho com saudades, mas não com saudosismo, para os bancos escolares que um dia foram ocupados por Maria do Socorro e Maria das Graças, agora formadas no Ensino Médio. Mulheres que fizeram um grande esforço em termos de tempo e organização de suas vidas para concluírem sua escolarização e também para compartilharem seus relatos, bem como o esforço em compartilhar informações tão íntimas, e por vezes dolorosas, com aquela professora curiosa que ainda era uma quase desconhecida. Apesar da falta, torço e me empenho, enquanto professora, para que não só “minhas Marias”, mas sim que todas as mulheres tenham acesso a uma escola que, de fato, lhes dê possibilidades de alçarem voos cada vez mais altos, de sonharem e, em meio aos sonhos, se depararem com oportunidades reais de transformação de suas vidas.

Enquanto sigo esperando por grandes transformações e por uma sociedade mais justa e igualitária, a presente pesquisa propôs, enquanto questão norteadora, compreender que significados e importâncias a escola assume nas vidas das mulheres chefes de família nos diferentes momentos em que estas se atravessam, e de que forma



sua vivência e condição social enquanto mulher e chefe de família afetam seu processo de escolarização. Nesse contexto, cada entrevistada nos aponta um percurso singular, mas também comum e socialmente partilhado sobre sua relação com a escola e sua vivência particular.

Maria das Graças parte de um contexto de violência desde o momento em que lhe foi negado o direito de acesso à escolarização em casa, enquanto enfrentava uma gravidez precoce e mesmo assim mantinha o desejo de estudar. Ainda assim, após três gestações seguidas, a perda de sua mãe, que representava sua grande rede de apoio, e a violência doméstica que demarca seu relacionamento com o pai de seus filhos e, por vezes, a impedia de ir à escola, reúne forças para retomar sua escolarização. Ao retornar à escola no contexto da pandemia ainda enfrenta um novo desafio: dar conta de sua escolarização e também de seus filhos, agora em casa e necessitando do acompanhamento da mãe para realização de suas tarefas. Ainda assim, Maria das Graças retoma e conclui seus estudos, cultivando o sonho da formação técnica para assegurar uma vida melhor a ela e a seus filhos, longe da violência do companheiro e do silenciamento vivido em sua casa.

Maria do Socorro, por sua vez, é mãe solo de dois filhos que sofrem diariamente com a ausência paterna, tanto no sentido financeiro, visto que a mãe precisa se desdobrar em duas jornadas de trabalho de 12 horas para sustentar a casa na ausência da regulamentação da pensão alimentícia, bem como no sentido emocional, em que as crianças não convivem de maneira regular com os genitores e o filho mais velho já começa a questionar sobre tal ausência. Além dos filhos, Socorro também é responsável pelos pais idosos que constituem sua maior rede de apoio, apesar da saúde debilitada da mãe. Enfrentando uma jornada de trabalho exaustiva que a impedia de frequentar a escola diariamente, ao concluir o Ensino Médio, a educanda já apontava ingressar em um curso técnico na área de enfermagem, posição essa que ela considerava muito superior à sua enquanto faxineira do hospital. O racismo atravessa a fala dessa entrevistada inúmeras vezes, apesar de nunca ser propriamente nomeado, é sentido por ela e também por seus filhos, bem como a exaustão por sua extenuante jornada de trabalho e a solidão que sentia pelo abandono dos genitores das crianças.

Maria Angélica se apresenta aqui como um ponto fora da curva. Apesar do contexto de turbulências em seu arranjo familiar ao longo da infância e adolescência, das retenções e desistências que marcaram seu percurso escolar no mesmo período, da maternidade e dos anos que passou afastada do mercado de trabalho e de sua própria vida enquanto mulher e enquanto indivíduo, ao se sentir constantemente sufocada pelo

relacionamento com o ex-marido, subverte todas suas questões no desejo de retornar à escola. Através desse retorno, encontra na EJA o ambiente de acolhida, afeto e formação escolar e política que a proporcionaram alçar voos cada vez mais altos, até seu ingresso na Universidade pública. O percurso de Maria Angélica é o percurso que sonhamos para todos os alunos da EJA, não necessariamente em relação ao curso superior, apesar de reconhecermos a importância deste, mas sim na defesa da escola como mecanismo de transformação da realidade de das possibilidades dos educandos a partir da de suas possibilidades de escolha e, especialmente de leitura crítica sobre si e sobre a sociedade.

Em relação as questões que nos atravessaram pelo caminho, o pertencimento étnico-racial foi uma imposição do campo de pesquisa que ocorreu devido ao recorte do público da EJA. Ao aparecer de maneira recorrente nas falas das entrevistadas, o racismo e os diferentes mecanismos de discriminação racial se mostraram eixos estruturantes de suas vivências. Abordar tais questões se faz necessário no reconhecimento de que, discutir gênero como categoria apartada do pertencimento racial das entrevistadas, seria deslegitimar suas trajetórias enquanto mulheres negras, definição esta que carrega ao mesmo tempo que estigma e dor, também orgulho e resistência, repassados de geração em geração, das mães as filhas chefes de família no Brasil.

A maternidade, o aborto, a violência física e psicológica foram mais algumas das questões que emergem do campo ao longo da pesquisa, sendo estas questões que comumente atravessam o cotidiano de tantas outras de nós mulheres que teimamos em sobreviver apesar do capitalismo que se esmera em tutelar e vilipendiar nossos corpos ao afirmar que somos “cidadãs” de segunda categoria, especialmente, quando nossa existência também se dá marcada em um corpo negro, periférico, não cisgênero, atípico, por exemplo. Mas ressaltamos aqui que a obstinação pela vida, pela independência, pelo trabalho, por nossa formação acadêmica e profissional não devem ser romantizados, mas sim reconhecidos na realidade de opressão, misoginia, desigualdade e exploração do trabalho reprodutivo e não reprodutivo das mulheres, as quais, apesar de muitas vezes não reconhecidas, são peças fundamentais para manutenção do regime capitalista.

O gênero, assim como o pertencimento étnico-racial se colocou como fator de dificultador perante as entrevistadas, tanto em sua escolarização inicial como em seu retorno. Diferente do que afirma o sexismo e o racismo, nossas Marias do Brasil são pouco escolarizadas exatamente porque são mulheres, negras e pobres.

Questões como com quem deixar os filhos, a imposição e a cobrança de que, além da vida profissional, toda sua vida doméstica seja cuidada, a preocupação com os pais e

os idosos das famílias, bem como as intermináveis cargas e jornadas de trabalho que se repetem ao longo de todo o dia, e de todos os dias da semana, são cobranças e supostas obrigações que, ainda hoje, se impõem as mulheres, em muitos casos ainda julgadas e humilhadas quando não suportam tamanha carga física e mental. Retornar à escola ocorre sempre apesar de todas as limitações, apesar do cansaço, apesar da desmotivação de familiares e companheiros, o que nos faz concluir que, mesmo ao colocarem os filhos e a família sempre a frente, o retorno a escola é uma medida tomada para si, apesar de tudo.

Assim, é revelada a importância enorme que significa a escola para os projetos individuais e coletivos de dignificação humana. Se a escola, por um lado, não dá conta de acolher a adolescente Maria das Graças que fica grávida, impõe determinado ritmo e modelo de aprendizado que aniquila a autoestima e crença de Maria do Socorro de que é capaz de aprender, gerando desinteresse e evasão, por outro lado a escola possibilita a Maria Angélica sonhar e alcançar a universidade pública, se colocando como espaço de socialização e lugar seguro em oposição à violência doméstica sofrida por Maria das Graças, e possibilita à Socorro o ingresso no tão sonhado curso técnico de enfermagem.

A escola e a Educação de Jovens e Adultos são elementos fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa, entretanto, percebemos através da análise das entrevistas das educandas da EJA, que os sentidos e o significado da escola e do processo de escolarização não representam a centralidade de suas narrativas. É possível inferir que, em meio a uma realidade de subjugação e superexploração patriarcal e capitalista, a escola de fato perca sentido e substância para mulheres que enfrentam questões como a violência doméstica, a urgência de sobrevivência através de seu trabalho precarizado, e as cobranças e pressões advindas da maternidade e de tudo que representam as diferentes possibilidades de ser mulher no mundo.

Apesar da dificuldade em estabelecer o lugar da escola em suas histórias de vida, as mulheres aqui entrevistadas retornam à escola por reconhecerem nesse espaço a única possibilidade de mudança de sua realidade, apesar de compreendermos que tal expectativa nem sempre corresponde à realidade, a escolarização permanece como pressuposto fundamental para transformação de suas vidas. Nesse contexto, reafirmamos aqui a necessidade de repensarmos qual escola nossos estudantes reencontram na EJA, bem como qual sociedade temos construído para o público que se forma nessa modalidade. A EJA precisa sim acolher, compreender e respeitar a realidade de seus e suas educandas, mas sem nunca perder de vista o sentido de formação dos sujeitos tanto a partir de suas próprias expectativas e objetivos, como também refletindo

constantemente sobre que sociedade queremos construir (e, no caso atual do Brasil, também reconstruir) a partir e através da escola.

Reconhecer as mulheres pobres, negras, pouco escolarizadas e trabalhadoras como força motriz de nossa sociedade, como o faz Lélia Gonzalez, é reconhecer também a necessidade da instituição de políticas públicas que possibilitem a essas mulheres a transformação de suas vidas, da vida de seus filhos e também da história de suas comunidades. Precisamos assim repensar a EJA não só como espaço de acolhida, mas também como modalidade educacional aliada a luta pela igualdade de gênero, aliada na luta antirracista e na construção de um outro modelo societário que não o capitalista na medida em que se empenha em ampliar a consciência crítica acerca de toda espécie de exploração e dominação, implicando-se, portanto, radicalmente na luta pela mitigação de todo os tipos de preconceito e discriminação, e pela humanização de todos os sujeitos envolvidos na educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Giane Elisa Sales de. ALVES, Claudia Maria Costa. **Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas...** Revista Educação em Questão, Natal, v. 41, n. 27, p. 81-106, jul./dez. 2011

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Pólen, 2019. 264 p. (Coleção Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

ALVES, Rosemberg Rodrigues. **Família Patriarcal e Nuclear: Conceito, características e transformações**. III Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História UFG/UGC. Goiânia, 2009.

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

ANDRADE, Sandra S.; MEYER, Dagmar E. **Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas**. Educar em Revista, 2014.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. Ricardo Antunes. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.19-50

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Petrópolis, Vozes, 2017.

BASTOS, Ludimila Corrêa. EITERER, Carmem Lucia. **Trabalho doméstico, relações de gênero e educação de adultos**. Trabalho & Educação | v.27 | n.224 | 3 | p.223-243 | set-dez | 2018.

BASTOS, Ludimila Corrêa. **TRABALHO DOMÉSTICO, RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: um estudo com educandas/os da EJA**. Tese de Doutorado. UFMG, Belo Horizonte, 2017.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. Ateliê editorial, São Paulo, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Presidência da República, 2021.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015**. Brasília, DF, 2013.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945)**. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). Navegando na história da educação brasileira. Campinas, SP: Unicamp, 2006. v. 1. 1-24 p.

BUENO, Samira. LAGRECA, Amanda. SOBRAL, Isabela. **Violência contra meninas e mulheres no 1º semestre de 2022**, Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: [Violência contra meninas e mulheres no 1º semestre de 2022 - Fórum Brasileiro de Segurança Pública \(forumseguranca.org.br\)](https://forumseguranca.org.br/violencia-contra-meninas-e-mulheres-no-1o-semester-de-2022)

CARDOSO, Bruno Baptista. VIEIRA, Fernanda M S B. SARACENI, Valéria. **Aborto no Brasil: o que dizem os dados oficiais?** Cad. Saúde Pública 2020; 36 Sup 1:e00188718. Disponível em: [\\*\(scielo.br\)](https://scielo.br)

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo, Selo Negro, 2011.

CAVENAGHI, Suzana. **Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios** / Suzana Cavenaghi; José Eustáquio Diniz Alves. -- Rio de Janeiro: ENS-CPES, 2018.

CONNELLY, Michael F. CLANDININ, D. Jean. **Relatos e Experiências e Investigación Narrativa**. In: LAROSSA, Jorge. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educacion. Editorial Laertes, 1995.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, p. 7-16, 2004.

CRUZ, Karla Nascimento. VIEIRA, Maria Clarisse. **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

CRUZ, Veida Allegra de Ribeiro. CRUZ, Neilton Castro da. **Mulheres e EJA: Os desafios e as condições de ser mulher e estudante na educação de jovens e adultos**. ABATIRÁ - REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS 503 Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII V1:: n.2 Jul : Dez :: 2020. p. 1- 754.

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em

direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DINIZ, Debora. MEDEIROS, Marcelo. **Aborto no Brasil: uma pesquisa domiciliar com técnica de urna**. Ciência & Saúde Coletiva, 15(Supl. 1):959-966, 2010

EITERER, Carmen Lucia. DIAS, Jacqueline D'arc. COURA, Marina. **Aspectos da escolarização de mulheres na EJA**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 32, n. 1, 161-180, jan./abr. 2014

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Editora Pallas, 2017.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Elefante, São Paulo, 2019.

FERNANDES, Maria Esther. **História de vida: dos desafios de sua utilização**. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, v. VII, n. 1, p. 15-31, jan.- jun. 2010.

FERRARI, Anderson. MATTOS, Zaine Simas. **Narrativas das mulheres das classes populares: modos de subjetivação e educação escolar**. Educação (Porto Alegre), v. 40, n. 1, p. 63-10, jan.-abr. 2017.

FISCHER, M.C.B. & GODINHO, A.C. F. (2014). **Trabalho, Educação e Emancipação Humana: A afirmação da EJA como direito**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (65). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n65.2014>. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.

FISCHER, Maria Clara Bueno. GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. **Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 335-354, mai./jun. 2019.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública, **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, 2022, disponível em: [anuario-2022.pdf \(forumseguranca.org.br\)](https://forumseguranca.org.br/anuario-2022.pdf)

Fórum Brasileiro de Segurança Pública, **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, 2020, disponível em: [anuario-2020-final-100221.pdf \(forumseguranca.org.br\)](https://forumseguranca.org.br/anuario-2020-final-100221.pdf)

Fórum Brasileiro de Segurança Pública, **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, 2019, disponível em: [Anuario-2019-FINAL\\_21.10.19.pdf \(forumseguranca.org.br\)](https://forumseguranca.org.br/anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf)

FRANCO, Érica de Oliveira. **O trabalho de mediação curricular praticado por coordenadoras pedagógicas na EJA da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: andarilhagens entre os limites do real e as resistências possíveis**. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 2005.

- GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano** -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação).
- GILL, Scherto. GOODSON, Ivor. **Métodos de História de vida e narrativa**. In: Teoria e métodos de pesquisa social. SOMEKH, Bridget. LEWIN, Cathy. Editora Vozes, 2015.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Instituto Geledés, 2017.
- GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro, Zahar, 2020.
- GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Editora Unicamp, Campinas, 2019.
- GOODSON, Ivor. **O uso de métodos de história de vida para a compreensão das experiências vividas**. In: Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores., Porto Editora, Portugal: 2015.
- HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo, Martins Fontes, 2017.
- hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Estado de Minas Gerais: Censo da Educação Básica 2019 [recurso eletrônico]**. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020
- IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER**, 1995. Organização das Nações Unidas, Beijing, China – Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996.
- JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007
- LEITE, Sandra Fernandes. **O conceito de direito, a educação e os impactos na modalidade educação de Jovens e Adultos**. Revista Pedagogia em Foco, Iturama (MG), v.9, n.1, jan./jun. 2014.
- LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Tese – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas – SP, 2013.
- LIMA, Ediany Aparecida Pereira. **"SOU ANALFABETA, MAS NÃO SOU PACATA": Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para**



**viverem em uma sociedade estruturada pela escrita.** Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG, 2016.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista.** Editora Vozes, 1997.

MACHADO, Maria Margarida. **Aprendendo com histórias vida – um estudo sobre biografias e autobiografias.** Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos vol. 5, nº 9, 2017.

MACHADO, Maria Margarida.; ALVES, Mirian. **O PNE e os desafios da Educação de Jovens e adultos na próxima década.** In: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/texto1margaridamirian.pdf> . 2017.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo.** Editora Expressão Popular, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

MUNIZ, Roberta de Jesus. LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **O estado do conhecimento sobre os egressos da EJA e sua permanência na universidade.** Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras.** Zahar, 2021.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães *et. Al.* **O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração.** Pesquisas e Práticas Psicossociais, São João del Rei, maio-agosto de 2017.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares.** In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). *Aprendendo com a diferença.* Belo Horizonte, Autêntica, 2005. p. 19-50.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação para Quem?** 2007. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Direito\\_\\_educa\\_\\_o\\_\\_para\\_\\_quem\\_\\_Jane\\_Paiva.pdf](http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Direito__educa__o__para__quem__Jane_Paiva.pdf)>.

PASSOS, Joana Célia dos. **Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo.** 29º ANPED, GT: Afro-brasileiros e Educação/ n. 2, 2006.

PEREIRA, Carolina. Et al. **Feminicídios no Brasil.** Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2019, disponível em: [Anuario-2019-FINAL\\_21.10.19.pdf](https://forumseguranca.org.br/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf) ([forumseguranca.org.br](https://forumseguranca.org.br))

PERROT, Michele. **Minha História das Mulheres.** São Paulo: Contexto. 2008.

PIRES, Cintia; MENDONÇA, Elisangela. **Táticas de resistência e permanência de jovens mães na Educação de Jovens e Adultos**. 39ª reunião ANPED, 2019.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, nº3, 1989, p. 3-15.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Papirus, Campinas, 1994.

SALVATICI, Silvia. **Memórias de gênero: reflexões sobre a história oral de mulheres**. História Oral, v.8, n. 1, p. 29-42, jan.-jun.2005.

SANTOS, Robson. **Os desafios da meta 8 do PNE: juventude, raça/cor, renda e territorialidade** — Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação & Realidade, 1995.

SERRA, Ênio. VENTURA, Jaqueline. ALVARENGA, Márcia. REGUERA, Emílio. **Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro**. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 25-41, ago./dez.2017.

SILVA, Aline Pacheco *et. Al.* **“Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida**.” Mosaico: estudos em psicologia, 2007, Vol. I, nº 1, p. 25-35.

SILVA, Analise da. **Resultado do Projeto de Pesquisa financiado pelo PROEXT 2015 com metodologia de triangulação dos dados da PNAD 2014, do IBGE / Censo 2010 e do Banco Multidimensional de Estatísticas**. UFMG, 2020. Disponível em: <https://neja.fae.ufmg.br/index.php/pesquisa/>

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Civilização Brasileira; 1ª edição (26 agosto 2019)

SOIHET, Rachel. **História das mulheres e história de gênero um depoimento**. Cadernos Pagu (11) 1998: pp.77-87

SOUZA, Ana Paula Borges de. SOUZA, Ademir Hilário de. NUNES, Olavo Ferreira. AMIL, Rodrigo da Costa. MANHÃES, Fernanda Castro. **Gênero, saúde e educação: mães adolescentes e a inclusão escolar**. IV CITENDI, 2021. Disponível em: [TRABALHO\\_EV156\\_MD1\\_SA20\\_ID896\\_20102021200030.pdf](TRABALHO_EV156_MD1_SA20_ID896_20102021200030.pdf) ([editorarealize.com.br](http://editorarealize.com.br))

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 (Invenções Democráticas, v. IV)

VIGANO, Samira M. LAFFIN, Maria Hermínia. **A Educação de Jovens e Adultos como um espaço de empoderamento das mulheres**. Revista EJA em debate, 2016.

**V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**, Hamburgo, 1997.

V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo**, Hamburgo, 1997. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html>

**APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS SOBRE O TEMA  
MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS, PUBLICADOS EM REVISTAS QUALIS A1 EM EDUCAÇÃO,  
ENTRE ANOS DE 2011 E JUNHO DE 2021**

<b>Revista</b>	<b>Título do Artigo</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Referência</b>	<b>Disponível em</b>
Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	Trajetórias e vivências escolares de mulheres em situação de privação de liberdade	2013	SOUZA, M. C. R. F.; BICALHO, M. G. P.; NONATO, E. M. N. Trajetórias e vivências escolares de mulheres em situação de privação de liberdade. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2013.	<a href="#">Redalyc.Trajetórias e vivências escolares de mulheres em situação de privação de liberdade</a>
Educação e Realidade	O Presídio Feminino como Espaço de Aprendizagens	2013	IRELAND, T. D; LUCENA, H. H. R. O Presídio Feminino como Espaço de Aprendizagens. Educação e realidade, 2013.	<a href="#">O Presídio Feminino como Espaço de Aprendizagens   D. Ireland   Educação &amp; Realidade (ufrgs.br)</a>
Revista Brasileira de Educação	Práticas de numeramento e relações de gênero	2013	SOUZA, M. C.R. F; FONSECA, M. C. F. R. Práticas de numeramento e relações de gênero. Revista Brasileira de Educação, 2013.	<a href="#">SciELO - Brasil - Práticas de numeramento e relações de gênero: tensões e desigualdades nas atividades laborais de alunas e alunos da EJA Práticas de numeramento e relações de gênero: tensões e desigualdades nas atividades laborais de alunas e alunos da EJA</a>
Educar em Revista	Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas	2014	ANDRADE, S.S; MEYER, D. E. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. Educar em Revista, 2014.	<a href="#">SciELO - Brasil - Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas</a>

Educar em Revista	Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical	2014	RIBAS, M. G. Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical. Educar em Revista, 2014.	<a href="https://www.scielo.br/j/er/a/8T4Fx8vCXHKSMjytwBsHcxN/?format=pdf&amp;lang=pt">https://www.scielo.br/j/er/a/8T4Fx8vCXHKSMjytwBsHcxN/?format=pdf&amp;lang=pt</a>
Educar em Revista	Relações de Gênero e Matemáticas: entre fios e tramas discursivas	2015	SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R. Relações de Gênero e Matemáticas: entre fios e tramas discursivas. Educar em Revista, 2015.	<a href="https://www.scielo.br/j/er/a/R443CFf9R5Zn9qCP7St76bD/?format=pdf&amp;lang=pt">https://www.scielo.br/j/er/a/R443CFf9R5Zn9qCP7St76bD/?format=pdf&amp;lang=pt</a>
Caderno Cedes	Educação e trabalho em um Centro De Reeducação Feminina: um estudo de caso	2016	IRELAND, T. D.; LUCENA, H. H. R. Educação e trabalho em um Centro De Reeducação Feminina: um estudo de caso. Cad. Cedes, Campinas, 2016.	<a href="#">SciELO - Brasil - EDUCAÇÃO E TRABALHO EM UM CENTRO DE REEDUCAÇÃO FEMININA: UM ESTUDO DE CASO EDUCAÇÃO E TRABALHO EM UM CENTRO DE REEDUCAÇÃO FEMININA: UM ESTUDO DE CASO</a>
Educação e Sociedade	Lógicas de exclusão/inclusão dos processos educativos do contexto prisional feminino	2017	SOUZA, M. C. R. F.; BICALHO, M. G. P.; NONATO, E. M. N. Lógicas de exclusão/inclusão dos processos educativos do contexto prisional feminino. Educação e Sociedade, 2017.	<a href="#">SciELO - Brasil - LÓGICAS DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO PRISIONAL FEMININO LÓGICAS DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO PRISIONAL FEMININO</a>
Revista do Centro de Educação	A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos	2017	VIEIRA, M. C.; NASCIMENTO, K.C. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos	<a href="#">117150748004.pdf (redalyc.org)</a>

			Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 42, núm. 1, 2017 Universidade Federal de Santa Maria, Brasil	
Revista Proposições	Cenas de uma aula de matemática: território e relações de gênero na EJA	2018	SOUZA, M. C.R. F; FONSECA, M. C. F. R. Cenas de uma aula de matemática: território e relações de gênero na EJA. Revista Proposições, 2018.	<a href="#">SciELO - Brasil - Cenas de uma aula de matemática: território e relações de gênero na EJA Cenas de uma aula de matemática: território e relações de gênero na EJA</a>
Educar em Revista	Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre	2019	GODINHO, A. C. F; FISCHER, M. C. B. Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre. Educar em Revista, 2019.	<a href="#">SciELO - Brasil - Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre</a>
Educação em Revista	Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA – mulheres relendo suas realidades e o mundo	2021	FREITAS, M. L. Q; CAVALCANTE, V. C. C. Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA – mulheres relendo suas realidades e o mundo. Educação em Revista, 2021.	<a href="#">Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA – mulheres relendo suas realidades e o mundo   Freitas   Educação (UFSM)</a>

**APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS SOBRE O TEMA  
MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS, PUBLICADOS EM REVISTAS INDICADAS PELO FÓRUM EJA,  
ENTRE ANOS DE 2011 E JUNHO DE 2021**

<b>Revista</b>	<b>Título do Artigo</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Referência</b>	<b>Disponível em</b>
Revista Com Censo	Educação de Jovens e Adultos na penitenciária feminina do Distrito Federal: possibilidade de pesquisa através do Materialismo Histórico-Dialético	2016	RÊSES, E.S; PINEL, W.R A Educação de Jovens e Adultos na penitenciária feminina do Distrito Federal: possibilidade de pesquisa através do Materialismo Histórico-Dialético. Revista Com Censo, 2016.	<a href="#">Repositório Institucional da UnB: Educação de jovens e adultos na penitenciária feminina do Distrito Federal : possibilidade de pesquisa através do materialismo histórico-dialético</a>
Revista EJA em debate	A Educação de Jovens e Adultos como um espaço de empoderamento das mulheres	2016	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, 2016.	<a href="#">A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM ESPAÇO DE EMPODERAMENTO DAS MULHERES   Vigano   EJA</a>

				<a href="http://ifsc.edu.br">em Debate (ifsc.edu.br)</a>
Revista EJA em debate	Relações de gênero na EJA: intervenções colaborativas em contexto de formação	2018	ROSA, N.O. Relações de gênero na EJA: intervenções colaborativas em contexto de formação. Revista EJA em debate, 2018.	<a href="http://ifsc.edu.br">RELAÇÕES DE GÊNERO NA EJA: INTERVENÇÕES COLABORATIVAS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO   Rosa   EJA em Debate (ifsc.edu.br)</a>



**APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS SOBRE O TEMA  
MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS, PUBLICADOS NO GT18 DA ANPED, ENTRE ANOS DE 2011 E  
JUNHO DE 2021.**

<b>Evento</b>	<b>Título do Artigo</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Referência</b>	<b>Disponível em</b>
34ª reunião ANPED	A construção social das mulheres de saquinho: narrativas e cenas de pesquisa: D. Amélia e as memórias de escola	2011	PEREIRA, A.S. A construção social das mulheres de saquinho: narrativas e cenas de pesquisa: D. Amélia e as memórias de escola. 34ª reunião ANPED, 2011.	<a href="http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-1198%20int.pdf">http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-1198%20int.pdf</a>
34ª reunião ANPED	A prática da leitura literária de mulheres na EJA	2011	VALLE, M.C.A. A prática da leitura literária de mulheres na EJA. 34ª reunião ANPED, 2011.	<a href="#">GT18-1207_int (anped.org.br)</a>
35ª reunião ANPED	Cenas de letramento – revelações de uma idosa na sala de aula: “ quero andar na pisada de quem sabe mais...”	2012	PEREIRA, A.S. Cenas de letramento – revelações de uma idosa na sala de aula: “ quero andar na pisada de quem sabe mais... 35ª reunião ANPED, 2012.	<a href="#">GT18-2392_int (anped.org.br)</a>
35ª reunião ANPED	O sentido da escola para adultas pouco escolarizadas: a escola na contramão	2012	SOUZA, M. O sentido da escola para adultas pouco escolarizadas: a escola na contramão. 35ª reunião ANPED, 2012	<a href="#">GT18-2039_int (anped.org.br)</a>
37ª reunião ANPED	Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA	2015	GODINHO, A.C.F. Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA. 37ª reunião ANPED, 2015.	<a href="#">Trabalho-GT18-3763.pdf (anped.org.br)</a>
39ª reunião ANPED	SER MULHER, ALUNA DA	2019	CARVALHO, M.F.P; EITERER, C.L. SER MULHER, ALUNA DA	<a href="#">39ª Reunião da ANPEd</a>

	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o que dizem as jovens mulheres inseridas na EJA da rede Municipal de Ensino de Guanambi-BA?		EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o que dizem as jovens mulheres inseridas na EJA da rede Municipal de Ensino de Guanambi-BA? 39ª reunião ANPED, 2019.	
39ª reunião ANPED	Táticas de resistência e permanência de jovens mães na Educação de Jovens e Adultos	2019	PIRES, C.N.O; MENDONÇA, E.F.S. Táticas de resistência e permanência de jovens mães na Educação de Jovens e Adultos. 39ª reunião ANPED, 2019.	<a href="#">39ª Reunião da ANPEd</a>

**APÊNDICE D – FICHA DE LEITURA**

- Tipo de produção:
- Título:
- Autores:
- Ano de publicação:
- Revista/periódico/evento:
- Palavras-chave:
- Questão de pesquisa:
- Objetivos:
- Metodologia:
- Principais referências bibliográficas:
- Conceitos utilizados:
- Resultados/conclusões:
- Categoria de análise: