

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANABELLA DA CRUZ VIEIRA

**DO ABANDONO AO RETORNO: memórias e histórias das mulheres estudantes na
Educação de Jovens e Adultos**

**BRASÍLIA
2024**

ANABELLA DA CRUZ VIERA

**DO ABANDONO AO RETORNO: memórias e histórias das mulheres estudantes na
Educação de Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade de Brasília - UNB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Escola, Aprendizagem, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Clarisse Vieira.

BRASÍLIA
2024

ANABELLA DA CRUZ VIERA

**DO ABANDONO AO RETORNO: memórias e histórias das mulheres estudantes na
Educação de Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade de Brasília - UNB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Escola, Aprendizagem, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Clarisse Vieira.

Aprovada em: 24 de outubro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Clarisse Vieira - Orientadora
(Presidente)

Prof^a. Dr^a. Viviane Neves Legnani – PPGE/UnB
(Membro Interno)

Prof^a. Dr^a. Adriana Almeida Sales de Melo – PPGE/Unb
(Suplente Interno)

Prof^a. Dr^a. Marcia Soares de Alvarenga – UERJ
(Membro Externo)

AGRADECIMENTOS

Esta é a última página que escrevo desta pesquisa, para mim é importante começar dizendo isso, porque eu reservei um tempo de qualidade dentro da rotina puxada de uma mãe, professora, dona de casa, filha e mulher, porque este momento é único e especial. Antes de me sentar na frente desse computador, passei horas e horas antes de dormir, pensando em tantas pessoas que me trouxeram até aqui. E acredito, como uma espécie de mantra, que a gratidão é o sentimento que mais nos aproxima de Deus. Eu desejo dizer nessas linhas como sou grata por todas as mãos que teceram comigo esta pesquisa.

Nesse momento estou aqui escrevendo com tranquilidade, porque uma mulher incrível no Rio de Janeiro está fazendo uma detalhada revisão de português, colocando vírgulas naqueles tempos textuais que meus dedos alvoraçados tentaram acompanhar meus pensamentos tão acelerados neste teclado. Eu estou aqui confortável escrevendo esse agradecimento porque outra mulher incrível do Rio Grande do Norte, está fazendo a revisão da ABNT, todas aquelas regras necessárias, que resultam em um trabalho bonito e organizado. Gratidão Mari e Rafa. Estou aqui escolhendo todas essas palavras e concentradas nos meus sentimentos de agradecimento porque meu filho está lá na sala assistindo um filme com minha mãe, daqui eu escuto as risadas, daquelas risadas gostosas que terminam em soluço. Com toda certeza, logo que terminar por hoje a escrita, devo me juntar a eles.

Muitas Mulheres abriram os caminhos para eu estar aqui. Minha mãe, minha avó, minha bisá, e tantas outras mulheres da minha árvore genealógica que não tive o prazer de conhecer, todas elas me trouxeram até aqui. A minha ancestralidade. E tantas outras mulheres de outras famílias, de todos os cantos do mundo, todas me trouxeram até aqui. Foram tantas mulheres que tiveram seus pés e mãos amarradas pelo machismo, pela misoginia, pelo preconceito e foram impedidas de correr, de crescer, de ler e de ser, mesmo assim lutaram até o último sopro de vida. Foram essas mulheres que me permitiram ter asas e acreditar que eu posso voar e alcançar tudo que eu batalhar para ter, sou profundamente grata por todas elas que sussurram no meu ouvido os segredos da sobrevivência.

Sou profundamente agradecida pela oportunidade de escutar as mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos, é inenarrável o sentimento de escutá-las e aprender de uma forma extraordinária, que me transformou para o resto da minha vida. Incrível como as pessoas que cruzam nossos caminhos são capazes de nos deixar marcas, claro que corremos os riscos de estas marcar doerem, ou porque nos machucaram ou porque deixaram aquela saudade doída,

meu coração hoje já não é mais o mesmo, ele cresceu de amor e compaixão por tantas histórias ouvidas.

Agradeço também a minha orientadora querida, professora Clarisse. Desde a disciplina de Educação de Jovens e Adultos ainda enquanto aluna especial, você me inspirou. Sua suavidade da fala e na mesma medida suas ideias firmes e consistente, lançaram em mim as sementes da pesquisa. Mesmo sem saber exatamente naquele momento o que ainda viria pela frente, eu tinha um coração desejoso de aprender ainda mais com você. E sou grata pela oportunidade de tê-la como orientadora. A Professora Clarisse iluminou todos os cantos da minha pesquisa, foi presente do início ao fim, foi solícita e esclarecedora. Obrigada professora, me faltam palavras para agradecer como eu acredito que você mereça.

Gostaria de deixar registrado nestas folhas também, meu agradecimento a todas as professoras que tive nesta pós-graduação, mulheres fantásticas, bem-posicionadas, inteligentes, todas elas foram fontes inesgotáveis de admiração e respeito. Como também minhas colegas de disciplina que dividem comigo o sonho de ser mestra pela Universidade de Brasília. Tantas vezes chegamos cansadas nos bancos da sala de aula, mas os momentos das aulas eram tão maravilhosos, que ocasionalmente falávamos que era nossa terapia.

Gostaria de agradecer também ao meu filho Gustavo, por sua parceria e respeito para com os meus sonhos. Hoje eu sou uma mulher melhor, porque você chegou feito um vendaval de amor da minha vida. Ser sua mãe é a coisa mais importante da minha vida, e meu compromisso mais importante e para com os sonhos que construímos juntos. Eu te amo infinito meu parceirinho.

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio.

Ecoou lamentos de uma infância perdida.

A voz de minha avó ecoou obediência aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta no fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado rumo à favela [...]

(Evaristo, 2017, p. 24-25).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender, com base nas memórias e histórias das mulheres adultas da Educação de Jovens e Adultos, os sentidos atribuídos ao retorno à vida escolar, identificando em que medida a escolarização contribui para a superação das desigualdades entre os gêneros e as mazelas sociais. A investigação tem natureza qualitativa, por meio de entrevistas narrativas. Este método possibilita a escuta de sujeitas que vivenciaram uma determinada experiência, mediante a reconstrução de acontecimentos sociais pela perspectiva do entrevistado. O tratamento dos dados obtidos foi analisado pelo viés da proposta de Schutz. Os principais pressupostos teóricos encontram-se em Paulo Freire, Sueli Carneiro, Heleieth Saffioti, Lélia Gonzalez, Ângela Davis, Mary Del Priore e Maria Helena Bastos e Nita Freire. A pesquisa revela que a historicidade do processo educacional do Brasil explica os índices de mulheres não alfabetizadas na época atual, agregada a características sociais brasileiras, como desigualdade, racismo, machismo e sexismo, que aparecem nas histórias de vida destas sujeitas, justificando sua ausência da escola na infância e adolescência. No entanto, a luta pelo resgate de suas humanizações confirma sua presença na escola pela via da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Mulher; Educação; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research aimed to understand, based on the memories and stories of adult women in Youth and Adult Education, the meanings attributed to the return to school life, identifying to what extent schooling contributes to overcoming gender inequalities and problems social. The investigation is qualitative in nature, through narrative interviews. This method makes it possible to listen to subjects who have lived a certain experience, through the reconstruction of social events from the perspective of the interviewee. The treatment of the data obtained was analyzed according to Schutze's proposal. The main theoretical assumptions are found in Paulo Freire, Sueli Carneiro, Heleieth Saffioti, Lélia Gonzalez, Ângela Davis, Mary Del Priore and Maria Helena Bastos and Nita Freire. The research reveals that the historicity of Brazil's educational process explains the rates of illiterate women in the current era, added to Brazilian social characteristics such as inequality, racism, machismo and sexism, which appear in the life stories of these subjects, justifying their absence from education. school in childhood and adolescence. However, the fight to rescue their humanizations justifies their presence at school through Youth and Adult Education.

Keywords: Woman; Education; Education of Young people and Adults.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Representação gráfica da frequência de palavras indicadas na coleta de dados.....	35
QUADRO 1 – Fases da entrevista narrativa.....	23
QUADRO 2 – Produção de dissertações em universidades brasileiras sobre o tema Educação de Jovens e Adultos e Mulheres. Pesquisas do período de 2013 a 2023.....	46
QUADRO 3 – Produção de teses em universidades brasileiras sobre o tema Educação de Jovens e Adultos e Mulheres. Pesquisas do período de 2013 a 2023.....	52
QUADRO 4 – Sujeitos da pesquisa.....	73
TABELA 1 – Número de alunos por segmento e gênero CEDUC 02.....	27
TABELA 2 – Faixa etária primeiro segmento EJA CEDUC 02.....	27
TABELA 3 – Faixa etária segundo segmento EJA CEDUC 02.....	27
TABELA 4 – Faixa etária terceiro segmento EJA CEDUC 02.....	28
TABELA 5 – Frequência de palavras.....	33

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 “Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto”	11
2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	16
2.1 Justificativa	16
2.2 Objetivo geral	19
2.3 Objetivos específicos	19
2.4 Metodologia	19
2.5 Procedimento para pesquisa de campo	25
2.6 O lócus da pesquisa e seus sujeitos	25
2.7 Construção da pesquisa	29
2.8 Instrumentos de pesquisa	29
2.9 Participantes	30
2.10 Análise das entrevistas narrativas	31
3 DIREITO À EDUCAÇÃO	37
3.1 Direito à educação como fundamento do direito humano	38
3.2 Marcos normativos do direito à educação internacionalmente	39
3.3 Marcos normativos do direito à educação nacional	41
4 AS DIREÇÕES DO CONHECIMENTO	46
4.1 Dissertações e teses	46
5 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL	56
6 IDEOLOGIA DA INTERDIÇÃO DO CORPO ATRAVÉS DA FALTA DE ACESSO À EDUCAÇÃO, DIFERENÇAS DE GÊNERO E TRABALHO EXPLORADO	70
6.1 A Ideologia da interdição do corpo: Nita Freire e outras vozes poderosas	71
6.2 Interdição do corpo por meio do gênero	74
6.2.1 Interdição do corpo por meio do gênero e violência	81
6.3 Interdição do corpo pela falta de acesso ao direito à educação	91
6.3.1 Esperançar	100
6.4 Interdição do corpo por meio do trabalho	110
6.4.1 Raça	115
6.4.2 Trabalho da pessoa idosa	119
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	134
APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA PÚBLICA DO DF	134
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA ORIENTANDA	135
APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	136
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DA ENTREVISTA	138
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO	139

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado *Do abandono ao retorno: memórias e histórias das mulheres estudantes na Educação de Jovens e Adultos*, refere-se à compreensão dos caminhos que muitas mulheres percorreram em sua vida escolar, um caminho de luta e persistência, um caminho de exclusão e preconceitos, um caminho de esperança. Este texto objetiva, então, a partir da escuta destas mulheres, saber quais os sentidos atribuídos ao retorno à vida escolar e em que medida a volta para a escola pode contribuir para a superação das desigualdades dadas entre os gêneros, como também de tantas mazelas sociais que estas mulheres se tornaram vítimas no decorrer de suas histórias de vida.

Neste momento, é impossível avançar na fala sem mencionar meu grande professor e mestre, que plantou em mim a semente do amor pelos livros, por histórias e estória e, o mais importante, foi Rubem Alves que me ensinou a escutar. Ele me ensinou como falamos tanto da importância da oratória que esquecemos da “arte da escutatória¹”. Em seu livro, *O amor que acende a lua*, ele diz o seguinte:

Não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio dentro. Ausência de pensamentos. E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia. Eu comecei a ouvir. Fernando Pessoa conhecia a experiência, e se referia a algo que se ouve nos interstícios das palavras, no lugar onde não há palavras. A música acontece no silêncio. A alma é uma catedral submersa. No fundo do mar – quem faz mergulho sabe – a boca fica fechada. Somos todos olhos e ouvidos. Aí, livres dos ruídos do falatório e dos saberes da filosofia, ouvimos a melodia que não havia, que de tão linda nos faz chorar (Alves, 2012, não paginado).

Eu quero ser assim, me esvaziar de mim, eu quero meu silêncio de dentro para poder escutar com todo respeito e generosidade que possa caber dentro de mim. Neste momento, indico, de forma bem singela, a escolha da metodologia de pesquisa por meio da história oral, pois não consigo enxergar outra forma mais respeitosa de pesquisa. E, dessa maneira, eu quero escutar estas mulheres. A escuta ativa me faz uma mulher melhor, pois, no processo de escuta e reflexão sobre tudo que escutei, eu me vejo nessas histórias, nossas histórias se cruzando e, assim, vou aprendendo...

Rubem Alves, nesta mesma crônica citada anteriormente, diz que “comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto” (Alves, 2012, não paginado). É por este caminho que vou seguir. Então, aproveito a fala do meu grande mestre para contar como encontrei este tema de pesquisa, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) esteve

¹ O termo *escutatória* é uma expressão utilizada por Rubem Alves.

presente no decorrer da minha vida e qual o grande interesse de falar da mulher na EJA. Na minha trajetória, eu encontrei muitas mulheres fortes. Nossos caminhos se cruzaram e ainda se cruzam e, devido a estes encontros, eu me tornei uma mulher forte que, também através da educação, pôde mudar de vida.

1.1 “Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto...”

Histórias que se cruzam. Muitas mulheres fortes cruzaram meu caminho, algumas viveram e morreram na minha história, como minha avó materna, mulher indígena, forte e de uma força e coragem descomunal. Nascida no interior do estado do Amapá, foi mãe de nove filhos e passou grande parte da vida cuidando da casa e da família. Dona Donalba conseguiu ler sua primeira palavra aos 40 anos, em 1973, com ajuda do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), fundado em 1967. Esta política educacional tinha como objetivo a educação de adultos e limitava-se à técnica de leitura, escrita e cálculo, sendo ofertado conhecimento mínimo o suficiente para integrar, de maneira funcional, o adulto na sociedade.

Vovó não teve um longo caminho no MOBRAL, foram 12 meses como aluna, o bastante para codificar aquele embaralhado de letras sem sentido e organizá-las em sílabas, palavras e frases. Nesse momento da vida de minha avó Donalba, ela contava que foi como nascer mais uma vez para o mundo, só que ela se sentia parte do grande espetáculo que é a narrativa da vida. Dona Donalba saiu do MOBRAL porque escutou muitas vezes que a escola não era lugar para ela, que seu lugar era em casa, cuidando dos afazeres domésticos e dos seus nove filhos. Então, ela desistiu da escola, mas sua força e determinação de aprender a ler e escrever reverberaram na vida dos seus filhos. Todos tiveram acesso à educação e tornaram-se engenheiros, professores e administradores.

Meu primeiro contato com a EJA foi assim, escutando tantas histórias que minha mãe contava sobre a ida da vovó para a escola e como ela se sentia orgulhosa pela mãe que tinha.

Eu passei praticamente toda minha vida em uma cidade no interior do Maranhão. Morei, dos cinco aos 30 anos, em Imperatriz, cidade de gente pobre, com um índice de analfabetismo, alarmante e com muitos problemas estruturais, como falta de saneamento básico na maior parte da cidade, acarretando lotação dos hospitais públicos e um grande problema de saúde pública. Além disso, havia escolas lotadas, e muitas delas sem o mínimo necessário para manter um funcionamento digno para os alunos.

Estudei o ensino básico em escola pública e falo com a verdade de quem viveu uma realidade educacional precária, com a falta de cadeiras na sala de aula e de professores, e salas pequenas, lotadas e sem ventiladores. Alguns anos com falta de materiais e, por muitas vezes, sem lanche na escola. Lembro-me como se fosse ontem dos amigos que iam para escola e a tristeza nos seus olhos, porque, naquele dia, não teriam refeição, sendo esta a única refeição que teriam no dia. Eu tive amigos de sala de aula que iam à escola para comer e depois estudar.

Nesse momento na minha caminhada escolar, tinha 15 anos e estudava em uma escola que oferecia alfabetização para adultos no turno noturno. Não era uma política educacional do governo, mas, sim, uma iniciativa da igreja católica da região, e o grupo aceitava voluntários. Mais uma vez a EJA cruzou minha história. Fui voluntária durante todo o Ensino Médio e conheci muita gente espetacular. Também entendi que existem uma sabedoria e uma inteligência que independem da leitura e da escrita, mas estavam nas histórias de luta e resiliência daqueles alunos.

Eu entrei na Universidade Federal do Maranhão pelo vestibular seriado para cursar pedagogia. Quando entrei na UFMA em Imperatriz, a universidade oferecia somente três cursos: direito, contabilidade e pedagogia. Nunca tive dúvidas sobre a escolha de minha profissão. Fui muito agraciada por ter pedagogia na universidade pública federal de minha cidade. Foram cinco anos de um mergulho profundo nos fundamentos educacionais.

Na universidade, fiz uma pesquisa sobre a EJA na comunidade indígena Krikati, com suas terras localizadas a 64 km de Imperatriz, no município de Montes Altos. Com isso, conheci um povo forte, que enfrentava, e ainda enfrenta, uma grande disputa territorial com os fazendeiros da região, uma verdadeira guerra que já derramou muito sangue e trouxe muita tristeza para aquele grupo. Conhecer-lo foi maravilhoso e, na mesma medida, foi uma pesquisa muito dolorosa. Era dilacerador ver um grupo indígena sendo massacrado pelo poder do agronegócio. No entanto, mesmo com toda a adversidade, ele queria fortalecer sua história passada e sua história atual. Não consigo associá-lo à outra palavra que não seja coragem. Ele queria educação e cultura para os seus, queria que todos soubessem a sua língua mãe, que se chama língua krikati, como também o português.

A universidade fez um projeto de extensão junto à comunidade Krikati de alfabetização dos adultos e idosos. Participei durante um ano e meio e guardo comigo incontáveis momentos de riqueza inenarrável. Eu acredito ser importante mencionar que este projeto nasceu da sensibilidade de uma professora maravilhosa, que se tornou uma grande inspiração para mim enquanto docente da disciplina de “Alfabetização: teoria e práticas”.

No curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, na época e até hoje, não tem a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, o que, a meu ver, é uma grande contradição, visto que o Maranhão é um dos estados com maior percentual de pessoas não alfabetizadas da federação. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2023, a taxa de pessoas não alfabetizadas no Maranhão era de 11,5%, uma das maiores do Brasil, acima da média nacional de 5,4% e da média do Nordeste, que é de 11,2%. Esta situação afeta principalmente as pessoas mais velhas, com 36,4% de analfabetos entre os maiores de 60 anos no estado.

Depois de formada, me tornei professora na Universidade Estadual do Maranhão como contratada, como também em mais duas faculdades particulares, Faculdade Santa Terezinha – FEST e Faculdade Pitágoras. Foi nesse momento da minha caminhada escolar e profissional que conheci as mulheres que são a grande força motivadora desta pesquisa: as quebradeiras de coco-babaçu do Bico do Papagaio, por meio de uma aluna que era filha de uma das quebradeiras de coco, que veio me pedir ajuda para fazermos um trabalho de alfabetização, porque a grande maioria das quebradeiras de coco não sabia ler, não sabia escrever e queria saber um pouco mais de matemática. Tudo isso tinha um objetivo maior, elas queriam montar uma associação a fim de se sentirem mais preparadas, então, começaram pelo estudo.

As quebradeiras de coco são mulheres que escrevem a história do estado do Maranhão, representando a luta pelo direito de trabalhar e viver. Em média, são 300 mil mulheres espalhadas no Maranhão que vivem do extrativismo do coco-babaçu, uma palmeira muito presente nos estados do Maranhão, Tocantins e Pará. Da planta, as mulheres retiram o coco, que serve de alimento e, também, dá origem a cosméticos, como óleo, sabonete, hidratantes, além de virar carvão e até artesanato. Uma infinidade de possibilidades que estas mulheres transformam o babaçu em meio de sobrevivência.

Torna-se até um pleonasmo dizer que estas mulheres são guerreiras, pois todo o sentido está implícito na palavra mulher, uma vez que elas, em meio às mazelas sociais, sustentam suas famílias com a comercialização do extrativismo de coco-babaçu e ainda lutam pelo espaço, pelo direito de poder andar nas terras maranhenses dominadas pela cultura da soja, ou então disputam espaço com conglomerados industriais que plantam áreas a perder de vista de eucalipto para a exportação de celulose.

Estas mulheres cruzaram meu caminho por meio da EJA e um belíssimo projeto foi feito no período de 2010 a 2013. Foram alfabetizadas em torno de 150 mulheres e, de forma conjunta, realizou-se uma assessoria jurídica, administrativa e financeira para a organização em associação.

Estas mulheres enxergavam, na educação, uma esperança de mudança de vida, uma virada de chave, pois viam esperança, como disse nosso querido Paulo Freire: “Esperança, almas antes proibidas simplesmente de falar gritam e cantam; corpos proibidos de pensar discursam e arrebatam as amarras que os prendiam” (Freire, 1992, p. 110-111).

As mulheres que, por tantos anos, foram expulsas das escolas, um espaço dominado pelos homens, hoje são a maioria nos espaços educacionais. E esta movimentação social é bela demais. Eu sou parte disso: “Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto...”. Foi assim que meu caminho cruzou com o interesse de pesquisar as mulheres da EJA.

Diante disso, este texto objetiva, no primeiro momento, entender o conteúdo do direito à educação estabelecido pela Constituição Federal e outras legislações educacionais. A compreensão da legislação é fundamental para se iniciar a discussão sobre a educação das mulheres na Educação de Jovens e Adultos, partindo da premissa de que a educação é direito de todos e devem ser oferecidos o acesso e as condições de permanência pelo Estado a todo cidadão brasileiro.

Em um segundo momento, após a discussão sobre direito à educação, pretendo trazer a compreensão sobre os processos educacionais da mulher do Brasil Colônia ao Brasil República. O intuito é conhecer a história da mulher na sociedade patriarcal e capitalista, visto que todos os comportamentos sociais que movem a sociedade nascem dentro de formatos ideológicos sobre como devemos ser, quais nossas funções neste grande quebra-cabeça social e como devemos nos portar. Considerando que a mulher, ao longo da história, teve seu papel definido pelo homem, construirei o diálogo acerca desta causalidade atualmente.

No terceiro momento, a dissertação objetiva compreender quais os desafios atuais da mulher na EJA, pois o conhecimento e a superação destes desafios são pontos fundamentais para que a mulher prossiga em sua luta pela autonomia por meio da educação.

Em um quarto momento, apresentarei nesta pesquisa o perfil socioeconômico das sujeitas envolvidas neste trabalho, que são as mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Centro Educacional 02 do Cruzeiro, no Distrito Federal. Qual o perfil socioeconômico das mulheres que estão na EJA hoje? Onde moram? Com que trabalham? Qual sua raça? Quanto recebem pelo seu trabalho? Moram com quem? Possuem maridos e filhos? Qual a idade? Todas estas perguntas são importantes para que eu possa entender o contexto social, político e econômico que estas mulheres estão inseridas.

Em um quinto momento, apresento, por meio das narrativas de vida, as memórias e os desafios no caminho das mulheres estudantes na Educação de Jovens e Adultos. Busco ainda

investigar o que motiva estas mulheres a retornarem a vida escolar pelo EJA, compreendendo os sentidos atribuídos a este retorno, sendo um momento de profundo encontro com a história das sujeitas, que pede de mim, enquanto pesquisadora e “escutadora,” sensibilidade e generosidade para saber escutar com sabedoria e acolhimento.

2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“A minha voz ainda ecoa versos perplexos com rimas de sangue e fome” (Evaristo, 2017, p. 24-25).

2.1 Justificativa

A escolha do tema de pesquisa ocorreu enquanto estava cursando a disciplina de EJA do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília, ainda na condição de aluna especial no primeiro semestre de 2022. Conforme tantos assuntos importantes iam sendo discutidos em sala de aula, todas aquelas falas desaguavam na minha trajetória pessoal e profissional. Na Graduação, eu não tive a oportunidade de ter uma formação em sala de aula sobre como educar jovens e adultos. Todas as experiências vividas nesta modalidade educacional foram acontecendo sem uma formação acadêmica, por meio do compartilhamento do dia a dia com as colegas professoras que estavam ali comigo naquelas trincheiras, que, às vezes, perdiam, ou ganhavam nesta grande batalha que é a EJA.

Eu digo batalha, porque todos nós que estamos em sala de aula com adultos e idosos, sabemos que aquele instante pode ser a última chance de estudar, uma última chance de melhorar de vida, uma última chance de mudar o rumo de uma história de fracassos, como se fosse uma saída de emergência. Todos os sujeitos presentes na sala, sendo estes alunos, ou professores, concordam. Nós, professores, entramos com a sensação de fazer parte de uma política pública de reparação social, de redução de danos, que tenta amenizar tantas falhas cometidas na educação deste país, e mais uma vez todos os sujeitos presentes na sala, sendo estes alunos, ou professores, concordam.

Diante de todo esse contexto de dor e esperança, veio à luz uma necessidade de pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos, mas com uma grande questão: o que tratar especificamente? A EJA se tornou um emaranhado de grandes desafios e questões importantes que precisam ser pesquisadas e dialogadas, desde o número de vagas que são ofertadas, currículo, os materiais didáticos utilizados em sala de aula, a psicologia da aprendizagem abordada, a formação do professor, a gestão da instituição educacional que oferta EJA, os tempos de aprendizagem, como os ciclos da EJA são organizados e até mesmo qual alimento deve ser oferecido e em qual horário deve ser oferecido. São incontáveis questões que saltam aos olhos quando se mergulha nesta modalidade de educação.

Mergulhada em muitas leituras de Miguel Arroyo, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Maria Clara di Pierro, Maria Clarisse Vieira, entre outras questões, orbitava em meus pensamentos uma grande questão, se tornando decisiva no meu processo de escolha de problema de pesquisa: qual o lugar da mulher na Educação de Jovens Adultos? Como essa mulher chegou no sistema educacional vinda pela Educação de Jovens e Adultos?

Conforme fui avançando nas leituras de livros, artigos, periódicos, percebi que há poucos trabalhos que pesquisam a mulher na EJA e da EJA como tema de pesquisa. Eu sempre vi a categoria raça entrando em discussão, a categoria trabalho, a categoria socioeconômica, mas pouco vi “a sujeita mulher” como foco principal de estudo na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Logo, fica evidente uma das razões que justificam este problema de pesquisa: a escassez de trabalhos sobre mulheres EJA. Nos últimos cinco anos, conforme a pesquisa feita na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do ano de 2013 a 2023, observei que o tema da mulher na Educação de Jovens e Adultos tem sido um pouco mais dialogado, no entanto, entendo que precisamos discutir um pouco mais sobre esta temática.

As mulheres, em grande parte da história, foram colocadas em segundo plano em favor dos homens, tanto que, como organização social, sempre prevaleceu o patriarcado, onde a mulher deve respeito e total obediência à figura masculina do seu núcleo familiar, como se o homem fosse o único grande pilar de sustentação desta sociedade. Por esse mesmo prisma de ser colocada em segundo plano, a Educação de Jovens e Adultos, historicamente, teve todas as políticas públicas e verbas direcionadas aos programas da EJA postos em segundo plano. Segundo o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC, 2022), entre os anos de 2019 e 2021, as verbas direcionadas para a educação caíram drasticamente, e a EJA foi colocada em terceiro, quarto, quinto plano... a perder de vista.

Compreendo a urgência de dialogar sobre este tema de grande importância, até mesmo porque vejo a presença da mulher na EJA como um acerto de contas dobrado. Primeiro, se dá pelo motivo de que cidadãs não tiveram acesso à educação na idade esperada, sendo que este é um direito básico que deve ser garantido pelo Estado a todo brasileiro/a e porque, através da educação, mesmo tendo acesso tardiamente, eu vejo a mulher tendo a oportunidade de ser protagonista da sua própria história. Assim, “ou se realiza uma educação para a formação do homem-objeto ou para o homem-sujeito” (Freire, 1983, p. 36). Em face disso, propomos os seguintes pressupostos para esta pesquisa:

- a) Que o diálogo sobre mulheres na Educação de Jovens e Adultos resulte em liberdade desta mulher enquanto sujeita livre e protagonista de suas vivências.

- b) Que o diálogo resulte em socialização desta mulher enquanto pilar da sociedade e construção de uma história de metamorfose, autoafirmação e valorização.
- c) Que o diálogo resulte em construção de uma história de metamorfose e autoafirmação e valorização.
- d) Que o diálogo resulte em amorosidade enquanto ato político nos espaços machistas e misóginos, tendo em vista que estes não mais naturalizem a banalidade do mal.
- e) Que o diálogo implique a ação de pensar e repensar a vida, mesmo em tempos e espaços diferentes, situando para que todos, todas, *todes* tenhamos capacidade no tempo presente de olhá-la criticamente.
- f) Que o diálogo e a escuta da narrativa das mulheres da EJA exponham a luta das questões de gênero e como a mulher foi oprimida em seu caminho de vida.
- g) Que o diálogo e a escuta da narrativa das mulheres da EJA apontem como a educação é vivenciada como uma grande esperança de melhora de vida. “Essa educação liberta o homem em lugar de domesticá-lo” (Freire, 1980).

Segundo Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1978), a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, instaura outra vocação, a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutarem contra os que os fizeram menos. Mas esta luta somente faz sentido quando os oprimidos não idealizam e nem se tornam opressores, mas conseguem restaurar sua dignidade.

O último e mais importante pressuposto desta pesquisa é que as mulheres pesquisadas, por meio dos diálogos, possam se enxergar enquanto povo oprimido e desumanizado para, assim, lutarem contra quem os oprimiu, e que a educação que recebem na EJA restaure a sua dignidade a ponto de transformar as suas realidades. “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem [e as mulheres], que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (Freire, 1978, p. 36).

E quero pensar também que toda a reflexão trazida por esta pesquisa possa corroborar as palavras de Freire, quando este diz que

[...] para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se (Freire, 1980, p. 33-34).

2.2 Objetivo geral

Compreender, com base nas memórias e histórias de vida das mulheres adultas da Educação de Jovens e Adultos, os sentidos atribuídos ao retorno à vida escolar, identificando em que medida a escolarização contribuiu para a superação das desigualdades entre os gêneros e as mazelas sociais.

2.3 Objetivos específicos

- a) Situar o processo educacional na Educação de Jovens e Adultos como direito constitucional;
- b) Analisar os desafios da atualidade que a mulher enfrenta na Educação de Jovens e Adultos;
- c) Caracterizar o perfil socioeconômico das mulheres adultas/estudantes da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública de EJA no Distrito Federal;
- d) Identificar, por meio das histórias de vida e memórias das educandas, os desafios da presença das mulheres adultas estudantes da Educação de Jovens e Adultos;
- e) Analisar o que motivou as mulheres adultas a buscarem o retorno à vida escolar e os sentidos atribuídos a este retorno à vida escolar e a sua permanência.

2.4 Metodologia

A metodologia de pesquisa utilizada foi a história oral. Segundo Alberti (2013), esta metodologia se caracteriza por desenvolver pesquisas fundamentadas na produção de entrevistas como fonte privilegiada e, simultaneamente, constituir um acervo de depoimentos para a consulta do público. Para a mesma autora, é uma forma de recuperação do passado conforme concebido pelos que o viveram.

É importante esclarecer, conforme Alberti (2013), que a escolha da metodologia de pesquisa pela história oral depende completamente do objetivo geral da pesquisa, como também depende se existem condições de se fazer a pesquisa, pois não basta que as pessoas que vão contar as histórias estejam vivas, mas devem ter condições físicas e mentais para narrarem suas histórias.

O método da história oral utiliza as entrevistas como fonte de dados. No entanto, estas entrevistas podem ser de dois tipos: entrevistas temáticas e entrevistas de história de vida. Para

Alberti (2013), a entrevista temática tem como foco a participação do entrevistado em algum tema escolhido; já a entrevista de história de vida busca saber a trajetória do entrevistado, ou seja, a narração de vida do depoente ao longo da sua história de vida. Este estudo escolheu pesquisar por meio do método da história oral e das entrevistas do tipo história de vida, pois objetiva-se escutar sujeitas mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos e compreender a partir de suas histórias de vida, o que as motivou ao retorno aos bancos da escola e quais os sentidos atribuídos ao retorno à vida escolar.

Para Alberti (2013), um passo de relevância incontestável, quando o pesquisador se propõe a pesquisar a partir da metodologia da história oral, engloba as escolhas dos entrevistados. O requisito qualidade está acima do requisito quantidade. Não necessariamente preciso de um número expressivo de entrevistados, mas de entrevistas de qualidade, onde o pesquisador possa ouvir a experiência do entrevistado e conseguir então dialogar com o seu fundamento teórico, alcançando, dessa maneira, os objetivos de pesquisa. “A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma percepção por amostragem, e sim a partir da posição do entrevistado, do significado da sua experiência” (Alberti, 2013, p. 40). Importante ressaltar que “o processo de seleção de entrevistados em uma pesquisa de história oral, se aproxima, assim, da escolha de “informantes” em antropologia, tornando não como unidade estatística, e sim unidade qualitativas” (Alberti, 2013, p. 40).

Escolhendo os entrevistados, chega-se ao conceito de “bom entrevistado”. Para Alberti (2013), o bom entrevistado é aquele que tem a percepção aguda de sua própria experiência e oferece mais do que o narrar dos acontecimentos. Ele apresenta impressões da época, o comportamento das pessoas e os funcionamentos de instituições.

Para Bragança (2009), a incorporação das histórias de vida como caminho metodológico expõe, para as ciências humanas e sociais, o desafio de trabalhar fora do quadro lógico-formal e positivista, reenviando o olhar para uma perspectiva aberta à incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber nesse campo do conhecimento, já que é fundada na interação social e no olhar do sujeito.

Escutar a história de vida das mulheres adultas, estudantes da Educação de Jovens e Adultos, por meio de narrativas, é a oportunidade de ajudá-las pelo olhar delas, ver a história por baixo e por dentro e entrar no mais profundo sentimento do ser. É que o próprio narrar destas estudantes as conduza para vivências e aprendizados de si mesma. Nesse momento, também chamo atenção para a importância do escutar. É importante respeitar o espaço, o tempo e os limites destas mulheres. Quero, por meio desta pesquisa, deixar caminhos para que elas

possam contar suas histórias, com sentimento que estão sendo escutadas com atenção, sensibilidade e generosidade.

Não se pode esquecer que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o “indescritível”, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas “muito insignificantes” – é o mundo da cotidianidade – ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional (Joutard, 2000, p. 33).

Rubem Alves (2012) fala que não é suficiente ter ouvidos para ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma. Daí a dificuldade de não aguentarmos ouvir o que o outro diz, sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer, como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração e precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade.

Uma relação de entrevista é, em primeiro lugar, uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e opiniões também diferentes, que tem em comum o interesse por determinado tema, por determinados acontecimentos e conjunturas do passado. [...] tem-se então uma relação em que se deparam sujeitos distintos, muitas vezes de gerações diferentes, e por isso mesmo, com linguagens, culturas e saberes diferentes, que interagem e dialogam sobre o mesmo assunto (Alberti, 2013, p. 190).

Dessa maneira, cabe ao pesquisador escutar as histórias de vida de forma sincera, demonstrando e sentindo cumplicidade, para que o pesquisador e o entrevistado consigam “engajar na reconstrução, na reflexão e na interpretação do passado” (Alberti, 2013, p. 190). 2013), e compreender e respeitar a história de vida do entrevistado, mesmo que este produza conceitos, princípios, convicções e opiniões diferentes das suas, pois o grande objetivo das entrevistas é a recuperação do passado através da visão do mundo daquele que viveu.

Esta recuperação do passado pode também ser chamada como memória. Esta palavra possui muitos significados e interpretações, e é presente em vários âmbitos das ciências, de acordo com Vieira (2006). Para ela, memória é um processo vivido, em constante evolução. Trata-se de uma construção imaginária, pois o sujeito que lembra o seu passado tece uma relação afetiva com sua história de vida, deste modo, “a memória se entrelaça com o tempo” (2006, p. 15).

Para Pollak (1992), em seu artigo *Memória e identidade social dialoga sobre a palavra memória*, no caso da pesquisa da História Oral, que utiliza entrevistas, sobretudo entrevistas de história de vida, é óbvio que o que se recolhe são memórias individuais.

Nesta pesquisa, propõe-se tratar o conceito de memória a partir das fundamentações teóricas de Pollak (1992), uma vez que entende-se ser uma palavra polissêmica e de grande carga de significados, no entanto, esta palavra também tem uma grande relevância de valor para esta pesquisa, visto que as entrevistas do tipo história de vida estão intimamente imbricadas às memórias das mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Pollak (1992), no mesmo artigo citado anteriormente, quando dialoga sobre memória, diz que “a princípio a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa”, no entanto, a memória pode ser entendida como um fenômeno social e coletivo. Para o autor (Pollak, 1992), os elementos que formam a memória individual e coletiva são os acontecimentos vivenciados pessoalmente, como também aqueles acontecimentos vivenciados por tabela, ou seja, que foram vividos pelo grupo social do entrevistado, mas, no imaginário, têm um peso e uma presença tão relevante em sua história de vida, que é impossível desassociar de suas vivências individuais. Diante disso, nesta pesquisa, entende-se que a memória é socialmente construída.

Joutard (2000), em seu capítulo intitulado *Desafios à história oral do século XXI*, aborda a relevância conceitual de diferenciar historiador/historiadora de memorialista. Segundo o autor:

O memorialista se contenta em escutar, recolher fielmente, sem jamais intervir nem tomar a mínima distância; seu silêncio vale aprovação, para não dizer adesão. O historiador não deixa de ouvir e recolher, mas sabe que deve se distanciar, que a simpatia necessária, virtude cardinal do bom entrevistador, não deve cegá-lo nem privá-lo da lucidez. O cruzamento das fontes, o necessário espírito crítico não são incompatíveis com o respeito devido à testemunha ou aos grupos. A história relativiza, na melhor acepção do termo; ela desafia a idéia simplista de uma memória e tradição oral – sua expressão mais formalizada – puras, originais, sem nada a dever, que exprimem a alma de um grupo. A história mostra, ao contrário, que estas são construções que evoluem, integram elementos exteriores, estrangeiros, que são até mais dinâmicas, que são capazes de mestiçagens culturais. Relativizar não significa diminuir nem, menos ainda, desprezar. Fazer compreender, a uns e outros, que se reconhece a parte da verdade que exprimem, mas que sua verdade não é a verdade global é 22judá-los a abrir suas identidades. Para facilitar a aceitação deste discurso, nós, os historiadores, devemos também reconhecer o caráter parcial da verdade que trazemos à tona: estamos longe de exprimir o real em toda sua diversa complexidade – cada um de nós, individualmente, é claro, mas também a comunidade dos historiadores em sua totalidade (Joutard, 2000, p. 43-44).

Adentrando este espaço de discussão, a memória é uma construção social, logo, entende-se também que a memória de um grupo social dominante pode se sobrepor à memória de grupos

sociais subalternizados, como pode ser observado no estudo de Vieira (2006), no qual a autora destaca a perspectiva da memória como um campo de disputa e reconstrução do passado.

Esta fala é pertinente quando se pesquisa sobre a história do processo educacional da mulher, visto que observam-se diferenças entre as memórias da mulher branca e da mulher preta, pois o processo educacional destes dois grupos aconteceram e ainda acontecem de maneiras diferentes, evidenciando como existe este campo de disputa na reconstrução deste passado, deixando a história do processo educacional da mulher preta silenciado e invisibilizado, mesmo em meio à tanta dor e sofrimento.

Segundo Joutard (2000, p. 33) “A força da história oral, todos sabemos, é dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos”. Para Alberti (2013), quando se decide pelo método da história oral e conseqüentemente pelas entrevistas, existem alguns pontos que devem ser problematizados no intuito de garantir uma entrevista de qualidade. Um deles são as circunstâncias das entrevistas, que são: o local, a duração, as pessoas presentes nas entrevistas e o gravador.

As entrevistas foram realizadas na escola em que as sujeitas estudam no período noturno, com duração estabelecida previamente entre a pesquisadora e a entrevistada. As pessoas presentes no momento das entrevistas foram limitadas à pesquisadora e à entrevistada, e a gravação foi com o uso de um gravador de voz portátil. Para Alberti (2013), é pertinente o cuidado com o local em que serão realizadas as entrevistas, como também os equipamentos que serão utilizados para registrar as entrevistas. É necessário um equipamento portátil, fácil de ser transportado e instalado, como também é primordial fazer uma cópia de segurança da entrevista, sendo esta armazenada em um local diferente do lugar que está armazenada a entrevista original. As transcrições das entrevistas foram por meio de um *software* Express Scribe. Para Alberti (2013), se utilizado com perícia e explorando todas as suas funcionalidades, este software pode ser de grande auxílio para o trabalho do transcritor.

Para os autores Bauer e Gaskell (2002), a entrevista possui fases e regras específicas que devem ser executadas para a garantia de dados consistentes e fidedignos.

QUADRO 1 – Fases da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)

3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Adaptado de Bauer e Gaskell (2002, p. 97).

A fase da preparação é o momento que o pesquisador cria familiaridade com o seu campo de estudo para ter compreensão prévia sobre o espaço e as pessoas que ali estão, e posteriormente entrar na fase de iniciação, que é quando o pesquisador explica, de forma clara e compreensível para seu entrevistado, como tudo irá acontecer, o que inclui o momento de narração sem interrupção e o momento de questionamentos. Nesta etapa, também acontece o pedido de autorização para gravar a entrevista, no intuito de uma análise mais minuciosa. Durante a fase da narração central, o entrevistado conta sua história sem nenhum corte do entrevistador, que somente pode falar algo quando o entrevistado claramente termina sua narração. Após a narração central, quando esta termina pela vontade total do entrevistado, inicia-se a fase de perguntas, onde o entrevistador pode fazer perguntas, no entanto, estas não devem ser julgadoras, ou com palavras que o entrevistado não usou, e nem devem ser apontadas contradições na narrativa. Já na última fase, a conclusiva, o gravador deve estar desligado. Nesse momento, é importante ter um diário de campo para o registro de uma fala mais espontânea do entrevistado que possa dar mais contexto a sua narrativa construída em narrações anteriores. É relevante mencionar que o tratamento dos dados obtidos das entrevistas foi analisado pelo viés da proposta de Schutze (1977 *apud* Bauer; Gaskell, 2002, p. 107).

Schutze (1977; 1983) propõe seis passos para analisar narrativas. O primeiro é uma transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal. O segundo passo implica uma divisão do texto em material indexado e não indexado. As proposições indexadas tem uma referência concreta a “quem fez o que, quando, onde e por que”, enquanto que proposições não-indexadas vão além dos acontecimentos se expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada “sabedoria de vida”. O terceiro passo faz uso de todos os componentes indexados do texto para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, cujo produto Schiitze chama de “trajetórias”. No quarto passo, as dimensões não-indexadas do texto são investigadas como “análise do conhecimento”. O quinto passo compreende o agrupamento e a comparação entre as trajetórias individuais. Isto leva ao último passo onde, muitas vezes através de uma derradeira comparação de casos, trajetórias individuais são colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas. Este processo permite a identificação de trajetórias coletivas.

Por meio deste tratamento de dados a partir da proposta de Schutze, conseguiu-se atingir os objetivos específicos e objetivo geral desta pesquisa.

2.5 Procedimento para pesquisa de campo

Em 15 de agosto de 2023, foi enviada ao Núcleo de Documentos da Escola de Aperfeiçoamento dos Professores da Educação (EAPE) uma carta solicitando autorização para realização da pesquisa na Escola CED 02 do Cruzeiro Novo. Junto à solicitação, foram enviados também uma carta de apresentação e o projeto de pesquisa. Em 22 de agosto, foi emitido o memorando autorizando a pesquisa na referida escola. Em 24 de agosto, foi efetuado o contato com a escola para informar sobre a pesquisa e solicitar, da direção, a concordância para a sua realização. A pesquisa iniciou-se no dia 25 de agosto de 2023.

2.6 O lócus da pesquisa e seus sujeitos

As sujeitas da pesquisa são as mulheres adultas, estudantes da EJA do Centro Educacional 02 Cruzeiro (CED 02). Trata-se de uma escola de Ensino Médio regular, de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em todos os segmentos e de Educação Profissional Integrada à EJA, no terceiro segmento. Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (2022), esta integra a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e está subordinada, pedagógica e administrativamente, à Coordenação Regional do Plano Piloto/Cruzeiro – CRE-PP. Seu prédio foi construído entre 1971 e 1972 e inaugurado em 22 de março de 1973, quando foram iniciadas as atividades escolares sob a denominação Centro 02 de Ensino de 1º Grau (Parecer nº 04/73 de 07/02/73). Em 1976, foi transformado em Centro Interescolar (Resolução nº 95CD, de 21/10/76) e, em 1980, em Centro Educacional 02 do Cruzeiro Novo (Portaria nº 17 de 17/07/80), denominação que perdura até hoje.

Fica localizado na SHCES 805, Cruzeiro Novo, Brasília-DF, CEP-70655-850 e possui uma área total de terreno de 20.0000 m² com os blocos A, B, C, D, E, F e G construídos de forma horizontal. Tem 18 salas de aulas, uma sala para atendimento de alunos portadores de necessidade educacionais especiais, uma sala para atendimento de alunos detentores de altas habilidades, uma sala para prática do conteúdo de artes, uma sala exclusiva para os servidores, uma sala para os professores, cinco bebedouros distribuídos nos corredores da escola e seis banheiros para uso dos alunos, sendo três para homens, e três para mulheres. Possui uma

cozinha semi-industrial com um refeitório, uma biblioteca, que atende aos alunos da escola e à comunidade do Cruzeiro, um laboratório de ciência, duas mesas de tênis de mesa, uma sala de informática e a sala de direção. É importante ressaltar que, no CED 02-Cruzeiro, existe uma sala exclusiva para o Posto do Polo da Polícia Militar.

Conforme PPP da CED 02 (2022), a escola foi construída para atender, prioritariamente, à comunidade do Cruzeiro Novo. Entretanto, atende também a alunos oriundos do Cruzeiro Velho, Octogonal, Sudoeste, Setor de Indústria e Abastecimento, Setor Militar Urbano, Setor de Armazenagem Norte, Cidade Estrutural, Cidade do Guará, e outras cidades do Distrito Federal e de várias cidades do estado de Goiás situadas no entorno do Distrito Federal. Estes estudantes buscam, no CED 02-Cruzeiro, a qualidade de ensino que esta escola oferece, tendo em vista que foi implantada, nos últimos quatro anos, uma nova visão de gestão administrativa pedagógica, abrangendo todas as áreas da escola de forma que todas conversam com o objetivo de identificar os problemas e, em conjunto, as causas destes problemas e resolvê-los, buscando uma solução de forma a atender às necessidades dos alunos.

Conforme PPP da escola (2022), a região onde está localizada a escola é um setor urbanizado, com alta densidade demográfica. O mercado de trabalho local é restrito (comércio pouco expressivo e atividade industrial quase inexistente). A população economicamente ativa, em sua maior parte, está concentrada na atividade terciária, e é constituída por servidores públicos e seus dependentes, pequenos comerciantes e profissionais autônomos. As opções de serviços e lazer (Cruzeiro Novo, Cruzeiro Velho, Sudoeste e Octogonal) se restringem ao pequeno comércio, a um shopping (Terraço) e a duas associações recreativas. Não há teatros, e as salas de cinema se limitam às oferecidas pelo shopping (Terraço). A região na qual está construída a escola não se caracteriza como sendo uma região com altos índices de violência, mas o consumo de droga e de álcool é bastante acentuado.

Em 2016, o centro educacional, depois de um grande empenho coletivo de todos os professores do turno noturno e do apoio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), aprovou, junto ao Conselho de Educação do Distrito Federal, seu curso técnico em Serviços Públicos Integrado à Educação de Jovens e Adultos e, no segundo semestre daquele ano, já havia as duas primeiras turmas do referido curso, com uma modalidade de ensino bastante inovadora, qual seja, a metodologia da integração curricular a partir de eixos temáticos integradores.

Considerando os dados do censo escolar do 2º semestre de 2023 da SEDF, a escola possui a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

TABELA 1 – Número de alunos por segmento e gênero CEDUC 02

Série	Feminino	Masculino	Total
1º segmento – 1ª etapa	5	2	7
1º segmento – 2ª etapa	8	4	12
1º segmento – 3ª etapa	4	1	5
1º segmento – 4ª etapa	8	2	10
2º segmento – 5ª etapa	5	1	6
2º segmento – 6ª etapa	5	6	11
2º segmento – 7ª etapa	5	8	13
2º segmento – 8ª etapa	5	16	21
3º segmento – 1ª etapa	16	22	38
3º segmento – 2ª etapa	12	13	25
3º segmento – 3ª etapa	13	24	37
Total	86	99	185

Fonte: elaborada pela autora.

É atendido na escola CEDUC 02-Cruzeiro um total de 185 alunos na EJA, sendo 86 (46,48%) do sexo feminino, e 99 (53,51) do sexo masculino. Com relação à faixa etária, tem-se, conforme as tabelas abaixo:

TABELA 2 – Faixa etária primeiro segmento EJA CEDUC 02

Idade	Quantidade	%
15 – 30	3	7,5
31–45	11	27,5
46 –60	14	35,5
61 – 75	11	27,5
76 – 90	1	2,5

Fonte: elaborada pela autora.

TABELA 3 – Faixa etária segundo segmento EJA CEDUC 02

Idade	Quantidade	%
15 – 30	26	50,98
31 – 45	15	29,41
46 – 60	9	17,64
61 – 75	1	1,9
76 – 90	0	0

Fonte: elaborada pela autora.

TABELA 4 – Faixa etária terceiro segmento EJA CEDUC 02

Idade	Quantidade	%
15 – 30	70	70
31 – 45	19	19
46 – 60	10	10
61 – 75	1	1
76 – 90		

Fonte: elaborada pela autora.

Percebemos que os estudantes mais velhos, na faixa etária entre 46 e 90, estão no 1º segmento, incluindo uma senhora de 81 anos, que hoje está cursando a 2ª etapa do primeiro segmento. No segundo e terceiro segmento, verificamos que a maioria dos estudantes da EJA está entre as faixas etárias de 15 e 30 anos. As turmas são organizadas por segmento/etapa, logo, na escola CEDUC 02-Cruzeiro, hoje estão em atividade 11 turmas da EJA no período noturno.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da CEDUC 02-Cruzeiro, os estudantes da EJA local são compostos por pessoas em cumprimento de medida socioeducativa, população de rua (vulnerabilidade social), sujeitos com deficiência, diagnosticadas ou não, bem como com dificuldade de acompanhamento do processo de ensino devido à defasagem de pré-requisitos e ao tempo fora da escola. Segundo o documento, em sua maioria, os estudantes pertencem à classe trabalhadora, que durante o dia confiam seus filhos à família ou à escola pública, e, à noite, buscam esta mesma escola para exercer seu direito à educação, no pressuposto de melhorias no mundo do trabalho.

É conveniente destacar que a escola tem uma demanda estudantil bastante heterogênea quanto a suas faixas etárias, considerando que grande parte dos alunos da referida modalidade de ensino, por algum motivo, no decorrer de sua vida, foi expurgada do fluxo normal de seus estudos.

As pesquisas realizadas no CEDUC 02-Cruzeiro apresentam uma organização que dinamiza e otimiza o relacionamento do pesquisador com o campo de pesquisa. A coordenadora da EJA e a coordenadora do 1º segmento são as responsáveis pela apresentação da pesquisadora com os estudantes.

2.7 Construção da pesquisa

No primeiro momento, foi realizada uma atividade de interação com os estudantes e de observação dos estudantes e da dinâmica da escola com estes desde a chegada na escola, momento da merenda escolar (que acontece antes do início da aula), até o fim da aula.

Pretendia-se um tempo de qualidade em todas as turmas, especialmente as turmas do 1º segmento, por ter maior número de mulheres adultas/idosas, sendo estas os sujeitos desta pesquisa. A organização da passagem por todas as turmas foi organizada pela coordenadora da EJA da unidade escolar, e a pesquisadora, em sala de aula, exerceu a atividade de apoio escolar, conforme as necessidades e a orientação do professor vigente em sala de aula.

Dessa maneira, pretendia-se conhecer essas mulheres e a comunidade escolar que elas fazem parte, para, então, poder “quebrar minimamente o gelo” entre a pesquisadora e as sujeitas de pesquisa, a fim de criar um clima confortável e sadio para o segundo momento desta pesquisa: as entrevistas, que ocorreram de forma individual, com flexibilidade de tempo e horário, em um espaço de construção de narrativas, escuta do outro, compreensão, interpretação e, também, de observação. A partir das fases e regras descritas por Bauer e Gaskell (2002), logo após a entrevista, se iniciou, de fato, a narração central dos sujeitos da pesquisa. Após a narração central, aconteceu a fase das perguntas aos sujeitos da pesquisa a fim de se conseguir a compreensão de início, meio e fim das histórias narradas, e a fase conclusiva.

2.8 Instrumentos de pesquisa

Para o recolhimento das informações, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Diário de Campo: registros das conversas informais que aconteceram de forma individual ou em grupo com as mulheres adultas estudantes da EJA, abordando assuntos pertinentes discutidos com professores, coordenadores, auxiliares administrativos, equipe da limpeza.

[...] O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto (Demo, 2012, p. 33).

Conforme Araújo *et al.* (2013), o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como

um esforço para compreendê-las. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa, portanto, ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término.

- b) Entrevistas: segundo Muylaert *et al.* (2014), as entrevistas são ferramentas não estruturadas, visando a profundidade de aspectos específicos, a partir da qual emergem histórias de vida, tanto do entrevistado, como as entrecruzadas no contexto situacional. Este tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.

A partir destes caminhos metodológicos citados anteriormente, objetivou-se alcançar os objetivos propostos.

2.9 Participantes

Um total de sete estudantes mulheres da EJA decidiram participar desta pesquisa. Os primeiros contatos foram em horário regular das aulas, das 19h15 às 22h, no período de 04 de setembro de 2023 até 22 de março de 2024. No primeiro momento, foi feita uma imersão em sala de aula, onde acompanhei a rotina da sala de aula, desde o momento da chegada dos alunos, socialização no refeitório, as atividades pedagógicas e suas saídas para casa. Foi riquíssima a experiência de “quebrar o gelo” da convivência para enfim poder escutá-las. Nos diálogos prévios às entrevistas, foram estabelecidos laços de confiança e amorosidade, que insuflaram um terreno de confortabilidade para que as histórias de vida fossem narradas. Acredito que a segurança e a fluidez das entrevistas foram proporcionadas por estas relações preestabelecidas, que garantiram o clima de espontaneidade, sinceridade e leveza.

Todas as setes alunas entrevistadas estavam matriculadas regularmente na primeira etapa da EJA no Centro Educacional do Cruzeiro 02, no turno noturno. Seis delas são da região Nordeste e uma da região do Centro-Oeste, e 80% das entrevistadas estão na faixa etária de 55 e 65 anos, somente uma entrevistada tem 34 anos. Todas as entrevistadas trabalham durante o dia como diaristas e/ou empregadas domésticas de regiões administrativas do Distrito Federal (sudoeste, asa norte e lago sul), e 80% delas moram nas casas em que trabalham há mais de dez anos.

As entrevistas aconteceram de forma individual e uma sala de aula da escola foi disponibilizada pela direção, sendo um ambiente bem iluminado, com boa acústica, ventilado, com mesas e cadeiras confortáveis, proporcionando assim um ambiente favorável para o

acontecimento das entrevistas. As entrevistas eram agendadas com as estudantes três dias antes, combinado no horário de 19h15, na sala reservada as entrevistas. Vale ressaltar que também era informado ao professor que estava em sala de aula, objetivando justificar o atraso da aluna para as atividades pedagógicas do dia letivo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido junto de todas as estudantes a fim de elucidar as dúvidas relativas à entrevista.

2.10 Análise das entrevistas narrativas

As análises das entrevistas aconteceram a partir da análise de conteúdo com fundamentação teórica em Bauer e Gaskell (2002), como também pelo viés da proposta de Schutze. Para estes autores, “a análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 91). Eles afirmam que esta técnica visa a

produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. Este contexto pode ser temporariamente, ou em princípio, inacessível ao pesquisador. Análise de conteúdo muitas vezes implica em um tratamento estatístico das unidades de texto. Maneira objetivada refere-se aos procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis: não sugere uma leitura válida singular dos textos. Pelo contrário, a codificação irreversível de um texto o transforma, a fim de criar nova informação desse texto (Bauer; Gaskell, 2002, p. 191).

Para Bauer e Gaskell (2002), o conteúdo das entrevistas após a transcrição é chamado de corpus de texto, sendo este a representação e a expressão de uma comunidade que escreve. Diante disso, a análise de conteúdo precisa ser explicada. Os *corpora* de textos possuem registros de eventos, valores, regras e normas, entretenimento e traços do conflito e do argumento. A análise de conteúdo, portanto, permite reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos.

Nesta análise das entrevistas narrativas, as análises de conteúdos podem reconstruir, segundo Bauer e Gaskell (2002), representações em duas dimensões principais: a primeira denomina-se sintática, e a segunda, semântica.

Procedimentos sintáticos se enfocam os transmissores de sinais e suas inter-relações. A sintaxe descreve os meios de expressão e influência – como oral e escrito. A frequência das palavras e sua ordenação, o vocabulário, os tipos de palavras e as características gramaticais e estilísticas são indicadores de uma fonte e da probabilidade de influência sobre alguma audiência. Os procedimentos semânticos dirigem seu foco para a relação entre os sinais e seu sentido normal- sentidos denotativos e conotativos em um texto. A semântica tem haver com “o que e dito em um texto?”, os temas e avaliações. Palavras, sentenças e unidades maiores de texto

são classificadas como exemplos de temas predefinidos e avaliações (Bauer; Gaskell, 2002, p. 192).

A análise de entrevista, também segundo Bauer e Gaskell (2002), visa a reconstruir “mapas de conhecimento”, à medida que eles estão corporificados em textos. As pessoas usam a linguagem para representar o mundo como conhecimento e autoconhecimento. Para reconstruir este conhecimento, a análise de conteúdo pode necessitar ir além da classificação das unidades do texto e orientar-se na direção de construção de redes de unidades de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações.

Segundo Bauer e Gaskell (2002), a análise de conteúdo possui três passos: primeiro, as transcrições das entrevistas gravadas; o segundo segue com a etapa de degravações das entrevistas e transcrição detalhada, e o terceiro passo é a apuração das narrativas. A análise de conteúdo desta pesquisa seguiu este caminho metodológico como também a análise de Schütze, englobando a pré-análise das entrevistas, a exploração das entrevistas e a interpretação dos dados para a formação de categorias.

Nesta pesquisa, estas etapas aconteceram da seguinte forma:

1. A fase inicial, a da pré-análise, destina-se à escolha dos documentos a serem submetidos à análise, que, no caso deste trabalho, são as degravações das mulheres estudantes da EJA do Centro Educacional 02 do Cruzeiro Novo. Nesse momento, realizou-se uma leitura flutuante do material, que consistiu em um contato para conhecer o texto, anotando as primeiras impressões, primando pelo texto narrativo e pelo fenômeno investigado, de forma a construir as primeiras impressões e orientações para a análise.

2. Na segunda fase, realizou-se uma leitura mais minuciosa, destacando os trechos que identificavam estruturas processuais no curso da vida dos entrevistados conectados aos objetivos da pesquisa.

3. Na terceira fase, foi feita a redução do texto qualitativo em sentenças sintéticas, que posteriormente foram parafraseadas em algumas palavras-chaves. A partir deste parafrasear, desenvolveu-se um sistema de categorias. Nesta etapa, utilizou-se a tecnologia do *software* Iramuteq, uma vez que os dados produzidos nas entrevistas narrativas são compostos por linguagens e possuem um grande volume textual. Diante de tais desafios, o uso de *softwares* específicos para análise de dados textuais pode contribuir para a análise do corpus textual.

O *software* Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) é gratuito, disponível na internet para *download* no *site* do Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição da Universidade Federal de Santa Catarina (LACCOS/UFSC), sendo desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Ratinaud.

O *software* informa as relações entre os mundos lexicais mais frequentemente enunciados pelos sujeitos da pesquisa, assumindo que as palavras usadas em contexto similares estão associadas a um mesmo mundo lexical. Realiza, desse modo, análises quantitativas de dados textuais, pautadas em múltiplos contextos e segundo classes de conteúdo, com base na similaridade de vocabulário.

Neste trabalho, foram utilizados dois recursos oferecidos pelo Iramuteq. O primeiro foi a nuvem de palavras, ou seja, uma análise lexical que organiza graficamente as palavras conforme a sua frequência, o que possibilita a rápida identificação das palavras-chaves de um corpus textual. O segundo foi a análise de similitude, que apresenta também, de forma gráfica, as concorrências entre as palavras e suas conexões.

As frequências contribuíram para a etapa de categorização. Este arranjo dos códigos em categorias retrata as conexões entre as narrativas e outras partes da pesquisa, a saber: sua problematização, seus objetivos e sua fundamentação teórica.

A primeira busca que realizei foi pela frequência simples de palavras das narrativas. O critério de filtro adotado no Iramuteq foi a contagem das seguintes classes gramaticais: verbos, substantivos e adjetivos. O intuito era evitar o aparecimento de frequências excessivas de artigos e preposições. Dentro dessas categorias gramaticais, há um total de 2771 palavras, o que resultou em uma tabela com as 15 palavras mais frequentes, entre verbos e substantivos.

TABELA 5 – Frequência de palavras

Ordem	Palavra	Frequência
1	ESCOLA	125
2	TEMPO	82
3	ESTUDAR	61
4	MULHER	60
5	TRABALHAR	54
6	DEUS	45
7	FILHOS	44
8	BRASÍLIA	42
9	FAMÍLIA	45
10	NOITE	45
11	EDUCAÇÃO	40
12	HISTÓRIA	32
13	ROÇA	29

14	PESSOA	25
15	GRAÇAS	20

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Analisando a Tabela 5, observa-se que a palavra mais citada foi escola, lugar de esperança, um lugar que um dia estas mulheres não puderam entrar, por conta de trabalho, filhos, maridos, mas hoje significa um lugar que elas estão construindo uma nova história. A segunda palavra foi tempo, que independente do momento, é possível construir essa nova história. A terceira palavra foi estudar, que, como um verbo que expressa ação, tem-se um movimento de ser mais por meio da educação. Em seguida, na quarta posição, temos a palavra mulher, carregada pelo conceito de gênero, ponto principal de diálogo nesta pesquisa: mulheres na educação. Na quinta posição, a palavra trabalhar, verbo proveniente da palavra trabalho, nesta pesquisa, vista como atividade produtiva que estas mulheres exercem para ganhar um salário. Importante mencionar que todas as mulheres pesquisadas são empregadas domésticas ou diaristas, quatro delas trabalham na mesma casa e com a mesma família há mais de 20 anos, morando no trabalho no “quarto de dependência”. A sexta palavra encontrada é a palavra Deus. Como expressão da cultura da fé, todas as entrevistadas acreditam em Deus e seguem religiões de raiz cristã. A palavra filhos possui a sétima posição, já que 90 % das entrevistadas são mães. A oitava palavra é Brasília, cidade palco de todas as histórias contadas. Por mais que estas mulheres não sejam brasilienses, fatos e acontecimentos de suas vidas a trouxeram para cá em busca de melhores condições de trabalho. A nona palavra é família, união de pessoas com os mesmos laços sanguíneos. Todas as entrevistadas citaram suas famílias nas narrações de suas histórias de vida, pai, mãe, avós, irmão e filhos. A décima palavra foi noite, citada 45 vezes. A vista como parte do dia, tempo que transcorre entre o ocaso e o nascer do sol, espaço do dia que estas mulheres têm disponibilidade para fazer algo por si mesmas, como estudar.

Na 11ª posição, encontra-se a palavra educação. É coerente, além de citar a palavra estudar, também citar a palavra educação, pois foi mencionada em todas as falas como ponto de esperança e mudança de vida. A palavra história aparece como a narração do passado das entrevistadas, assim como palavra roça também aparece. Trata-se de um espaço de muitas memórias boas e tristes com suas respectivas famílias. Foram ditas também com incidência as palavras pessoas e graças; pessoas enquanto sujeitos da história, e graças no sentido de benevolência.

sincrônica. Assim, ao mesmo tempo em que as narrativas se situaram verticalmente, possibilitando o entendimento das trajetórias vividas por esses sujeitos, foram analisadas horizontalmente (Vieira, 2006).

Dentro desta perspectiva, o trabalho interpretativo está presente nesta dissertação, estabelecendo um diálogo com as vozes dos teóricos de referência, as sujeitas da pesquisa e a pesquisadora. O fio condutor de análise vertical e horizontal será por meio da discussão teórica da ideologia de interdição do corpo de Nita Freire, através da qual a autora constrói uma ideia de como o trabalho desumanizador, a diferença de gênero que deprecia a mulher e a falta de acesso à educação interditam o corpo da mulher, impossibilitando-a de ter a condição de Ser Mais (Freire, 1987).

3 DIREITO À EDUCAÇÃO

“A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes recolhe em si as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas” (Evaristo, 2017, p. 24-25).

O direito à educação é uma luta constante, uma vez que se torna um espaço de muitas tensões entre o povo e o Estado. O acesso à educação gratuita e de qualidade, no decorrer da vida, deveria ser algo tão comum e certo que discutir esta temática deveria ser algo irrisório, mas, surpreendentemente, a realidade brasileira fica bem distante deste direito social. É um desconforto diário a falta de acesso à educação de qualidade no Brasil.

Ainda que o “desconforto” esteja longe de ser a palavra mais adequada a este discurso, não há como deixar de reconhecer que a falta de acesso à educação pública e gratuita é um grande problema social, visto que, quando se tem o direito à educação respeitado, o cidadão garante a possibilidade de lutar por outros direitos, como o direito à saúde de qualidade, à segurança alimentar, à moradia, de ir e vir sem temer à vida, à dignidade humana, dentre outros.

O presente capítulo pretende dialogar sobre o direito à educação como fundamento do direito humano, ou seja, como direito natural e basilar ao cidadão brasileiro, que deveria ser garantido desde o ventre materno. Trata-se de direito que deve ser respeitado ao longo da vida da pessoa humana, reconhecendo o valor intrínseco de cada indivíduo ao estabelecer que todas as pessoas devem ser tratadas com respeito, igualdade e liberdade.

O texto visa ainda explicitar os marcos normativos do direito à educação internacionalmente, como na Declaração Universal dos Direitos do Homem pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948); o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) (1966); a Conferência Mundial Educação para Todos (1990), e a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); e nacionalmente, com a Constituição Federal de 1988, que garantiu a educação de qualidade como dever do Estado; a Lei nº 9394/96, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001, 2014), e o Plano Distrital de Educação², vigente desde 2015.

Ainda o capítulo objetiva analisar a qualidade da dimensão do direito à educação. No entanto, a discussão não se detém às vagas nas escolas para todas as pessoas que queiram estudar, mas abrange o direito à vaga em uma escola e a uma educação de qualidade para todo

² Instituído pela Lei nº 5.499/2015, o Plano Distrital de Educação é a referência para o planejamento das ações desta Secretaria de Estado de Educação, com período de vigência de 2015 a 2024.

cidadão brasileiro, assim como a professores de qualidade, espaço físico de excelência, material escolar bem elaborado, lanche escolar nutritivo e transporte para a escola seguro e de ótimo estado de conservação, ou seja, uma boa educação para garantir uma formação escolar bem-feita.

E, para finalizar este capítulo, se analisa, de forma específica, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil como direito de todos, todas, *todes* e dever do Estado. E ainda como este direito está regulamentado nos documentos legislativos do país, como na Constituição Federal, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Nacional de Educação e no Plano Distrital de Educação do DF.

3.1 Direito à educação como fundamento do direito humano

O conceito de educação permeia o senso comum de forma cotidiana, como se, de alguma maneira, mesmo em amplitudes diferentes, todos soubessem que a educação abarca o desenvolvimento físico, intelectual e moral. E sobre o conceito de direitos humanos? Será que poderíamos dizer que o conceito permeia o senso comum desta sociedade? Sabemos o que são direitos humanos? Partindo da premissa que nem todos conhecem o conceito de direitos humanos, este subtópico pretende iniciar o diálogo a partir deste ponto.

Os direitos humanos, segundo a Organização das Nações Unidas (1948), são normativas que reconhecem e protegem a dignidade de todas as pessoas, sendo preceitos de como o ser humano deve se comportar individualmente, relacionar-se com o outro em sociedade, como também a relação do ser humano com o Estado, sendo indivisíveis, interdependentes, igualitários e inclusivos, e os Estados são os grandes responsáveis pelo cumprimento destas normas.

Segundo a ONU, os direitos humanos são indivisíveis, pois, sejam eles de natureza civil, política, econômica, social ou cultural, são todos inerentes à dignidade de toda pessoa humana, logo, têm o mesmo valor como direitos. Não existe um direito “menor” ou “maior”. Os direitos humanos são interdependentes, porque um direito depende do outro para sua efetivação enquanto direito de fato, como só é possível respeitar a dignidade da pessoa humana se lhe for garantido também o direito à educação. A efetividade de um direito depende completamente do outro.

Os direitos humanos são igualitários, universais, para todos, para todos os gêneros, raças, idades e em qualquer localização geográfica do mundo, e são inclusivos justamente porque abraçam a todos, uma vez que todos merecem viver com respeito e dignidade.

Diante destes pilares conceituais sobre os direitos humanos, quais são os direitos que garantem a dignidade das pessoas? Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem das Nações Unidas, os direitos humanos incluem o direito à vida, à liberdade, à liberdade de opinião, à liberdade de expressão, ao trabalho e à educação. Logo, o direito à educação é um direito humano, portanto, todos devem ter direito à educação, pois esta prepara o cidadão para a vida em sociedade e para o trabalho.

3.2 Marcos normativos do direito à educação internacionalmente

O primeiro marco normativo a ser explicitado é a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH-Nações Unidas), documento que foi adotado e proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução nº 217 A III) em 10 de dezembro de 1948, sendo caracterizado como um grande marco histórico e um momento de enorme relevância para a história da Humanidade, pois foi a primeira vez que vários países assinaram um acordo de proteção aos direitos da pessoa humana, sendo ainda referência para constituições de muitos Estados e democracias recentes.

Existem 30 direitos que garantem a dignidade da pessoa humana. Segundo a ONU (1948), tais direitos “abordam questões referentes aos direitos fundamentais e às garantias básicas para os indivíduos em todos e quaisquer territórios” e tratam também dos direitos e liberdades individuais, sociais, políticas, jurídicas e nacionais dos seres humanos. De modo geral, eles afirmam que todos nascemos livres e iguais e que estes direitos são de todos, independentemente das nossas diferenças.

Quando se fala em proteção dos direitos e preservação da dignidade da pessoa humana, também se fala em educação, que está presente na supracitada declaração em seu 26º direito. Todas as pessoas devem ter direito a uma educação gratuita, viver em sociedade, na relação consigo, com o outro e com o Estado, e para o mundo do trabalho, sendo este digno e capaz de proporcionar meios para a manutenção da vida em plenitude, com segurança, conforto e perspectivas de melhoria contínua.

E qual a importância da Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH -Nações Unidas) para a consolidação do direito à Educação no Brasil, como também para outros países do mundo? Este documento representa um importante parâmetro para a atuação em conjunto de todos os representantes dos territórios e países, de modo a assegurar os direitos e liberdades fundamentais de seus cidadãos, sendo um deles o direito à educação. Diante disso, a DUDH

torna-se também um instrumento para a defesa dos seres humanos e para a conquista de um mundo mais justo e igualitário por meio da educação.

Outra normativa de grande peso no fortalecimento do direito à educação foi o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC). Para o Ministério de Direitos Humanos e Cidadania (Brasil, 2023), este é um tratado multilateral adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966, estando em vigor desde 3 de janeiro de 1976. O acordo diz que seus membros devem trabalhar para a concessão de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC) para as pessoas físicas, incluindo os direitos de trabalho e o direito à saúde, além do direito à educação e a um padrão de vida adequado. Conforme Monteiro (2023), este documento foi planejado com o objetivo de tornar juridicamente importantes os dispositivos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, determinando a responsabilização internacional dos estados signatários por eventual violação dos direitos estipulados.

Mais uma vez, em âmbito internacional, acontece o fortalecimento do direito à dignidade da pessoa humana e, entre tantos direitos, está o direito à educação. É um documento de suma importância para que todos os países membros na elaboração de suas constituições a fim de que destinem à educação a extrema relevância que esta merece, correspondendo, então, aos parâmetros internacionais.

Outro importante encontro de diálogo sobre o direito à educação, ainda em âmbito internacional, foi a Conferência Mundial Educação Para Todos, que aconteceu na Tailândia em 1990 e, como resultado, se promulgou a Declaração Mundial de Educação para Todos nesta mesma data e local.

Mesmo depois de 40 anos da Declaração dos Direitos Humanos, neste espaço de tempo, grande parte dos países ainda estava bem longe de conseguir garantir o direito à educação a seus cidadãos. As décadas de 70, 80 e 90 do século XX foram marcadas por profundas crises financeiras para os países em desenvolvimento e, principalmente, para os países subdesenvolvidos. Foram décadas marcadas por profundas crises sociais e de muita fome e miséria. Diante deste cenário de crises, o direito à educação tornou-se algo inacessível para muitos grupos sociais, em especial os grupos populares.

Portanto, viu-se como necessário mais uma vez dialogar sobre educação e, nesse contexto, aconteceu a Conferência Mundial Educação para Todos e a Declaração Mundial de Educação para Todos, que teve como objetivo, segundo a UNESCO (1998), fortalecer o diálogo a respeito da importância da educação para o desenvolvimento de uma nação, atendendo as

necessidades de aprendizagem do educando, respeitando sua individualidade enquanto sujeito único e a diversidade de cores, formas e pensamentos da comunidade escolar.

A Conferência Mundial Educação para Todos ainda pretendeu fortalecer o diálogo sobre todas as pessoas, ou seja, em qualquer lugar que esteja, todos deveriam ter acesso a uma educação gratuita, isto é, com acesso universal para crianças, jovens e adultos, visando ainda desenvolver uma política contextualizada de apoio, mobilizando os recursos para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos fossem satisfeitas.

Entende-se, então, que a Declaração Mundial da Educação procura ampliar os direitos à educação a uma educação gratuita, acessível para todos e de qualidade, onde todos os entes da sociedade devem estar compromissados em nível político, social e financeiro a fim de garantir este direito, juridicamente protegido e dito como fundamental. Logo, é um documento declarado em âmbito mundial, com o intuito de ser replicado pelos países em suas próprias constituições nacionais.

Segundo Vieira (2006), apesar de 1990 ter sido declarado pela ONU o Ano Internacional da Alfabetização e de ter ocorrido a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, que aprovou a Declaração Mundial de Educação para Todos e o plano para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, do qual o Brasil foi signatário, na prática, não houve esforços reais para que os compromissos assumidos fossem cumpridos. A contradição entre os avanços legais e o recuo nas políticas educativas nos anos 1990 relaciona-se a uma série de mudanças ocorridas em âmbito mundial, consubstanciadas no processo de globalização e na adoção de políticas de teor neoliberal.

Nos próximos parágrafos, objetiva-se fazer o diálogo sobre como o direito à educação foi discutido a partir da Constituição Federal de 1988, que garantiu a educação de qualidade como dever do Estado; da Lei nº 9394/96, que estabelece a Leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB); do Plano Nacional de Educação (PNE), de 26 de junho de 2014, e do Plano Distrital de Educação (PDE), vigente desde 2015.

3.3 Marcos normativos do direito à educação nacional

Partindo de um debate internacional, o direito à educação é um direito jurídico e protegido por tratados internacionais, que garantem uma educação gratuita e de qualidade, uma educação para todos, uma educação inclusiva, e vista como um direito à cidadania. Diante desta exigibilidade internacional, as constituições dos países que assinaram estas declarações

internacionais a respeito da Educação devem dispor de todos os objetivos educacionais em seus direitos nacionais.

Diante disso, no Brasil, como marco normativo educacional, apresentou a Constituição Federal de 1988 (CF-88). Conforme Castro (2022), no decorrer do século XX, com o desenvolvimento dos ideais democráticos e décadas de lutas políticas, sob o horizonte do socialismo, aconteceu a difusão, de forma mais abrangente, dos direitos sociais nas cartas constitucionais e leis da maioria dos países, inclusive daqueles surgidos após a Segunda Guerra Mundial, muitos dos quais marcados pela pobreza, por acentuadas desigualdades e por regimes políticos nada democráticos. Nesse contexto econômico, político e social, nasceu a Carta Magna de 1988.

A CF-88, em seu artigo terceiro, como continuidade aos tratados internacionais, diz que é necessário ter uma sociedade livre, justa e solidária, ou seja, garantir, então, o direito fundamental que assevera também outros direitos a partir da consciência da cidadania é o direito à educação, garantido na Constituição Federal de 1988, no artigo sexto, como um direito social, fundamental e essencial, uma vez que a educação é um dever do Estado e da família, sendo um compromisso de todos.

A constituição afirma que a educação deve ser uma responsabilidade compartilhada entre todos os entes da sociedade, sendo este do poder público ou privado, para, dessa forma, garantir uma educação que possa atingir a todos, independente de raça, gênero, ou classe social, com uma educação inclusiva e de qualidade. Ainda postula que deve ser garantido acesso gratuito a todo cidadão brasileiro, como também asseguradas condições não somente de acesso, mas também de permanência na escola. Outro ponto de suma importância é quando indica que a educação no Brasil deve ser laica, e todo cidadão possui como direito à liberdade de crença.

A constituição também aborda a valorização do profissional da educação, professores, orientadores, secretários, entre outros, e ainda que a educação deve servir para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e que o estudante possa exercer com consciência seus direitos e deveres de cidadão brasileiro, como também a preparação para o mundo do trabalho e poder, dessa maneira, contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Por este motivo, estabelece uma base sólida legal para a promoção da educação como um direito fundamental no Brasil.

Outro marco normativo do direito à educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Trata-se de uma legislação fundamental que rege o sistema educacional brasileiro. A LDB estabelece os princípios e diretrizes para a educação no país e abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Além disso,

ênfatisa a gestão democrática das escolas, garantindo a participação da comunidade na tomada de decisões e define a educação como um direito de todos e um dever do Estado, estabelecendo os níveis de ensino obrigatórios. A lei também trata da formação de professores, do financiamento da educação e da diversidade cultural, sendo fundamental para a construção de um sistema educacional inclusivo e de qualidade no Brasil.

É importante mencionar que a LDB de 1996 não foi a primeira, no entanto, foi a mais importante, porque trouxe o desenvolvimento da pessoa humana para o centro da discussão de fato, tratando a educação como uma política pública necessária e urgente. A primeira LDB foi aprovada em 1961 e sancionada em 1971, tendo o foco para o aperfeiçoamento profissional, com uma visão tradicionalista do professor, do aluno e das práticas educacionais.

No ano de 2001, em 9 de janeiro, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei nº 10172, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Este seria um documento com o propósito de criar diretrizes, metas e estratégias para a educação no Brasil, para serem cumpridas em um prazo de dez anos.

O primeiro PNE começou a ser discutido em 1996, para vigorar entre os anos de 2001 e 2010. Muitas críticas foram feitas a este documento pelos estudiosos sobre a educação no Brasil na época, pois achavam este documento com muitas lacunas, como eram definidas metas, mas estas não eram mensuráveis objetivamente, e claramente isto dificultava a avaliação da meta proposta. Outra grande crítica é que o primeiro PNE não determinava as consequências punitivas do não cumprimento das metas, por exemplo, punições para aqueles que não cumprissem o que foi determinado.

No ano de 2014, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE), que é um documento de políticas públicas que indica diretrizes e metas para a educação no Brasil no período de 2014 a 2024. Estas metas contemplam todas as etapas da Educação Básica, em todos os níveis e modalidades educacionais, incluindo a valorização do professor, plano de carreiras, formação continuada e financiamentos educacionais. Suas diretrizes priorizam a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da justiça social, da equidade e da não discriminação, e a melhoria da qualidade da educação.

Segundo Machado e Alves (2017), uma primeira consideração a ser destacada é o esforço de chegada a este PNE de 2014. Existem muitos avanços, se for analisada a realidade do PNE 2001-2010. As análises em relação às 26 metas, no plano anterior, são unânimes em enfatizar que não se alcançou êxito no que fora proposto. Outra consideração que merece destaque, no exercício de pensar nas metas do PNE, é reconhecer

que o espaço federativo é a base para que as intenções do texto legal se materializem, e que o atual plano nacional é resultado do esforço de muitas lutas, em especial da sociedade civil, que se mobilizou para sua aprovação após mais de três anos de tramitação.

Para Alvarenga (2016), é mister tomar o PNE como objeto de conhecimento, que situa no contexto das relações sociais e nos embates políticos que lhe conferiram e continuam a reverberar sentido com vistas a sua implementação. No entanto, devemos considerar que as promulgações do atual PNE, assim como o seu antecessor, tenham sido feitas ao arpejo das propostas da sociedade. Conforme a autora, a sociedade parte de diagnóstico sobre desigualdades sociais e modelo econômico, contudo, os PNEs, por óbvio que pareça a afirmativa, não estão “protegidos” pelas crises econômicas do capitalismo e pelas disputas de hegemonia do poder político, o que faz com que a sociedade intensifique as mobilizações, confrontando governos para garantias do direito fundamental da educação.

A nível distrital, também como normativo nacional, tem-se o Plano Distrital de Educação (PDE), que nasceu a partir do Plano Nacional de Educação. Este documento orienta as ações de políticas públicas do Distrito Federal e foi elaborado após um diagnóstico da realidade educacional do estado, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias. O PDE é um documento participativo, avaliado e monitorado pela Secretaria de Educação, Fórum Distrital de Educação, Conselho de Educação do Distrito Federal e Câmara Legislativa do Distrito Federal.

No que tange às sujeitas desta pesquisa, o PDE possui metas específicas, a saber, a Meta 9, na qual defende a ampliação para 75% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional, considerando Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) e Ensino Médio (3º segmento); e a Meta 10, que busca a garantia da oferta de escolarização às pessoas jovens, adultas e idosas, em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade.

Pode-se observar que todos os marcos normativos internacionalmente e nacionalmente dialogam sobre uma educação para todos e uma educação de qualidade que promova o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o exercício pleno da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho. No entanto, no chão da escola, nos quatro cantos do mundo, encontra-se uma realidade diferente da discutida em congressos e materializada em textos formais e de palavras bonitas. Quando se fala em educação, é um fato doloroso saber que ainda se tem um grande caminho a percorrer para que, de fato, se possa conseguir efetivar o direito à educação conforme previsto em lei.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação assegurada constitucionalmente na Constituição Federal, no Plano Nacional de Educação, nas Leis de Diretrizes, nas Bases da Educação, e no Plano Distrital da Educação. Esta modalidade educacional é chamada de política pública compensatória, de função reparadora, porque tentam compensar um enorme problema que é a desigualdade social e ainda reparar o grande problema de acesso e permanência de educação neste país. O Brasil é um país que possui uma expressiva parcela de sua população que não teve acesso à educação, logo, não teve seus direitos sociais garantidos, então, sofre e morre às margens de uma sociedade capitalista e desigual.

As legislações que dispõem as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil são o Parecer nº 11/2000 e a Resolução nº 01/2000, que abordam quais os princípios da EJA, como deve ser a educação na EJA e sua importância para o contexto educacional brasileiro. Além disso, trata da função reparadora da EJA e, “no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (Brasil, 2000, p. 7).

Educação para todos, lê-se esta máxima em todos os normativos educacionais, mas o que se vê de fato é os cidadãos que não tiveram como ir para escola, porque, em algum momento da vida, tiveram que fazer a escolha entre estudar e trabalhar, ou até mesmo, quando conseguiram ir para a escola, não conseguiram continuar a estudar. E, quando, em algum momento da vida, pensam em retornar aos bancos das escolas, ainda não conseguiram. Apesar de tantas leis que garantem uma educação ao longo da vida, na realidade de muitas pessoas, estas esbarram na falta de financiamento, de escolas, de professores e de políticas governamentais.

4 AS DIREÇÕES DO CONHECIMENTO

“A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato”
(Evaristo, 2017, p. 24-25).

4.1 Dissertações e teses

A revisão das teses de doutorado e das dissertações de mestrado foram realizadas através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne teses e dissertações defendidas no país e, também, por brasileiros no exterior, desenvolvida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio financeiro de Estudos e Pesquisas (FINEP), se configurando como umas das maiores iniciativas para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações.

Neste estudo, foram selecionadas 17 dissertações e oito teses com o foco na pesquisa de mulheres da e na Educação de Jovens e Adultos, no período de 2013 a 2023, da área da educação e descritas de forma detalhada.

QUADRO 2 – Produção de dissertações em universidades brasileiras sobre o tema Educação de Jovens e Adultos e Mulheres. Pesquisas do período de 2013 a 2023

	Título	Autor	Universidade	Nível	Ano
1	Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero	Leoncy, Christiane Evelyn Teixeira	UNICAMP	Mestrado	2013
2	A constituição subjetiva de mulheres negras estudantes da EJA e a aprendizagem	Ivanov, Bárbara Gonçalves	UFRGS	Mestrado	2020
3	Trajetórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências	Barreto, Maria Cláudia Mota dos Santos	UFBA	Mestrado	2021
4	Sempre queremos aprender': a EJA e o empoderamento da mulher na educação pública de Teresina (PI)	Leal, Verônica de Oliveira	UNINOVE	Mestrado	2018
5	Ensino de história das mulheres: experiência na Educação de Jovens e Adultos - EJA em Imperatriz-MA (2017)	Almeida, Jucileide da Silva	UFT	Mestrado	2018
6	As vozes das mulheres da EJA: um olhar voltado para a inserção no ensino superior	Rocha, Brenda Generoso de Lima	UFSCAR	Mestrado	2022
7	Ser ou tornar-se mulher: por entre a Educação de Jovens e Adultos-EJA, a vida, o narrar e o reinventar de si	Ferreira, Débora Sara	UNESP	Mestrado	2019
8	As repercussões da Educação de Jovens e Adultos - EJA - na vida de	Barbosa, Ana Rita	UFMG	Mestrado	2013

	mulheres no município de Barra de Santana-PB.				
9	Os sentidos da escolarização para mulheres no rural de Feira de Santana/Bahia: narrativas de trajetórias e sonhos de mulheres da Eja	Araújo, Vanda Almeida da Cunha	UEFS	Mestrado	2014
10	Mulheres da EJA: entre sonhos e desafios da continuidade na escolarização de alunas da rede municipal de Seropédica - RJ	Souza, Nina de Paula Martins Monteiro de	UFRRJ	Mestrado	2015
11	Uma proposta de leitura e interpretação para 4º ciclo da EJA sobre a imagem da mulher em Fita-verde no cabelo, Nova velha estória e Herbarium	Pereira, Maria Suerbene Paulino	UFRN	Mestrado	2017
12	As inter-relações entre discriminação racial, de gênero e exclusão social na trajetória de mulheres negras da EJA	Leal, Maristela Pereira	UNICEUB	Mestrado	2017
13	A escolarização e o tempo na vida das trabalhadoras/estudantes do CEEBJA de Irati-PR	Marochi, Ana Claudia	UNICENTRO	Mestrado	2017
14	Os letramentos de empoderamento feminino negro: a educação de jovens e adultos e os processos de aprendizados na rede social Facebook	Silva, Kelly Cristina da	UFMG	Mestrado	2017
15	Marcadores identitários de mulheres do CEJA: um olhar interseccional	Souza, Aline Martins de	UFSC	Mestrado	2020
16	A escrita autobiográfica feminina na Educação de Jovens e Adultos: subjetividade e memória	Souza, Maria Marlete de	UFMG	Mestrado	2020
17	A relação dialógica: mulher e EJA na construção da consciência feminista	Soares, Francinéia Francisca Gomes	UNB	Mestrado	2017

Fonte: elaborado pela autora.

A dissertação de Leoncy (2013) propõe discutir as questões de gênero e identidade presentes nas narrativas das histórias de vida de mulheres que frequentaram o Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública da periferia do município de Hortolândia, São Paulo. A autora utiliza a metodologia da história oral, para tanto, foram feitas entrevistas que procuraram perpassar temas peculiares ao universo feminino no tocante à educação desse público, de modo a investigar como a escola influenciou as mulheres-sujeitos da pesquisa, de que forma suas relações sociais e afetivas dentro da escola interferiram na construção de suas identidades e as implicações das determinações sociais de gênero em sua busca por instrução.

A dissertação de Ivanov (2020) traz uma pesquisa qualitativa que analisa as histórias de vida de três estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública de ensino e tem

por objetivo identificar as marcas subjetivas que se dão pela classe social, pela raça/etnia e pelo gênero, e suas inter-relações.

A dissertação de Barreto (2021) apresenta como objetivo geral compreender as trajetórias de mulheres da e na EJA e suas repercussões nos enfrentamentos às situações de violências. Considerando a assimetria das relações entre homens e mulheres, dentro e fora das salas de aula, propõe-se a apreender a importância da instituição escolar na vida das estudantes, para além do processo de escolarização. Duas estudantes foram entrevistadas, utilizando o recurso das Entrevistas Narrativas, através de chamadas de áudio e da realização de um encontro presencial. As informações produzidas foram apreciadas à luz da Análise Narrativa. Os resultados apontam que, dentre as razões para o afastamento da escola, destacam-se a tripla jornada de trabalho, inclusive desde a infância, além da interdição de familiares, sobretudo da autoridade masculina.

A dissertação de Leal (2018) tem como objeto de estudo as relações entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o processo de construção da autonomia das mulheres que frequentam esta modalidade educacional. De caráter qualitativo, delimitou, metodologicamente, o universo de investigação a um grupo de 15 mulheres adultas frequentadoras de uma escola pública da cidade de Teresina (PI), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – campus Teresina zona sul. Os resultados indicam que as participantes entendem que discutir gênero na EJA possa ser um incentivo para que elas conciliem estudo, trabalho e família, instigando atitudes que desnaturalizem nelas a inferiorização do feminino. Ainda sugerem que as representações sociais sobre as mulheres e a EJA estariam relacionadas a uma permanência de práticas pouco problematizadoras, presentes na escola dos participantes da pesquisa.

A dissertação de Almeida (2018) teve por objetivo apontar as possibilidades do ensino de história das mulheres a partir das experiências dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos, utilizando a metodologia da história oral na realização de entrevistas com dez alunos/as selecionados/as, aplicando uma dinâmica em sala de aula para levantar as representações dos estudantes sobre o feminino e o masculino. Por fim, trabalhou-se, com a turma, o levantamento e a análise das imagens femininas no livro didático da EJA. As análises realizadas indicam uma riqueza de experiências de vida que, discutidas e analisadas em sala de aula, juntamente com o trabalho com imagens femininas, contribuíram para a aprendizagem histórica sobre as relações entre homens e mulheres no tempo presente.

A dissertação de Rocha (2022) analisou as narrativas de três mulheres egressas da EJA e quais foram os elementos transformadores e os elementos excludentes que influenciaram a

inserção destas mulheres no Ensino Superior. Trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa, com base em 12 narrativas de três mulheres egressas da EJA, que já concluíram o Ensino Superior no curso de licenciatura em pedagogia em instituições públicas federais. As narrativas apresentam elementos excludentes e elementos transformadores tanto na trajetória escolar, quanto no entorno social das três mulheres no que se refere às influências na busca pelo Ensino Superior. Como elementos excludentes, os dados revelaram o direito negado de acesso e permanência aos espaços escolares, a presença do machismo como representante da dominação do homem sobre a mulher e o papel feminino na sociedade patriarcal e capitalista em que vivemos. Já como elementos transformadores, os dados apresentaram a dimensão instrumental como ganho de autonomia e senso crítico.

A dissertação de Ferreira (2019) projeta o foco para as mulheres que se encontram na EJA. Duas questões são centrais neste estudo: levantar e trazer luz a elementos que indicam a condição da mulher, pensada por quem se encontra naquele lugar (sala de aula, na EJA), particularizando a condição da mulher pensada e dita por ela mesma, e assumir a narrativa de vida, singularizando a narrativa escrita e os relatos orais, como base material no registro de vida, com a possibilidade de (re)invenção de si. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como proposta metodológica a pesquisa narrativa e a pesquisa autobiográfica, pelas quais é possível focar as experiências humanas, bem como contar suas histórias, registrar e escrever relatos de experiência, logo, entende-se o ato de narrar, escrito ou oral, como potência para o pensamento da própria condição. A partir do encontro com as narrativas das mulheres participantes, foi possível a aproximação dos sentidos e significados do tornar-se mulher em uma sociedade patriarcal.

A dissertação de Barbosa (2013) é um estudo de caso que analisa as repercussões da experiência de retorno de mulheres aos bancos escolares, através da inclusão em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município paraibano de Barra de Santana, no período de 2002-2005. Metodologicamente, se trabalhou a partir da história oral, observando dois movimentos, tempos importantes na vida destas mulheres: o de ruptura com a escola, e a retomada da escolarização. Uma análise densa apontou ainda como são desafios articulares no cotidiano das mulheres, com a tríade gênero-educação-políticas públicas. Embora, nas últimas décadas, as mulheres tenham conquistado um espaço significativo nas relações sociais, no mercado de trabalho e efetivação de seus direitos, viu-se que um projeto como a EJA talvez seja um dos meios que podem ser percorridos, favorecendo o processo de emancipação e de construção da autonomia destas mulheres, pois entende-se que há ainda muitos caminhos a percorrer para que sejam realmente respeitadas e reconhecidas nesta sociedade.

A dissertação de Araújo (2014) apresenta um estudo de trajetórias de vida e vivências escolares de mulheres adultas do rural do distrito de Maria Quitéria em Feira de Santana - BA. A pesquisa contou com a colaboração de seis mulheres moradoras de comunidades circundantes do distrito, estudantes da escola. Os instrumentos utilizados para a coleta de informações foram: a observação na escola, nas comunidades e domicílios; as observações participantes em sala de aula; os questionários para caracterização do perfil geral das estudantes, e as entrevistas semiestruturadas com as seis estudantes. A pesquisa revela a grande importância que as mulheres atribuem ao processo de escolarização, pois, para elas, a conclusão dos estudos pode proporcionar melhores oportunidades de emprego, aumento da autoestima, respeito, valorização e reconhecimento social.

A dissertação de Souza (2015) faz a análise de como alunas da rede municipal de ensino de Seropédica enxergam sua escolarização anterior e atual, na perspectiva das relações de gênero que permeiam as relações de poder em nossa sociedade, no sentido de conhecer suas expectativas e desejos, os caminhos trilhados até agora e os que vislumbram trilhar, rumo à continuidade (ou não) do processo de escolarização. Desenvolveu-se um estudo de caso, envolvendo quatro escolas municipais e, através de observações, questionários e entrevistas com alunas de EJA, foram obtidos dados para realizar uma análise de conteúdo. Os resultados trazem uma perspectiva otimista em relação às expectativas das alunas para suas escolarizações, já que a grande maioria deseja dar continuidade, pensando até mesmo em ingressar no Ensino Superior. Por outro lado, concluiu-se que, apesar de estarem mais confiantes, as alunas não percebem as tensões geradas pelas relações de gênero, que em muito influenciaram e ainda influenciam em seus processos de escolarização.

Pereira (2017) apresenta uma proposta pedagógica para os alunos do 9º ano do curso EJA, visando examinar, interpretar e investigar, sob a perspectiva da Literatura Comparada, os procedimentos dialogais entre os contos *Fita Verde no Cabelo*, *Nova Velha Estória e Herbarium*, de Guimarães Rosa e Lygia Fagundes Telles, respectivamente, enfatizando a construção da imagem do sujeito-feminino nas obras em questão. Neste estudo, busca-se compreender a linguagem do conto e seus aspectos mais significativos, que são frequentemente representados por representações simbólicas, um recurso recorrente nas narrativas desses escritores. Estas obras foram escolhidas no intuito de incluir textos relevantes para a formação do aluno enquanto ser humano e cidadão, de modo que ele enxergue a literatura sob uma ótica além do entretenimento. Seu conteúdo expressa as angústias, sentimentos e anseios, opiniões e contradições revelados através das muitas vozes presentes no texto. Em relação ao letramento literário e à proposta de aplicação em sala de aula, bem como às reflexões sobre o papel da

literatura na formação leitora e cidadã do aluno e as relações dialógicas presentes nos dois contos, toma-se como fundamentação teórica o pensamento de Rildo Cosson, Candido, Cereja, Bakhtin, Coelho e outros.

A dissertação de Leal (2017) teve como objetivo geral analisar o papel das discriminações na trajetória de mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos. De forma mais específica, foram focalizados os seguintes marcadores sociais: raça, gênero e classe, e utilizada uma metodologia qualitativa de investigação. Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas em uma escola nas imediações de Brasília - DF, com oito mulheres autodeclaradas negras, alunas da EJA, de forma integrada à apresentação de imagens previamente selecionadas de mulheres negras em situações de prestígio ou protagonismo. Destarte, tornou-se possível entender o racismo e sexismo enquanto elementos marcantes na sociedade, comprometendo a trajetória de vida das mulheres negras.

A dissertação de Marochi (2017) buscou explorar os sentidos nos fatores tempo e escolarização a partir das visões por parte das trabalhadoras/estudantes do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), na cidade de Irati, Paraná. Utilizou-se como pressuposto metodológico a pesquisa social fundamentada em Marx. Como resultados, os dados revelam a necessidade de ressignificação pessoal enquanto mulher, a fim de que elas possam estar na escola, assim como também os dados apontam a família como fator predominante em usos do tempo.

A dissertação de Silva (2017) teve como objetivo principal investigar a participação nos grupos e/ou comunidades que discutem o tema dos cabelos crespos, que são um símbolo identitário nesta rede social e afetam o significado atribuído às identidades das mulheres negras inscritas na EJA ou que já passaram por ela. Como metodologia, utilizou-se a técnica da netnografia para compilação, seleção e análise de dados em postagens de imagens, textos, curtidas e comentários publicados nos fóruns dos grupos e comunidades que retratam os temas de empoderamento e corporeidade negra. A partir destas técnicas, o sentido, a importância do empoderamento e suas implicações na sociedade resultaram na construção do conceito de Letramentos de Empoderamento Feminino Negro.

A dissertação de Aline Souza (2020) objetiva compreender os marcadores identitários de mulheres estudantes no Ensino Médio do Centro de Educação de Jovens e Adultas/os (CEJA), no município de Florianópolis/SC, a partir de um olhar interseccional. Problematiza-se como classe, gênero, identidade de gênero, religião, orientação sexual, pertencimento étnico-racial e geração se interseccionam na vivência de tais mulheres, tendo uma base qualitativa, utilizando os procedimentos metodológicos de levantamento bibliográfico e documental e de

questionário. Os resultados indicam exclusão das mulheres, em razão destas sofrerem discriminação e preconceitos nas suas formações de identidades.

A dissertação de Maria Souza (2020) tem como objetivo analisar os textos autobiográficos produzidos por educandas da Educação de Jovens e Adultos, enfocando a escritura do próprio “eu”, pesquisando também o lugar da escrita feminina no Programa de Ensino Médio de Jovens e Adultos – PROEMJA –, no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, entre 2018 e 2019, sob a abordagem qualitativa, utilizando questionário como instrumento para coleta de dados, assim como realizou-se uma sequência didática durante as aulas com leitura, discussão e produção textual autobiográfica.

A dissertação de Soares (2017) procurou estabelecer uma relação baseada no diálogo da mulher com a EJA, para a construção da consciência feminista. A questão de pesquisa configurou-se dessa forma: a escola, por intermédio de ações reflexivas do programa educativo e dos círculos de estudos da metodologia da pesquisa-ação com mulheres da EJA, poderá contribuir para a tomada de consciência da equidade de gêneros dessas mulheres? O objetivo geral se estabeleceu em propiciar ações e reflexões por intermédio do programa educativo e dos círculos de estudos da metodologia da pesquisa-ação que contribuam para a construção da consciência de equidade de gênero na EJA. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação baseada em Bosco Pinto. A pesquisa revela que a educação é uma ferramenta valiosa na construção da equidade de gênero; que, para se construir uma educação libertadora, os/as educadores/as precisam abandonar posturas que sedimentam a educação bancária e a sociedade estratificada em classes sociais, para a construção de posturas políticas-pedagógicas baseadas no diálogo e nas relações horizontais, gerando mudanças coletivas.

QUADRO 3 – Produção de teses em universidades brasileiras sobre o tema Educação de Jovens e Adultos e Mulheres. Pesquisas do período de 2013 a 2023

	Título	Autor	Universidade	Nível	Ano
1	O discurso sobre a mulher nas produções textuais de alunas da EJA	Caixeta, Schneider Pereira	UNB	Doutorado	2021
2	Mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos na universidade: uma análise na perspectiva da relação com o saber	Santiago, Nilda Gonçalves Vieira	UFG	Doutorado	2020
3	Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA	Pedralli, Rosângela	UFSC	Doutorado	2014
4	“Mas eles tinha que pôr tudo aí,ó! Isso tá errado, uai!... Seis... Eu vou mandar uma carta prá lá, que ele não tá falando direito, não!”: mulheres	Grossi, Flávia Cristina Duarte Pôssas	UFMG	Doutorado	2021

	em processo de envelhecimento, alfabetizadas na EJA, apropriando-se de práticas de numeramento escolares				
5	O corpo em cena na Educação de Jovens e Adultos: a mobilização para a aprendizagem na EJA por meio dos significados expressos pela corporeidade de mulheres adultas	Ferreira, Luiz Olavo Fonseca	UFMG	Doutorado	2013
6	Agora é a minha vez de ir pra escola!: os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza - CE.	Menezes, Kelly Maria Gomes	UFC	Doutorado	2017
7	As jovens mulheres na educação de jovens e adultos e a constituição de seus projetos de vida	Carvalho, Maria de Fátima Pereira	UFMG	Doutorado	2021

Fonte: elaborado pela autora.

A tese de Caixeta (2021) investiga as representações identitárias da mulher nos discursos de alunas frequentadoras das aulas da EJA, visando compreender como estas alunas representam o papel social da mulher no processo de ensino/aprendizagem. A fundamentação teórica e metodológica empregada é a Análise de Discurso Crítica, mais especificamente a Abordagem Dialético-Relacional, de Norman Fairclough, bem como os pressupostos da Análise de Discurso Crítica Feminista, sendo conceitos como discurso, texto, ordens do discurso, estrutura social, prática social, prática discursiva, significado acional, significado representacional e significado identificacional centrais nas discussões empreendidas. Os discursos enfatizam a infância vivida pelas alunas, com predominância das representações de abandono afetivo, abuso sexual e trabalho precoce, bem como brincadeiras infantis e momentos em família. A família é representada como sendo tudo para as alunas, enquanto a educação, como um sonho que está sendo realizado. As representações acerca do casamento apontam para a instituição como fundamental para a constituição de uma família, embora enfatizem os problemas enfrentados pelas mulheres, como as violências e a infidelidade. A maternidade é representada como um presente de Deus, que não deve ser recusado, o que influencia a representação do aborto e do emprego de métodos contraceptivos.

A tese de Santiago (2020) teve como objetivo geral compreender e analisar como se constituiu a trajetória acadêmica e a relação com o saber na universidade, por parte de estudantes egressas da Educação de Jovens e Adultos. A escolha metodológica foi a pesquisa qualitativa, tendo como fontes básicas dos dados as entrevistas em profundidade realizadas com estudantes que se encontravam nas seguintes situações na universidade: frequentes (que estejam pelo menos no segundo ano de curso), afastadas/evadidas e que já tenham concluído o curso. O

estudo destacou que as trajetórias vivenciadas pelas mulheres são histórias únicas, mesmo que se admita a relevância do fator social no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

A tese de Pedralli (2014) procurou compreender a caracterização das ações didático-pedagógicas no processo de adaptação da escrita, realizadas com mulheres, visando também captar de que forma elas interpretam essas ações. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se configura como estudo de caso do tipo etnográfico, assim como utilizaram entrevista semiestruturada e rodas de conversa como técnicas para coleta de dados. Como resultados, estes sinalizam para ações no modelo autônomo de letramento, reforçando a divisão entre a escrita escolar e sua dimensão extraescolar.

A tese de Grossi (2021) teve como objetivo entender as razões pelas quais mulheres em fase de envelhecimento, alfabetizadas na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, estavam se apropriando de práticas de numeramento escolares. Como técnica de coleta dos dados, realizaram-se observação participante e entrevistas semiestruturadas, utilizando a etnografia. Como resultados, estes apontam relações geracionais entre as práticas de numeramento, bem como marcam os modos de significar a cultura letrada.

A tese de Ferreira (2013), através do diálogo entre a educação e a corporeidade, buscou investigar o vínculo da corporeidade com a mobilização de educandas adultas da EJA, para a relação com o saber em atividades pedagógicas. Na metodologia, utilizou a abordagem qualitativa e, como técnicas para coleta de dados, observação, entrevistas semiestruturadas e apresentação de jogos teatrais. Como resultados, foi identificada a existência de corpos femininos disciplinados e, ao mesmo tempo, desmotivados no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem.

A tese de Menezes (2017) estuda os significados que as mulheres velhas – participantes de um programa de EJA em Fortaleza - CE – atribuem à educação, com vistas a compreender se o estudo influencia em suas vidas, bem como elenca as motivações que impulsionam a busca pela educação durante a velhice. E utilizou como abordagem a pesquisa qualitativa, com apoio das pesquisas bibliográfica, documental e de campo. E, como técnicas de coleta de dados, foram adotadas a observação direta e a entrevista não-estruturada sob a perspectiva da História Oral Temática. Grande parte dos resultados apontou para a necessidade de ampliação de espaços educacionais para as mulheres, para que elas possam reconhecer suas precisões em todas as fases da vida de cada uma delas.

A tese de Carvalho (2021) analisa projetos de vida de mulheres jovens inseridas no II Segmento da Educação de Jovens e Adultos da rede pública na cidade de Guanambi, alto sertão da Bahia, Brasil. Utiliza como técnicas de coleta de dados a criação de grupos de discussão e

entrevistas semiestruturadas entre os anos durante 2017 a 2019, sob abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, a pesquisa buscou conhecer os projetos de vida das jovens mulheres, observando em que medida a escolarização fazia parte delas. Como resultados, a pesquisa aponta a realidade social em que as jovens mulheres inseridas na EJA, em sua maioria pobres e negras, são reféns da cultura do sofrimento.

Dentre todas as dissertações e teses mencionadas neste capítulo, nos deparamos com mulheres fortes e resilientes, que lutam contra o patriarcado tóxico desta sociedade sexista e misógina, como também mulheres que lutam contra o racismo em uma sociedade dominada pelo preconceito étnico-racial descarado, ou ainda pelo preconceito velado que se revela, de forma cruel e venenosa, nas entrelinhas de piadas, ditados, palavras e olhares.

As mulheres da Educação de Jovens e Adultos são mulheres pretas e pobres, que, no passado, foram excluídas do sistema educacional brasileiro e, na EJA, buscam uma ressignificação para suas histórias de vida por meio da educação. Em algum lugar dentro destas mulheres, elas sabem que a educação liberta e querem ser livres.

São muitas dificuldades que as mulheres enfrentam em sua trajetória na EJA e, quanto mais estas dificuldades forem dialogadas, mais próximos chegamos de novas políticas públicas que possam garantir acesso e condições de permanência na EJA. Entre os anos de 2013 e 2023, 17 pessoas dialogaram, a nível de mestrado, e sete, a nível de doutorado. Trata-se de um número quantitativo baixo, quando se percebe os desafios a avançar. Devemos dialogar mais e dar voz a tantas mulheres que passaram toda a sua vida silenciadas. Nesta pesquisa, queremos continuar a dialogar sobre a mulher na EJA, pois nos juntamos a todas elas na conjugação do verbo esperar.

5 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL

“O ontem – o hoje – o agora” (Evaristo, 2017, p. 24-25).

Desde o Brasil Colônia ao Brasil República, a mulher é excluída da escola. O processo educacional no Brasil iniciou-se, de maneira embrionária, com o trabalho de catequese feito pelos religiosos católicos, sendo o homem sempre privilegiado, cabendo à mulher ser resistência, luta e perseverança. Hoje se vê a escola ocupada por mulheres na condição de estudantes, como docentes e nos altos cargos de direção, mas um longo caminho foi percorrido até aqui. Neste capítulo, pretendemos visitar este passado com vistas a compreender o processo de exclusão da mulher da escola aos movimentos de resistência, desenvolvendo-se com o pano de fundo da construção do conceito de gênero dentro de uma sociedade patriarcal e capitalista.

Heleieth Saffioti (2013), em seu livro *A Mulher na sociedade de classes, mito e realidade*, indica que o capitalismo só sobrevive a partir da opressão no trabalho, e as mulheres são as sujeitas mais oprimidas deste sistema. A divisão sexual do trabalho oferece aos homens os cargos com melhores remunerações e, às mulheres, os que exigem menos instrução, ou seja, os menos favorecidos.

Esta discussão é importante para explicar que, dentro da construção do gênero feminino, o papel da mulher seria unicamente de cuidar da casa, dos filhos e do esposo. Historicamente, tal fato justifica o porquê de oferecer ao homem uma educação completa e, às mulheres, instrução suficiente para a administração do seu lar. Saffioti (2013) ainda afirma que o trabalho e a cultura da mulher ter que realizar o trabalho doméstico configuram-se como prisões do capitalismo, além de ser uma atividade subvalorizada que contribui para a marginalização da força de trabalho feminina. Trata-se, portanto, de uma lógica de mercado tão forte que, naturalmente, gera um circuito de reprodução pelos próprios sujeitos oprimidos: a mulher.

Saffioti (2013) ainda dialoga sobre o conceito de patriarcado, estabelecendo uma relação com a sociedade escravocrata no Brasil Colônia e Brasil Império, existindo ali uma relação de submissão e de violência entre mulheres e homens. Os homens trabalham, governam e são provedores de suas famílias, e as mulheres são eternas escravas de seus senhores e, nesta condição, os obedecem. Toda esta relação perpetuou para o Império e para a República, ao longo da sociedade capitalista. A autora esclarece que, em nenhuma sociedade de classes, em nenhuma sociedade capitalista, a mulher será igual ao homem, o sistema capitalista precisa

preservar as diferenças para gerar a mais-valia, e a sociedade de classe não garante a independência e autonomia da mulher porque é uma sociedade baseada na diferença.

A autora traz, então, que as mulheres possuem milhares de (pré)conceitos que estão enraizados dentro de suas culturas e que, naturalmente, as próprias mulheres reproduzem a exploração do sexo feminino e sua marginalização profissional e educacional, como a mulher cuidar sozinha das atividades domésticas e o cuidado com os filhos, naturalizando o abandono da vida escolar de forma precoce. A autora diz que este é um mecanismo criado pelo próprio sistema capitalista para que a mulher aceite a condição de exploração, de um trabalho preconizado, o que naturaliza a mulher precisar deixar os estudos para se dedicar unicamente a maridos e filhos. Todavia, esta condição não é natural, ela foi criada pelo sistema capitalista. Saffiotti traz claramente que a relação gênero raça e classe aponta categorias relacionadas em formato de nó, portanto, devem ser analisadas sempre correlacionadas.

Quando se dialoga sobre a história da mulher na educação, entende-se que categoria, mulher, raça, classe, gênero e trabalho também estão intimamente relacionados em formato de nó, sendo analisados de maneiras correlacionadas. Por este motivo, antes de iniciar o diálogo de fato de como foi a história da mulher na educação do Brasil, julgamos importante esclarecer alguns destes aportes teóricos que são de fundamental importância para a dialogicidade desta pesquisa.

O Brasil foi marcado pelo período de colonização pelos portugueses e de dominação dos povos nativos brasileiros, exploração predatória dos recursos naturais e de escravização dos povos africanos, ocorrendo do ano de 1530 ao ano de 1822. Foram três séculos de horror, de morte e de uma profunda desumanização do povo brasileiro. As mazelas oriundas deste período até hoje deixaram um legado de dor e sofrimento nas camadas sociais menos favorecidas deste país.

Os primeiros processos educacionais no Brasil aconteceram nesse recorte de tempo e é válido ressaltar que o Brasil foi dividido em capitânicas, para melhor administração do espaço geográfico. Cada capitania possuía um donatário, também conhecido como capitão, que se tornava o responsável pela defesa do local, sua ocupação e exploração. As capitânicas que mais se destacaram, em decorrência de sua efervescência econômica e da exploração da cana-de-açúcar, foram as de Pernambuco e da Bahia, tornando-se, então, um ponto central e importante da vida social, política e econômica do Brasil.

As primeiras práticas educacionais que aconteceram no Brasil Colônia foram realizadas pelos jesuítas, padres que faziam parte de uma ordem religiosa chamada Companhia de Jesus. Seu principal objetivo era formar novos cristãos, e este processo aconteceria a partir da

catequização e da evangelização dos povos nativos. Dessa maneira, era apresentada, aos meninos, filhos de colonos e aos meninos indígenas, uma instrução mínima de leitura e escrita para facilitar o trabalho de evangelização e formação de mais cristãos.

Segundo Silva (2004), desde o início da colonização, a educação formal destinava-se apenas aos meninos, e não era feita por um mestre. Os colégios dos jesuítas visavam dois objetivos: ensinar a ler e escrever aos pequenos índios isolados de suas famílias e arrancados da cultura indígena, e formar os quadros para a própria Companhia de Jesus no Brasil.

Os colégios, então, ficavam na administração dos jesuítas, apoiados pela Corte Real Portuguesa. No entanto, estes colégios, que foram abertos nas colônias para levar instrução aos filhos dos colonos, estavam, em sua grande parte, formando ministros para a conversão de mais indígenas. Logo, jesuítas e colonos começaram a entrar em conflito, e as escolas dos jesuítas perderam a sua hegemonia no campo educacional.

É importante entender quanto à educação infantil no Brasil Colonial. Segundo Silva (2004), o período de infância limitava aos sete anos:

A grande divisão etária era o seguinte: do nascimento até os três anos, temos o período de criação em que a criança era alimentada com leite humano, da mãe ou da mama, se a condição social da mãe assim o exigisse; dos 4 aos 7 anos decorre uma segunda fase em que a criança acompanha a vida dos adultos, sem nada lhe ser exigido em troca, nem trabalho, nem estudo, nem cumprimento de deveres religiosos. A partir dos sete anos, os filhos de plebeus, ou mecânicos, iam geralmente aprender um ofício com um artesão, ficando a morar em casa do mestre como aprendizes. Os filhos de lavradores com poucos escravos começavam a ajudar nas fainas agrícolas. Os tropeiros levavam os filhos com as tropas. Os mercadores punham-nos nas suas lojas ou armazéns e os grandes negociantes começavam a treiná-los para caixeiros depois de os fazerem passar pelo aprendizado das primeiras letras. Só aqueles pretendiam dar aos filhos a possibilidade de uma carreira no serviço da coroa é que se preocupavam com o ensino formal (Silva, 2004, p. 139).

Percebemos, então, que quem tinha acesso à educação formal no Brasil colonial era uma pequena parcela dos jovens e crianças. Esta educação formal era oferecida pelos jesuítas em suas escolas, que, por sua vez, ofereciam uma instrução precária e limitada, com uma leitura rasa e escrita na mesma proporção.

Podemos observar que, em todo momento, fala-se de educação para meninos, crianças e jovens do gênero masculino e de educação formal e informal para os homens. E as mulheres? As meninas? Onde estavam? Estavam em casa, sob as amarras dos preceitos religiosos e do poderio do patriarcado. As mulheres, filhas e esposas dos colonos eram vistas como seres inocentes, puros e com características cognitivas inferiores aos dos homens. Segundo Saffioti (2013), os jesuítas doutrinavam os meninos nas escolas, e as mulheres nas capelas e nas igrejas. Nesse sentido, a atuação dos jesuítas sobre a mulher não foi negativa, no entanto, não lhe

ofereceu nenhum instrumento de libertação, pois destinavam a mulher à inferioridade social e à ignorância, e os homens obrigavam suas filhas e esposas à reclusão durante o período colonial.

Para os meninos, ainda no período colonial, houve algumas mudanças importantes no processo educacional, dito como educação formal. Foi a Reforma de Pombal, em 1758, que tirou a responsabilidade da educação formal dos jesuítas e passou-a para o controle do Estado, propiciando a secularização da educação e a padronização de um currículo. No entanto, o grande interesse de toda a reforma era que existisse uma educação que, antes de servir aos interesses da igreja, servisse aos interesses imperativos da coroa portuguesa. Em 1759, o Marquês de Pombal ordenou a expulsão dos jesuítas, pois objetivava neutralizar a ação da ordem religiosa que atuava no Brasil Colônia, que estava sem o controle de Portugal.

O ensino dos jesuítas foi substituído pelo sistema de aulas régias, aulas avulsas sem pré-requisitos de outras aulas. O ensino tornou-se fragmentado e não mais seriado, como organizado pelos jesuítas, e as aulas eram administradas por um diretor-geral, escolhido pelo rei.

Para as meninas e mulheres, filhas e esposas dos colonos, nenhuma diferença fez a reforma educacional trazida por Pombal, ou até mesmo o novo sistema educacional das aulas régias, pois elas, em todo período colonial, eram preteridas de inúmeras maneiras, porque eram incapazes de assinar o próprio nome.

Segundo Silva (2004), escapavam a esta situação de analfabetismo as meninas que eram enviadas, muito jovens, para os conventos de Portugal, ou das ilhas atlânticas. A elite local não hesitava em mandar suas filhas para os conventos do reino, apesar da longa e perigosa viagem.

Enviar as filhas para a reclusão nos conventos em Portugal tornou-se um comportamento das famílias com prestígio social e econômico, mas, em nenhum momento, levava-se em consideração a vocação à vida religiosa, ou à vida matrimonial da menina. Silva (2004) ainda comenta que até os que não eram originalmente de Portugal, mas conseguiram fazer riquezas no Brasil, queriam enviar suas filhas para também serem vistos com prestígio no meio social.

As meninas que iam para os conventos recebiam instrução educacional, leitura e escrita. Analisando a educação das mulheres na História do Brasil, este foi o primeiro momento que, minimamente, a educação as alcançou. No entanto, deve ser lembrado que quem ofereceu esta educação foi a Igreja Católica, que, nesse tempo, não queria mulheres livres da ignorância, muito pelo contrário, as queria obedientes à fé cristã e submissas aos seus pais, irmãos e maridos.

Este movimento social de enviar as meninas para o convento foi tão grande que causou um esvaziamento de meninas nas grandes capitâneas que estivessem dispostas ao casamento.

Diante desse novo cenário, muitas críticas surgiram dentro da própria elite social sobre enviá-las para o convento sem, de fato, apresentarem vocação à vida religiosa. Segundo Silva (2004, p. 135), “pressionam o rei dizendo que se vossa majestade não lhe puser toda a proibição, suponho que toda a mulher do Brasil será Freira”.

Desde então, houve a diminuição da ida das meninas para os conventos em Portugal, mas, com a vinda da família real para o Brasil e de muitas mulheres estrangeiras, outras possibilidades educacionais surgiram para as meninas no Brasil e abriram conventos e, também, casas de recolhimento para as famílias que pudessem pagar pela instrução educacional. Tratava-se de uma academia para instrução de meninas a quem seriam ensinadas, as línguas portuguesas e inglesa gramaticalmente, toda a qualidade de costuras e bordados e, também, o manejo de casa e como melhorar o serviço doméstico. De acordo com Silva (2004, p. 138), “a academia de D. Catarina Jacob destinava-se a uma elite endinheirada, capaz de pagar 18\$000 réis mensais por aluna em regime de internato [...], cada menina levava cama completa, três toalhas de mão, um talher completo e copo de prata”.

Podemos perceber que, para os meninos, nos colégios, ensinava-se língua portuguesa, língua inglesa, língua francesa, história, geografia, aritmética, noções de mercado e muitos outros conhecimentos necessários para estes jovens poderem acessar o ensino secundário e o ensino superior. E, para as meninas, eram ensinados os conhecimentos necessários para se tornarem uma boa esposa, administrando o seu lar com maestria, sendo boas mães, filhas obedientes aos seus pais e irmãos e mulheres fiéis a Deus.

Algumas mudanças educacionais aconteceram a partir da Constituição de 1824, que estabeleceu, no Brasil, uma monarquia constitucional hereditária e representativa. No âmbito educacional, segundo Saffioti (2013), a constituição mencionava que a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos e, nos colégios e universidade, seriam ensinados os elementos das ciências e belas-artes, mas caberia aos deputados eleitos, em 1826, a elaboração do projeto de educação nacional.

A lei deste projeto de educação nacional foi assinada em 15 de outubro de 1827, concedendo, pela primeira vez, à mulher o direito à instrução, mas, as meninas só seriam admitidas em escola de primeiro grau, também chamada de pedagogia, reservando a continuação dos estudos em escolas secundárias e ensino superior somente para a população masculina.

Outro ponto importante é que, mesmo que as mulheres tivessem seu direito à instrução concedido a nível de primeiro grau, o que era ensinado nas escolas de menino e nas escolas de menina era diferente, os currículos eram diferentes. Para os meninos, se ensinavam línguas

diversas, geografia, história, geometria e, para as meninas, era ensinado o suficiente para estas cumprirem melhor suas funções maternas e matrimoniais. Saffioti (2013) fala que, na verdade, a lei de 1827 era um verdadeiro instrumento de discriminação dos sexos, uma vez que levava em consideração os papéis sociais do homem e da mulher na sociedade. Ao homem, cabia mais conhecimento, porque este é o provedor e chefe de sua família, e à mulher, a instrução mínima para ser uma boa mãe e esposa, ou seja, “acabara-se, pois, por introduzir diferenças entre os currículos das escolas primárias masculinas e femininas, o que representava uma decorrência da visão que se tinha dos papéis sociais da mulher, para qual de nada serviria o conhecimento de geometria” (Saffioti, 2013, p. 274).

Logo, no Brasil Império, por mais que as mulheres tivessem acesso à educação de primeiro grau, esta era excludente por ser limitada e precária. Para Del Priore e Bassanezi (2020, p. 444),

Seria uma simplificação grosseira compreendera educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de um modo universal dentro daquela sociedade. Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas pra transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais.

A lei educacional de 1827 regulamentava as escolas em todas as províncias do Brasil. No entanto, muitas dificuldades foram encontradas para que o direito à educação para meninos e meninas se efetivasse de fato. As escolas não chegavam às províncias mais distantes, a remuneração dos mestres e das mestras era baixa, não geravam candidatos às vagas, e as mulheres que se candidataram à vaga de mestras claramente estavam em um baixo nível educacional, em razão do nível educacional que tinham recebido. Os primeiros anos da lei que previa a educação para todos foi um grande fracasso em decorrência de todo este cenário descrito.

Segundo Del Priore e Bassanezi (2020), o abandono da educação das províncias brasileiras, denunciado desde o início do Império, vinculava-se, na opinião de muitos, à falta de mestres e mestras com boa formação. Reclamavam, então, da falta de escolas de preparação de professores e professoras. Todavia, nos meados do século XIX, algumas medidas foram tomadas em resposta às reclamações em algumas cidades do país, logo, começaram a ser criadas as primeiras escolas normais para formação de docentes.

As escolas normais, que formavam normalistas, eram para ambos os sexos. No entanto, o Brasil, nesse momento histórico, passava por uma profunda mudança de base econômica, com o crescimento de processos de industrialização e avanços das atividades mercantis. Estas

ocupações chamavam mais a atenção do homem, que começou a ver a prática docente como desinteressante. As mulheres, por sua vez, viram, nas escolas normais, uma grande oportunidade de continuar estudando, poder exercer um ofício e ainda serem bem-vistas pela sociedade.

Esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula, dedicado agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas, e legitimava a entrada das mulheres nas escolas, ansiosas para ampliar seu universo, restrito ao lar e à igreja. A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como “tipicamente feminina” paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que por sua vez, vão se articulando à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um sacerdócio do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras (Del Priore; Bassanezi, 2020, p. 450).

Dessa maneira, aconteceu a feminização do magistério. Muitas meninas que queriam fugir da ignorância, ou até mesmo de casamentos por conveniência, recorriam às escolas normais para se tornarem professoras. E, a fim de manter todos os acordos sociais no que tange ao papel da mulher na sociedade, nas escolas normais, eram ensinadas acerca da formação para professora e da formação para ser boa mãe, esposa e dona de casa. A mulher, como um produto do meio, historicamente silenciada, seria uma excelente peça nessa grande máquina pública, pois, acostumada a obedecer, sempre iria obedecer a seus diretores nas escolas, que seriam, na sua grande maioria, homens.

O Brasil tornou-se uma República em 15 de novembro de 1889, e este regime de governo vigora até os dias atuais. Isso significa que o Brasil deixou de ser monarquia para adotar um modelo de república federativa presidencialista. A primeira constituição republicana foi a outorgada de 1891, trazendo mudanças importantes para a educação no Brasil, no entanto, para a educação da mulher, deu continuidade à política esboçada anteriormente, com o triste cenário de concentração das mulheres em escolas elementares. Quando estas avançavam na vida escolar, sua grande maioria direcionava-se às escolas normais e com pouquíssimo acesso ao ensino secundário, como também ao ensino superior.

Na Constituição de 1891, houve a regulamentação sobre a laicidade da educação no Brasil³. De fato, a Igreja Católica não mais estava presente no sistema educacional brasileiro público. Outro ponto importante foi sobre a remodelação do sistema de ensino, definindo

³ É importante mencionar que, apesar da regulamentação da laicidade da educação, a Igreja Católica ainda possuía uma grande influência dentro da sociedade da época, inclusive no espaço educacional.

tempos específicos e pré-requisitos para as passagens entre os níveis educacionais: primário, secundário, e superior, como também as escolas normalistas e o ensino técnico-profissional.

A separação da Igreja Católica do sistema educacional brasileiro trouxe mais benefícios para a igreja do que para o Estado de fato, pois a igreja monopolizou o mercado privado educacional e, como já estava no Brasil desde a Colônia e envolvida nos processos educacionais do país, estava muito mais preparada do que o Estado para oferecer o serviço educacional, uma vez que contava com docentes, estruturas físicas e respeito moral da sociedade por oferecer uma educação alicerçada na fé em Deus e nos bons costumes.

E como em toda sua história desde a educação feita pelos jesuítas, a igreja excluiu a mulher. Nesse primeiro momento da República, o Estado era totalmente deficitário em estrutura para oferecer o direito à educação. Perdeu espaço, portanto, para a iniciativa privada, que estava nas mãos da igreja católica. Diante deste cenário, certamente só teria acesso à educação quem pudesse pagar por ela. Logo, os homens, brancos e ricos tiveram os melhores lugares à mesa deste banquete de discriminação e preconceito. Os pobres, que seriam a grande parte da população, teriam acesso somente às escolas primárias oferecidas pelo Estado, que ofertava poucas vagas e com ensino precário e estrutura melindrosa. E às mulheres, as poucas famílias que pudessem pagar, iriam para a escola católica e aprender alguma instrução, tendo em mente o seu dever maior de ser mãe, esposa e dona de casa exemplar. Quanto às mulheres pobres (e pretas), eram, em sua maioria, analfabetas e enraizadas nos costumes patriarcais de seus ciclos sociais.

Um ponto importante de diálogo é que a laicidade de ensino trouxe a possibilidade da coexistência de instituições educacionais de outras crenças na rede particular de ensino. Nesse momento, no Brasil, havia escolas protestantes, com ideais liberais que enxergavam a mulher com outra perspectiva biológica e social. As mulheres eram vistas com as mesmas capacidades de aprendizagem dos homens, como também com a mesma capacidade de ocupar espaços profissionais tidos até então como cargos masculinos. As escolas protestantes prezavam pelo conhecimento científico em uma abordagem positivista. De acordo com Saffioti (2013), as escolas protestantes, por outro lado, tiveram consequências bastante sensíveis para o processo de alargamento do horizonte cultural da mulher brasileira. As iniciáticas das seitas protestantes, principalmente metodista e presbiteriana, trouxeram inestimável colaboração à educação dos brasileiros, sobretudo do sexo feminino.

Em 1931, no dia 11 de abril, foram assinados o Decreto nº 19.851 e o Decreto nº 19.890, importantes pontos de mudanças legislativas educacionais que reverberaram de maneira positiva na história da educação das mulheres no Brasil. Segundo Saffioti (2013), estas

mudanças refletiam uma revolução gestada na década de 1920 e eclodiu em 1930, com a tarefa de remodelar o ensino brasileiro. Estes decretos elevaram o ensino à categoria de ensino eminentemente educativo, aumentando sua duração para sete anos e fracionando em duas partes. A primeira, com duração de cinco anos, representava a educação fundamental e comum, sobre a qual se elevava a segunda, com duração de dois anos. Para as mulheres, foi de muita expressividade esta mudança, pois entregava, para elas, a chance de poder passar mais tempo na escola: “as repercussões dessa reforma do ensino secundário no que se refere às possibilidades de ampliação da educação escolarizada da mulher (Saffioti, 2013, p. 318)”.

Conforme Saffioti (2013), os decretos também regulamentaram que o curso normal passasse a oferecer formação profissional que habilitasse o exercício do magistério primário, com duração de dois anos, exigindo dos seus candidatos, na maioria mulher, o certificado de conclusão do curso ginásial de cinco anos. Antes era exigido somente saber ler, escrever e contar.

Era evidente que a reforma vinha beneficiar, em grande medida, a população feminina, na qual era recrutada a mais parte da clientela das escolas normais. Além de estender o período de escolarização da mulher, tal reforma promovia a penetração do elemento feminino em pelo menos parte do ensino secundário, pospondo ainda dos 12 para 17 anos a escolha da especialização profissional que deveria seguir ao ginásio, o que aumentava as probabilidades de virem as mulheres a imprimir novo rumo à sua educação (Saffioti, 2013, p. 319).

As mulheres, com mais tempo de vida escolar e com mais possibilidades de acesso ao ensino secundário, poderiam vislumbrar a possibilidade de conseguirem chegar ao nível superior. Diante dessa nossa configuração social, pelo Decreto-Lei n° 1.190, de 4 de abril de 1939, tem-se a Faculdade Nacional de Filosofia, permitindo a aceitação de normalistas nos cursos de pedagogia, letras, geografia e história.

A partir desse tempo histórico, salvo por poucas exceções, as mulheres começaram a ocupar mais espaço no ambiente educacional. Certo que a sociedade, a fim de comportar a mulher em alguma função social, julgou por bem que seria no ensino, pelo dom e delicadeza do cuidado, por seu espírito maternal e acolhedor.

Ana Maria Araújo Freire⁴, educadora e intelectual brasileira, discute a história da educação da mulher dentro de uma perspectiva crítica e libertadora, alinhada aos conceitos defendidos por seu marido, Paulo Freire. Ela argumenta que a educação das mulheres sempre esteve envolvida em dinâmicas de poder e controle, sendo historicamente uma ferramenta de

⁴ Também conhecida por Nita Freire, adotamos essa nomenclatura no decorrer do presente trabalho.

subordinação em uma sociedade patriarcal. Segundo Freire, a educação feminina muitas vezes foi limitada às esferas domésticas, reforçando papéis tradicionais e restringindo o desenvolvimento pleno das mulheres como cidadãs e agentes de transformação social.

Ao analisar a evolução da educação das mulheres, Freire aponta que, embora tenha havido avanços, ainda há uma forte divisão de gênero que persiste na educação formal e informal. Ela defende uma educação que promova a emancipação das mulheres, criticando modelos que continuam a reforçar desigualdades sociais e de gênero. Em seus diálogos, Freire também destaca a importância de as mulheres tomarem consciência de sua posição social e histórica para poderem lutar por mudanças, usando a educação como um meio de resistência e transformação. Assim, a abordagem dela valoriza a prática educativa como uma ferramenta para superar a opressão e promover a equidade entre os gêneros.

As profissões relacionadas ao ensino foram sempre as mais desvalorizadas economicamente e socialmente na história do Brasil, em razão de serem ocupadas por mulheres, que também sempre foram desvalorizadas economicamente e socialmente. Partindo desta análise de cenário, Saffioti diz que:

A sociedade decidiu em que setor de atividades econômicas seria empregada a força de trabalho feminina. A eficácia deste fator é de tal ordem que, mesmo aquelas habilitadas a ingressar em outros cursos superiores, diretamente e sem exame de adaptação, são impelidas em massa para o curso de pedagogia e afins. Eis por que ainda hoje os cursos de educação e humanidades das faculdades de filosofia são aqueles nos quais se registra o maior número de moças, não obstante não tenham elas atingido a paridade dos homens (Saffioti, 2013, p. 323).

Atualmente, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mulheres e homens possuem o mesmo peso dentro do sistema educacional e estão presentes em proporções muito próximas em todas as etapas e níveis de ensino. Todos os direitos educacionais são garantidos pela Constituição de 1988, pelas leis de diretrizes e bases da educação, como também pelo Plano Nacional de Educação, e os planos de educação estaduais. Não obstante a toda a legislação educacional, ainda existe analfabetismo no Brasil.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2022,

no Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2022, eram 5,2 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 16,0% para este grupo etário. Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observamos uma queda no analfabetismo: para 9,8% entre as pessoas com 40 anos ou mais; 6,8% entre aquelas com 25 anos ou mais, e 5,6% entre a população de 15 anos

ou mais. Os resultados indicam que as gerações mais novas estão tendo um maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças. Por outro lado, os analfabetos continuam concentrados entre os mais velhos. A taxa de analfabetismo das mulheres de 15 anos ou mais, em 2022, foi de 5,4%, enquanto a dos homens foi de 5,9%. Para a faixa etária mais velha, notamos que a taxa das mulheres foi superior à dos homens, alcançando 16,3% em 2022 (IBGE, 2023, p. 2).

Percebemos que, atualmente, as taxas de analfabetismo estão mais presentes nas mulheres acima de 60 anos. Relembrando todo um cenário de exclusão educacional que estas mulheres sofreram enquanto meninas e que até hoje estão presentes em nossa sociedade, muitas destas mulheres mais velhas analfabetas, nos dias de atuais, recorrem à Educação de Jovens e Adultos para ir atrás de um direito educacional que, na infância, foi negado. Por este motivo, a EJA é chamada de política de reparação histórica, uma história de exclusão e preconceito, assim como de luta e persistência pela educação das mulheres.

Outro ponto de importante observação é a taxa de analfabetismo no Brasil na análise por cor ou raça. Segundo o PNAD de 2022,

chama-se atenção para a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2022, 3,4% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 7,4% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 9,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 23,3% (IBGE, 2023, p. 3).

Logo, analisando as estatísticas acerca do analfabetismo no Brasil, os maiores números não pesam somente para as mulheres com mais de 60 anos, mas também para as mulheres pretas ou pardas com mais de 60 anos, sujeitas que hoje ainda não sabem ler, escrever e contar, vivendo dessa maneira, marginalizadas por uma sociedade coberta de preconceito para com a mulher preta.

Para que a mulher conseguisse adentrar os muros da escola, foram séculos de lutas e persistência. É importante o esclarecimento de que as primeiras mulheres que conquistaram o direito à educação, mesmo sendo um estudo precário e voltado para a vida materna e matrimonial, eram mulheres, em sua maioria, brancas.

Quando neste texto foi mencionado sobre as mulheres serem símbolo de pureza, educação, gentileza, delicadeza e que sua instrução era para que estas se tornassem boas mães e excelentes esposas, estávamos nos referindo à mulher branca. Todos os degraus alcançados no processo de escolarização das mulheres, em sua maioria, tratava-se da mulher branca. Às mulheres pretas, restavam a escravização do seu trabalho, a exploração sexual do seu corpo e a invisibilidade de suas vidas. Para Gonzalez,

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. (...) Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (Gonzalez, 1984, p. 225-226).

O analfabetismo mora no racismo e no preconceito. Tanto foi dialogado e normatizado sobre uma educação para todos, no entanto, para todos quem? Para os homens, que são considerados donos de tudo? Para os brancos, que são vistos como melhores? Para os ricos, que podem pagar pelo produto educação e justificar seu crescimento pelo conceito neoliberal da meritocracia? As estatísticas educacionais no Brasil materializam a problemática levantada. Hoje em dia, já se percebe um nivelamento entre homens e mulheres nos ambientes educacionais, mas a sua maioria é branca. Por este cenário, a justificativa de políticas públicas educacionais permite uma maior inclusão da pessoa preta em todos os níveis e modalidades educacionais.

Gonzalez levanta uma discussão sobre o lugar do branco, que não foi feito para o preto, e o lugar do preto, que não foi feito para o branco, como a escola, por exemplo.

Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjunto “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (Gonzalez, 1984, p. 225-226).

E, para a Educação de Jovens e Adultos, toda a discussão explica a sua grande maioria composta por mulheres idosas e pretas. Mulheres que foram deixadas à margem e sobreviveram em seus trabalhos subvalorizados, muitas foram mães e esposas que vivenciaram a prática machista do controle e submissão aos seus maridos, ou até mesmo foram mães soltas, que criaram seus filhos sem rede de apoio e ainda foram desmoralizadas por uma sociedade que vê a “mãe solteira” como sem moral e sem dignidade. Hoje, grande parte da sala de aula da EJA é composta por estas mulheres, pretas e pobres, que lutam pela humanização por meio da educação e a fim de dignificar seus dias presentes e futuros.

O processo de escolarização da mulher preta foi completamente diferente da mulher branca, pois aquela traz consigo a interseccionalidade do seu gênero e de sua raça. Vale remontar o cenário educacional atual por meio das estatísticas mencionadas anteriormente e afirmar que, atualmente, o processo de escolarização da mulher preta ainda é diferente, pois esta enfrenta o machismo da sociedade patriarcal e sexista, como também o preconceito racial de uma sociedade racista.

Segundo Carneiro (2019a), ao sustentar este tipo de generalização, da educação da mulher sem considerar a categoria raça, o discurso feminista uniformiza experiências e apaga a *diversidade*, tomando a mulher branca como paradigma da identidade feminina, o que, evidentemente, tem um efeito colonizador na medida em que as portadoras de problemáticas distintas tendem a ajustar suas complexidades ao campo explicativo fornecido por essa hipotética identidade feminina. Complementando este pensamento, em *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, Grada Kilomba diz que:

[...] Mulheres negras, por não serem brancas nem homens, passam a ocupar uma posição muito difícil dentro de uma sociedade patriarcal de supremacia branca. Nós representamos um tipo de ausência dupla, uma *Outridade* dupla, pois somos a antítese tanto da branquitude quanto da masculinidade. [...] Como Lola Young escreve, uma mulher negra inevitavelmente “serve como a outra de “outras/os” sem status suficiente para ter um outro de si mesma (Kilomba, 2019, p. 100).

bell hooks⁵, em seu livro *Ensinando a transgredir*, fala que, quando criança, adorava ir para escola e era seu momento preferido do dia, “ir à escola era pura alegria. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo” (hooks, 2013a, p. 11). A autora narra, em primeira pessoa, que, na sua primeira fase educacional, as professoras eram negras, a conheciam pelo nome e como também o nome de todos os colegas e das famílias. As professoras ensinavam com amor e com a responsabilidade de oferecer conhecimento para que aquelas meninas pretas se tornassem mulheres fortes, inteligentes e participantes em suas comunidades, “praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (hooks, 2013a, p. 10).

No entanto, a autora conta que, quando foi para uma escola de integração racial, tudo mudou bruscamente. Seus professores eram brancos, seus colegas eram brancos e toda aquela alegria de estudar se transformou em tristeza: “a sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase (...) O tempo todo estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos” (hooks, 2013a, p. 12).

⁵ Posteriormente, será explanado sobre a adesão de bell hooks quanto a seu pseudônimo em iniciais maiúsculas.

É indiscutível o nó, como disse Saffioti, em seu livro *Mulher na Sociedade de Classe, entre raça e gênero*, quando se dialoga sobre os processos educacionais das mulheres no Brasil. É de uma total cegueira social não mencionar este ponto, seria como fechar os olhos para as grandes sujeitas desta pesquisa, que são as mulheres da Educação de Jovens e Adultos.

Estas que estão na EJA hoje são pura luta e resistência, e como é importante o diálogo sobre o respeito por suas histórias de vida, suas práticas cotidianas, sua voz e seus corpos. A relevância deste diálogo justifica-se por que as mulheres que estão na EJA, ainda mais as mulheres com mais de 60 anos, estão exaustas de uma vida de invisibilidade, cansadas de serem silenciadas e esgotadas pelo fato de a sociedade exigir o seu embranquecimento. As mulheres querem ter voz, querem ser vistas e ouvidas e querem seus corpos e desejos respeitados.

bell hooks foi uma grande estudiosa, admiradora e crítica de Paulo Freire no que tange ao movimento feminista. E em seu livro, citado anteriormente, conta que, em suas práticas docentes, adotou o método amoroso de Paulo Freire ao ensinar, como as rodas de diálogo, que ela chamou de comunidade pedagógica, em uma “Interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista” (hooks, 2013a, p. 20).

Ao contrário das pensadoras feministas que fazem uma separação nítida entre o trabalho da pedagogia feminista e a obra de Paulo Freire, para mim essas duas experiências convergem. Profundamente comprometida com a pedagogia feminista, peguei fios das obras de Paulo e teci-os naquela versão de pedagogia feminista que acredito estar incorporada no meu trabalho de escritora e professora. Quero afirmar mais uma vez a interseção do pensamento de Paulo com a pedagogia vivida dos meus professores negros da minha meninice (mulheres em sua maioria) – e que se viam cumprindo missão libertadora de nos educar de maneira a nos preparar para resistir eficazmente ao racismo e à supremacia branca - e teve profundo impacto sobre meus pensamentos a respeito da arte e da prática de ensinar (hooks, 2013a, p. 74).

As mulheres da EJA, que são as grandes sujeitas desta pesquisa, precisam desta educação libertadora, para que, como bell hooks narrou em seu livro, também possam ser resistência feroz ao racismo, ao machismo, ao sexismo, a misoginia, à pobreza, e a todas as mazelas sociais que nascem a partir das engrenagens deste sistema econômico predatório e de suas superestruturas.

Podemos observar que, para este diálogo sobre os processos educacionais das mulheres no Brasil, quando tratado da interseccionalidade entre gênero e raça, mencionamos autoras brasileiras, como também autoras de outras nacionalidades, pois a dimensão da luta da mulher preta não cabe somente neste país, pois permeia todo o espaço/tempo em que a mulher preta pisar.

6 IDEOLOGIA DA INTERDIÇÃO DO CORPO ATRAVÉS DA FALTA DE ACESSO À EDUCAÇÃO, DIFERENÇAS DE GÊNERO E TRABALHO EXPLORADOR

“Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância”
(Evaristo, 2017, p. 24-25).

Tendo em vista o objetivo específico desta pesquisa que se configura identificar, por meio das histórias de vida e memórias das educandas, os desafios da presença das mulheres adultas estudantes da Educação de Jovens e Adultos, como também analisar o que as motivou a buscarem o retorno à vida escolar e os sentidos atribuídos a este retorno à vida escolar e a sua permanência, desenvolveremos este capítulo, que está organizado em três subtópicos sobre a interdição do corpo por meio do gênero, pela falta de acesso ao direito à educação e por meio do trabalho.

Nita Freire, em seu livro *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos, 1534-1930* (1989), escreve sobre a história do analfabetismo no Brasil, desde o início da colonização sistemática do Brasil, em 1534, até a primeira república. Neste livro, que é fruto do seu trabalho de dissertação, ela descreve a ideologia da interdição do corpo como uma força presente na secular leitura de mundo dos brasileiros com repercussões profundas nas práxis históricas.

Assim, entendo-a como sendo uma ideologia justificadora das diferenças – criadas no Brasil na época colonial pelo jesuítas com a proibição do corpo dos homens e das mulheres em quase todas as manifestações de sexualidade, assim como proibição apriorística da mulher, do índio e do negro, com suas presenças físicas e política na sociedade em formação, diferenças que marcam as hierarquias, os valores e os costumes quando se inclui apenas os homens brancos ou tentam excluir mulheres, negros e índios (tentam porque estes fazem a história dos excluídos) do processo construtor da nação brasileira (Freire, 1989, p. 17).

Nita Freire aponta que sua compreensão do que ela chamou de ideologia de interdição do corpo tem um significado e uma grande dimensão, pois, a partir da consciência desta realidade da interdição do corpo, pode-se entender como aconteceu a história da educação brasileira e o grande “plano político e social” da manutenção dos índices alarmantes de analfabetismo do país.

Assim os papéis das ideologias discriminatórias, elitistas e centralizadoras que criaram corpos e almas entre nós, do início das interdições do corpo às manifestações

do nacionalismo, com suas práticas explícitas e camuflações implícitas, são suficientes para explicar o mistério (aqui entendido em todas as suas conotações religiosas e do senso comum) capaz de produzir o analfabetismo brasileiro (Freire, 1989, p. 17).

A interdição do corpo foi marcada pela discriminação de gênero, raça, posição social, desde a colonização até os tempos atuais, tendo em vista a conservação do analfabetismo. Esta pesquisa, por sua vez, conta a história de vida das mulheres estudantes da EJA que tiveram seus corpos interditados por serem mulheres, pretas, pobres e analfabetas, trazendo profundas repercussões na humanização e desumanização de suas histórias de vida.

Este capítulo tem por objetivo estabelecer um colóquio com as vozes dos teóricos de referência, como Nita Freire, que será o fio condutor de análise vertical e horizontal, por meio da discussão teórica da ideologia de interdição do corpo, como também vamos trazer Lélia Gonzalez, Heleieth Saffioti, Sueli Carneiro, bell hooks, Ângela Davis, Simone de Beauvoir, dialogando com as sujeitas da pesquisa e com os dados extraídos das entrevistas, assim como com a voz da pesquisadora.

6.1 A Ideologia da interdição do corpo: Nita Freire e outras vozes poderosas

Lélia Gonzalez foi historiadora, antropóloga, filósofa e professora. Nascida em Belo Horizonte em 1935, é uma grande feminista brasileira que trouxe aos holofotes de diálogo a pauta da interseccionalidade entre gênero e exploração do trabalho, indicando que a mulher preta é a base da sociedade que sustenta e constrói o sistema econômico capitalista. Lélia foi uma importante militante do movimento negro unificado e trouxe também muitas contribuições na discussão na estrutura do racismo brasileiro e a imagem da mulata como modelo de exportação, e ainda o pretuguês. “Ao reivindicar nossa diferença enquanto mulheres negras, enquanto amefricanas, sabemos bem o quanto trazemos em nós as marcas da exploração econômica e da subordinação racial e sexual” (Gonzalez, 2020, p. 270).

Suely Carneiro é nascida em São Paulo em 1950. Filósofa e doutora em Educação, ela se autodeclarava produto do movimento negro e dizia que sua formação enquanto mulher preta feminista e militante foi dentro do movimento negro no Brasil. Suely se refere ao fato do movimento feminista branco não atender às pautas da mulher preta, sendo esta a base da pirâmide social, a que trabalha mais e a que ganha menos. A estudiosa trouxe o diálogo da interseccionalidade entre gênero, raça e ascensão social. Para ela, a mulher negra é a síntese de duas opressões sociais, de gênero e de raça, e isso é a condição mais perversa de confinamento, asfixia social (Carneiro, 2019b).

Heleieth Saffioti foi uma socióloga e feminista brasileira de grande relevância no campo dos estudos de gênero e marxismo. Suas pesquisas pioneiras abordaram a interseção entre classe social e gênero, destacando as particularidades da opressão das mulheres no contexto brasileiro. Saffioti argumentava que a questão da mulher não pode ser tratada separadamente da questão de classe (Saffioti, 1969). Seu trabalho *A Mulher na sociedade de classes, mito e realidade* é uma referência fundamental, mostrando como as estruturas patriarcais e capitalistas perpetuam a desigualdade. Além de acadêmica, Saffioti foi uma ativista comprometida com a causa feminista, contribuindo significativamente para o movimento de mulheres no Brasil. Seu legado continua a influenciar estudos e práticas feministas contemporâneas.

bell hooks foi uma influente escritora, professora e ativista feminista estadunidense, conhecida por suas contribuições ao feminismo interseccional e à crítica cultural. Nascida Gloria Jean Watkins, adotou o pseudônimo bell hooks em homenagem à sua bisavó. Entre suas obras mais importantes estão *Feminismis for Everybody* e *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism*. hooks explorou como as intersecções de raça, classe e gênero moldam as experiências das mulheres negras, dizendo “O amor é um ato de vontade - tanto uma intenção quanto uma ação” (hooks, 2013b, não paginado), sublinhando a importância do amor como prática transformadora na luta por justiça social.

Ângela Davis foi uma intelectual, ativista e professora norte-americana conhecida por sua luta pelos direitos civis, direitos das mulheres e pela justiça racial. Membro dos Panteras Negras e do Partido Comunista dos Estados Unidos, se destacou na defesa de prisioneiros políticos e na crítica ao complexo industrial-prisional. Ela argumenta que as prisões não são uma solução para os problemas sociais, mas um meio de controlá-los (Davis, 2016). Seu livro *Mulheres, Raça e Classe* é uma obra seminal que discute as intersecções entre gênero, raça e classe. Além de suas contribuições acadêmicas, Davis tem sido uma figura importante em movimentos sociais, influenciando gerações de ativistas ao redor do mundo. Seu trabalho continua a ser vital para as discussões sobre justiça social e igualdade.

Simone de Beauvoir (1987) foi uma filósofa, escritora e feminista francesa, nascida em 1908. Conhecida por sua obra *O Segundo Sexo*, ela explorou a condição feminina e as opressões vividas pelas mulheres, influenciando profundamente o movimento feminista. Em sua célebre frase, “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, destaca a construção social do gênero. Além de suas contribuições teóricas, teve uma vida pessoal notável, marcada por sua relação com o filósofo Jean-Paul Sartre. Defensora da liberdade individual e da justiça social, escreveu romances, memórias e ensaios, abordando temas como existencialismo e ética. Sua obra

continua sendo estudada e reverenciada por seu impacto duradouro no pensamento contemporâneo.

Todas essas vozes de mulheres que teorizaram sobre intersecção gênero, raça, trabalho, educação são vozes que reverberam em nossas estruturas sociais e dialogam entre si em maior e menor proporção. Todas foram mulheres que escreveram sobre suas dores, a dor do preconceito por serem mulheres, ou preconceitos por suas raças, ou pelo preconceito educacional. Uma dolorosa interdição de seus corpos que as privaram de viver de forma integral as suas identidades enquanto sujeitas protagonistas de suas histórias de vida. Estas mulheres deram voz às suas dores e fizeram delas material palpável de diálogos em forma de teorias, expressadas em livros, artigos, arquivos audiovisuais, entre outros.

A próxima etapa deste trabalho é trazer um diálogo destas teóricas com as vozes escutadas das mulheres que estão na Educação de Jovens e Adultos no Centro Educacional 02 do Cruzeiro Novo-DF. Nesta pesquisa, foram criados nomes fictícios para as vozes das sujeitas desta pesquisa a fim de preservá-las no anonimato e garantir uma situação de pleno conforto diante de suas histórias narradas de forma pública. Os nomes foram criados pela pesquisadora e escolhidos de forma muito amorosa após a escutatória das respectivas histórias de vida das mulheres estudantes da EJA.

QUADRO 4 – Sujeitos da pesquisa

NOME	IDADE	RAÇA (AUTODECLARAÇÃO)	PROFISSÃO
BONITEZA	68	PARDA	EMPREGADA DOMÉSTICA
ALEGRIA	56	BRANCA	EMPREGADA DOMÉSTICA
AURORA	64	MORENA	EMPREGADA DOMÉSTICA
ESPERANÇA	51	PARDA	EMPREGADA DOMÉSTICA
PASSARINHA	34	PARDA	EMPREGADA DOMÉSTICA
CARACOL	64	PRETA	EMPREGADA DOMÉSTICA
SONHADORA	67	PRETA	EMPREGADA DOMÉSTICA

Fonte: elaborado pela autora.

Para melhor organização deste diálogo e para sistematizar a apuração das narrativas, as falas serão divididas em três categorias: gênero, trabalho e educação. Explicitando melhor, serão separadas em: interdição do corpo por meio do gênero; interdição do corpo por meio do trabalho, e Interdição do corpo por meio da falta de acesso ao direito à educação. Objetiva-se, a partir desta organização, tecer o diálogo de todas estas mulheres citadas nos parágrafos anteriores.

A interdição do corpo por meio do gênero refere-se às normas sociais e culturais que limitam a expressão e a identidade dos indivíduos com base em expectativas de gênero. Essas normas prescrevem comportamentos, aparências e regras específicas para homens e mulheres, restringindo a liberdade pessoal e impondo conformidade. Esse controle pode resultar em discriminação, marginalização e exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

A interdição do corpo por meio do trabalho refere-se às restrições e imposições físicas e psicológicas que as condições laborais podem impor aos trabalhadores. Além disso, a pressão por produtividade e eficiência pode levar ao esgotamento mental e emocional, afetando o bem-estar dos trabalhadores. As normas de vestimenta e aparência, frequentemente impostas por empregadores, também limitam a expressão individual. Em certos setores, a segregação ocupacional baseada em gênero pode restringir ainda mais as oportunidades e exacerbar as desigualdades.

A interdição do corpo por meio da falta de acesso ao direito educacional reflete as barreiras que impedem muitas pessoas de obter uma educação adequada, limitando seu desenvolvimento e potencial. A pobreza e a discriminação de gênero e raça são fatores que frequentemente excluem indivíduos das oportunidades educacionais. Sem acesso à educação, essas pessoas enfrentam maiores dificuldades em desenvolver habilidades essenciais, adquirir conhecimento e melhorar sua qualidade de vida.

6.2 Interdição do corpo por meio do gênero

A ideologia da interdição do corpo por meio do gênero vem marcando o processo histórico do Brasil desde o seu início. Desde o período jesuítico, percebe-se que a leitura de mundo dos jesuítas, no início do Brasil, era uma ideologia para formação de soldados de Cristo. Todos os povos originários eram considerados devassos e obrigatoriamente deveriam ser convertidos ao catolicismo. Freire (1989, p. 32) aponta que “os fins da educação a que se tinham

prestado na missão nas novas terras era fazer a população abandonar as práticas de devassidão e converte-se ao catolicismo”.

De 1549 a 1570, abriram-se escolas para os índios e filhos de colonos -Branços e Mamelucos – para o aprendizado da língua portuguesa, da doutrina cristã, do ler e do escrever, do canto orfeônico, da música instrumental, do teatro, da dança, do aprendizado profissional e agrícola e das aulas de gramática para os mais hábeis, conforme o regimento de D. João III (Freire, 1989, p. 34).

A interdição do corpo por meio do gênero foi institucionalizada desde o início do Brasil, quando, no primeiro esboço educacional do país, esta foi oferecida unicamente aos homens. Esta primeira educação oferecida pela Igreja Católica, com o objetivo de formar soldados de Cristo, foi oferecida para o gênero masculino. As mulheres, para a Igreja Católica, tinham suas funções dentro da sociedade, funções estas que iniciavam e terminavam dentro do lar. Cabia a elas procriarem, cuidarem do marido, filhos e fazerem a administração da sua casa. E diante destas funções sociais, desempenhadas sob a vigilância de seus pais ou maridos, cabia a elas serem obedientes, submissas e libadas de qualquer maculo moral. E frente as suas funções sociais, a Igreja Católica, como viabilizadora deste primeiro projeto educacional do Brasil, entendia que a mulher não precisava receber instruções educacionais, e ainda aconselhava a proibição da educação para as mulheres, pois elas, sabendo ler e escrever, poderiam ter acesso a novos conhecimentos que poderiam desvirtuá-las, inculcando, então, na sociedade a ideologia do pecado.

Assim, parece-me impossível, ao constatar a presença dos jesuítas entre nós, no campo educacional, merecedora das críticas feitas, negar os interesses econômicos e políticos ligados à penetração e à permanência deles no Brasil. Se atentarmos para o fato de que a obra missionária, a guerra santa e justa” da catequização dos índios, e o ensino no colégio dos jesuítas perduraram por dois séculos, hegemonicamente, poderemos medir a influência política destes religiosos na educação de todos os segmentos da sociedade colonial com repercussão até hoje (Freire, 1989, p. 41).

Os jesuítas inculcaram a ideologia do corpo, inauguraram o analfabetismo no Brasil, prenderam os estudantes em preconceitos de gênero e não permitiram a leitura de mundo real. formando então cidadãos discriminatórios e elites capazes de reproduzir cristãos, sendo a sociedade perversa dos contrastes e discrepâncias. Os jesuítas dividiram a sociedade por meio de sua fé, uma sociedade composta por aqueles que tudo sabem e podem, e por outro grupo do que a tudo se submete.

Estavam ali bases fortes estabelecidas e fundamentadas pela fé e a moralidade numa sociedade patriarcal e machista. Na gênese da sociedade brasileira, a fé cristã e toda o arcabouço

moral que esta fé carrega trouxeram para as nossas estruturas sociais uma organização de gênero que repercute até hoje. O homem branco que recebeu educação conquistou seus lugares de prestígio dentro da pirâmide social brasileira, e este, por direito, sentiu-se na posição de saber sobre tudo e ser dono de tudo. A mulher que não teve acesso à educação não foi instruída no mundo das letras e dos números e não teve acesso à educação que a propiciasse uma clareza de pensamentos. Para esta mulher, coube ser o exemplo de pureza, delicadeza e sabedoria. A primeira interdição dos corpos das mulheres aconteceu por elas serem mulheres.

A educação não nos alcançou por sermos mulheres. E, por não sermos letradas, não fomos vistas como seres humanos capazes de ter outras funções dentro da sociedade, a não ser nossa função de esposas e mães. Nossa coragem foi aniquilada pela arma da fé cristã, que dizia que Deus queria assim. Quis-nos ignorantes, porque o conhecimento poderia nos fazer pecar. E, nesse momento histórico, com tamanho poder e credibilidade da Igreja Católica, ir para o inferno seria a pior das sentenças de nossas vidas.

Trouxe este histórico do início do Brasil para dizer que estes dois séculos que os jesuítas nos interditarão por sermos mulheres, e isso nos dói até o presente momento. Pois, no início da nossa história educacional, os jesuítas institucionalizaram o analfabetismo das mulheres, e isso reverberou um comportamento social que atravessou todos os séculos seguintes até o tempo atual.

Boniteza compartilhou a seguinte fala:

Eu estou grávida, aí ele falou assim: “meu não é”, aí eu falei assim “mas de quem será?” Aí ele falou assim “só sei te dizer que meu não é, mas se for meu do jeito que cria dois, cria três”, ele tinha dois filhos já. Aí eu falei assim “não, mas não precisa você preocupar não que eu vou trabalhar e cuidar do meu filho, seja ela mulher, seja ele homem, o que for, eu vou trabalhar, eu sou muita mulher para ter força e coragem para lutar junto com a minha filha”, ele respondeu para mim: “como você vai pôr a criança no mundo, você não sabe nem ler nem escrever?” (Boniteza).

A fala da Boniteza nos sinaliza que, em nossa sociedade, o analfabetismo ainda existe. Segundo a PNAD (IBGE, 2023), as maiores taxas de analfabetismo no Brasil estão entre as mulheres pretas e idosas. Mulheres com mais de 60 anos, que foram criadas imersas dentro da realidade que estudar não era importante. Esta realidade citada, foi construída a partir de um processo histórico educacional, em que a educação foi feita para os homens, pois eram considerados os mais aptos aos conhecimentos.

Segundo Saffioti (2013), as mulheres já foram consideradas inaptas cognitivamente para a execução de tarefas mais complexas, que exigissem maior grau de conhecimento das letras e dos números, comparando-as ao nível cognitivo de uma criança. Diante deste cenário, a mulher

devia desenvolver tarefas mais simples em casa, cuidando dos filhos, irmãos, pai e marido. A história não acontece de um dia para noite, tudo é um longo processo. O não alfabetismo de Boniteza é resultado de uma história de interdição do seu corpo. As mulheres não alfabetizadas são descredibilizadas pela sociedade que as excluiu.

Boniteza, além de ser questionada sobre a paternidade da criança que estava em seu ventre, ainda foi desumanizada, desprestigiada, desacreditada por não saber ler, nem escrever. Boniteza não foi para a escola porque teve que sobreviver e, para sobreviver, era necessário trabalhar. Saiu do Rio Grande do Norte e foi trabalhar como empregada doméstica e babá em Goiânia-GO. Engravidou muito jovem pela falta de informação sobre educação sexual e contraceptivos. Foi renegada pelo genitor da criança e seguiu sua jornada de trabalho para conseguir sustentar a si mesma e sua filha. Boniteza está vencendo a falta de acesso à educação com mais de 60 anos, pois, em um momento da sua história, ela quebrou a crença que a inculcaram, que a educação não foi feita para as mulheres. Boniteza teve uma filha, quebrou o ciclo e sua filha estudou, fez universidade e formou-se em direito. E a filha de Boniteza, agora doutora do alfabeto, dos números e das leis, foi a maior incentivadora para sua mãe voltar a estudar.

Eu estava muito triste, aí minha filha falou assim “mãe, por que você está triste?” eu falei “não, eu não estou não”, ela falou assim: “você precisa motivar, mãe”. Eu passei ali Cruzeiro, e eu vi uma escola para jovens e adultos, “você não quer ir lá ver?”, eu falei que eu quero. Ela incentivando, ela falou: “eu vou lá com você. Aí veio aqui e fez a matrícula” (Boniteza).

Ao observar a fala de Boniteza, vemos como sua filha tem uma nova consciência a respeito da importância da educação, e vai além disso, a consciência sobre direito educacional ao longo da vida. Trago para o diálogo uma fala de bell hooks em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*.

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade especialmente na educação, não há nem de longe discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós como professores então em todos os níveis do ensino fundamental à universidade, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade, a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência à qual éramos encorajados a crer que fosse universal, isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos (hooks, 2017, p. 51).

A autora afirma que a maioria de nós, professores, aprendemos a ensinar imitando este modelo patriarcal, racista e machista. E, como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural. Dessa maneira, os professores podem ter medo de perder o controle da turma, caso não haja um modo único de abordar um tema, mas, sim, modos múltiplos e referências múltiplas.

Segundo bell hooks, os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve ser levado em consideração, como o medo dos professores, quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e, ao mesmo tempo, aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e os currículos multiculturais.

A atitude da filha de Boniteza pode ser reflexo desse novo comportamento educacional de abraçar a mudança dentro da escola e sobre o papel da mulher dentro da sociedade. Uma educação multicultural a levou à prática da liberdade para estudar e ir além do que sua mãe foi, para depois incentivar sua mãe para voltar a estudar, aprender a ler e a escrever, e juntas então abrir novos caminhos em suas trajetórias de vida.

Ainda nessa perspectiva que historicamente nós, mulheres, não fomos orientadas para ter educação escolar, aos poucos vamos quebrando essas ideias que nos inculcaram e nos limitaram durante tanto tempo. Essa voz é de Aurora, mulher que nasceu em Minas Gerais, mas teve sua infância em Ilha Bela- SP. Casou-se muito jovem com um homem dez anos mais velho. Saiu de casa assim que atingiu a maior idade, deixou a escola contra a vontade de seu pai, para seguir com o recente esposo para Serra Leoa, país da África Ocidental. Seu esposo, na época, trabalhava como diplomata em países da África e Europa. Aurora falou como seu pai argumentava:

Aí ele falava “eu não tive a oportunidade, vocês por favor, estude, seja alguém na vida, não vai varrer rua, não vai lavar banheiro dos outros”, ele falava isso pra a gente, hoje não, hoje eu escuto, se falar eu escuto, quando a gente é jovem a gente não escuta não o que os pais falam não... (Aurora).

Aurora segue contando sobre o pai em relação ao casamento e à sua ida de para Serra Leoa com o marido:

Aí o meu pai, “minha filha com tanto homem solteiro, você vai casar”, falei “papai não tem nada ver, eu gosto dele e pronto”, “filha você vai quebrar a cara”, mas eu não, sabe quando a gente é jovem, a gente não escuta, hoje em dia não, não sei se os filhos hoje escuta, mas antigamente eu nem escutava... [Risos] (Aurora).

Aurora também conta sobre seu esposo.

Ele era diplomata, morou em Serra Leoa, depois a gente foi pra Áustria, morou na Espanha, morou em Portugal, esses lugar tudo, agora os outros países da Europa, só que esse que ele me levou pra conhecer, nunca morei lá não, morei em Bogotá, mas aí a gente morou mesmo, morei um ano em Bogotá, Serra Leoa morei quatro anos, na Áustria eu morei um ano e meio, na Finlândia eu fiquei seis meses, Suíça também eu conheço, mas só morei só, eu conheço vários países na Europa. Ele sempre incentivou eu estudar, só que eu não fui estudar, eu falava pra ele: “eu prefiro trabalhar do que estudar”, ele disse: “não, mas você tem que estudar”, aí eu falei “você tem um bom emprego”, quando ele mandava eu estudar, eu falava “você tem um bom emprego”, olha a minha cabeça, dá pra entender, hoje não, hoje eu já penso diferente, naquela época... (Aurora).

O que percebo na fala de Aurora é que revê o seu passado com o arrependimento de não ter feito diferente, sobre não ter escutado mais os conselhos do pai e sobre estudar quando o seu esposo aconselhou. Mas também percebo que a exclusão escolar de Aurora, uma mulher de 64 anos, é resultado deste processo histórico de exclusão educacional, onde se normalizou que mulher não precisa ir para a escola, mas, sim, fazer um bom casamento. Inculcada com essas ideias, aceitou seu destino, de mulher, esposa, mãe e administradora do seu lar.

É interessante falar também que as figuras masculinas da vida de Aurora, seu pai e esposo, foram, de alguma maneira, incentivadoras para que ela fosse para a escola, mas Aurora não quis. Este acontecimento é a materialização de como o oprimido faz parte de uma realidade tão alienadora que não consegue, em muitos momentos, enxergar a interdição de seus corpos. Aurora teve seu corpo interditado pelo gênero de uma forma tão profunda e estrutural que ela passou a enxergar como normal a mulher não precisar estudar, mas, sim, ter um bom casamento e seguir à sombra do esposo.

Saffioti (2013), em seu livro *Mulher na sociedade de classes*, afirma que o comportamento de inferioridade do sexo feminino presente na sociedade de classe caracteriza este ponto como uma mística feminina que deve ser superada a partir do conhecimento científico. Esta mística feminina é responsável pela materialização da reprodução do sistema de sociedade classe, patriarcal e machista. Ângela Davis (2016), em seu livro *Mulheres, Raça e Classe*, traz uma fala muito inquietante: “é necessário que o conformismo não nos derrote”.

Aurora conta também que, depois de muito seguir o marido em suas andanças mundo afora em suas funções diplomáticas, ele se envolveu com tráfico de drogas e trouxe profundas mudanças de comportamento na sua vida conjugal e familiar.

Ele mexia com droga, naquela época era mais heroína, eu batia de frente com ele, falei “olha, já que você está assim, eu vou passar a mão na minha filha e vou embora”, ele disse: “se você for eu vou atrás”; eu falei “sai dessa vida”, ele disse

“eu não posso sair, porque se eu sair, além do meu pai você vai junto também”, que você sabe, né, que quando a gente envolve com droga a família vai junto, essa que é a realidade (Aurora).

Depois dessa situação, Aurora, por ser não alfabetizada, passou a guarda da sua única filha para a família do avô paterno de sua filha. O pai da criança justificou que fez isso para segurança da criança, que foi morar na Espanha com seus avós. Mais uma vez Aurora teve seu corpo interdito por ser mulher, por não ter recebido educação e, dessa maneira, abriu mão dos seus direitos enquanto mãe.

Quando ela saiu da África, que nós foi pra Áustria, foi morar na Áustria, ele falou pra mim: “Rita, nós não vai levar minha filha para o Brasil”, eu digo: “por quê?”, ele começou: “é por isso, isso e isso, eu não quero que nada aconteça”. Era questão de segurança mesmo, aí ele me obrigou, eu assinei um papel passando ela como se fosse filha do vóio, se o vóio vier a falecer ela tem todos os direitos (Aurora).

Aurora retorna para o Brasil sem o marido, logo depois que ele foi morto pelo tráfico, e sua filha foi morar na Espanha com os avós paternos. No entanto, Aurora, sempre foi presente na vida de sua filha, e esta foi a maior incentivadora para ela voltar a estudar. Mais uma vez, vemos mães que tiveram seus corpos interditados, mas que deram à luz a filhas com asas. A filha de Aurora estudou e se tornou uma mulher independente e livre, que sempre foi a primeira a dizer para mãe sobre a importância da educação e como seria bom para ela voltar para a escola.

Eu só voltei pra escola daqui que minha filha toda vez que ela... até hoje ela liga: “mãe, você está estudando?”. Ela ligou pra mim na semana passada, “mãe, você está estudando?”, eu falei “estou estudando, você não pode pegar no meu pé”, desde que ela cresceu ela se tornou mulher, “mamãe, vai estudar, vai estudar”, foi ela que me incentivou a estudar (Aurora).

Segundo o texto de Beatriz Nascimento, de 1990, *A mulher negra e o amor*, atualmente o tema dos gêneros nas relações homem e mulher é cada vez mais pensado do ponto de vista político ou sociológico, ou seja, perpassam na discussão a questão do poder e o status dominante do elemento masculino em detrimento do elemento feminino, logo, se recorre a explicações econômicas sociais e políticas, enfatizando o papel do trabalho, visto como fator de resolução da desigualdade ou propulsor de um igualitarismo entre os dois sexos.

Nesta fala de Beatriz Nascimento, observa-se claramente a vida de Aurora. O status dominante do marido a fez mudar de país, envolver-se com tráfico de drogas internacional e perder a guarda de sua única filha. Uma dependência econômica, em razão de Aurora ser não alfabetizada e não ter acesso a trabalhos que a oferecessem renda financeira capaz de ela

conseguir se manter e manter sua filha de forma independente. Quando Aurora voltou para o Brasil, foi trabalhar como empregada doméstica, sendo o único trabalho que ela conseguiu diante de sua situação de não saber ler e nem escrever.

Beatriz Nascimento também afirma que a aprofunda desvantagem em que se encontra a maioria da população feminina repercute nas suas relações com o outro sexo, uma vez que não há noção de paridade sexual entre ela e os elementos do sexo masculino. No contexto em que se encontra, cabe a essa mulher desmistificar o conceito de amor transformando em dinamizador cultural e social, buscando mais a paridade entre os sexos do que a igualdade iluminista. Dessa maneira, ao rejeitar a fantasia da submissão amorosa, pode surgir uma mulher preta participante que não reproduz o comportamento masculino autoritário, já que se encontra no oposto deste, podendo assim assumir uma postura crítica, criando sua própria história.

Entrevistando Aurora, tive um dos momentos de escuta mais bonitos desta pesquisa, quando esta conta para sua filha que ela finalmente seguiu seus conselhos e se matriculou em uma turma de Educação para Jovens e Adultos, e sua filha disse: *“Mi madre acordou”*.

Diante desta fala de Aurora, vejo a educação como um despertar. Um acordar. Um novo dia. Especificamente desta fala da filha de Aurora que escolhi o seu nome fictício. Aurora, segundo o dicionário, significa clareza que aponta o início da manhã, ou então as primeiras manifestações de qualquer coisa. Neste caso, o início de um novo olhar para as coisas do mundo. Um decifrar do mundo.

Nós, mulheres, tivemos nossos corpos interditados. Segundo Nita Freire (1989), historicamente, perpetuou-se a concepção da inferioridade da própria mulher frente ao homem, à pequena valorização do trabalho dela e à grande valorização do trabalho masculino, sobretudo o das elites.

6.2.1 Interdição do corpo por meio do gênero e violência

Nesta pesquisa, em todas as vozes escutadas, esbarramos em palavras como bater, apanhar, castigo, dor e sofrimento. São palavras que indicam a interdição dos corpos destas mulheres, por meio da violência. São sujeitas que tiveram seus corpos machucados. Diante desta análise, vi como necessário trazer uma subcategoria da interdição do corpo por meio do gênero, a subcategoria da violência.

É importante frisar que a interseção entre sexualidade, gênero feminino e violência é uma questão crítica que revela profundas desigualdades e injustiças na sociedade. A violência contra mulheres, muitas vezes enraizada em normas patriarcais e sexistas, se manifesta de

diversas formas, incluindo violência física, sexual, psicológica e econômica, sendo também é uma expressão de poder e controle, refletindo a posição subordinada das mulheres.

Todas as sete mulheres escutadas neste estudo sofreram algum tipo de violência que a machucaram tanto física, como psicologicamente. Violência sexual, doméstica e psicológica. E, na maioria das vezes, foram violências causadas pela própria família, pai, irmãos ou marido. A violência sexual é uma das formas mais graves e comuns de violência contra mulheres. Estupro, assédio sexual e coerção sexual são tragicamente comuns, com as vítimas frequentemente enfrentando estigmatização e culpabilização. Esta violência é frequentemente usada como uma ferramenta de controle e intimidação, reforçando a desigualdade de gênero.

A violência doméstica é outra forma prevalente de violência contra mulheres. Muitas vezes perpetrada por parceiros íntimos, esta violência inclui agressão física, abuso emocional, controle financeiro e isolamento. A dinâmica de poder desigual dentro das relações domésticas pode deixar as mulheres vulneráveis e com medo de buscar ajuda devido a ameaças, ou dependência econômica.

Neste momento, eu trago para o diálogo a voz da Esperança. Mulher de 51 anos, criada no interior do Nordeste, passou a infância morando na roça com seus pais, onde o único meio de sobrevivência era a partir da agricultura de subsistência. *“Aí o meu pai começou a bater nela, ele batia muito nela, eu não sei quanto tempo isso durou. Eu só sei que aí, a escola eu larguei de mão, e ele batia muito nela, batia nela de resguardo, buchuda”*. Esperança cresceu vendo seu pai bater na sua mãe, nela e nos irmãos e, também, viu sua mãe sendo vítima de uma opressão patriarcal, onde as mulheres deveriam suportar tudo em seus casamentos, mesmo que fossem maltratadas, feridas e humilhadas. Naquele tempo, conforme Esperança, as mulheres não podiam largar seus maridos.

Era, e aí ela não largava dele, porque naquele tempo era difícil, né, para as mulher largar do homem, aí ela apanhou muito. Aí eu lembro que quando a gente já estava, eu não lembro quantos anos eu tinha, mas eu sei que teve uma vez lá que eu falei pra ela que se ela não largasse dele, eu ia a minha irmã, a minha irmã tinha paralisia, teve paralisia, deu só na perna, ainda bem que foi só na perna, a perna dela é fininha, da grossura do meu braço, ela até aposentou. Aí a gente, eu lembro que eu falei pra ela, que se ela não largasse dele eu ia morar com a minha avó, que eu gostava muito da minha avó, ela não é nem vô de verdade, ela criou a minha mãe, então a minha mãe tinha ela como mãe, e a minha irmã falou que ia morar com a tia que ela gostava muito, mas mesmo assim, a minha mãe não largou dele, não largou, aí quando teve uma vez lá que ele quase matou ela, e quase matou o meu tio, aí ela foi e largou dele, ela saiu de casa (Esperança).

bell hooks aborda a questão da violência contra as mulheres de forma incisiva e crítica, enfatizando a intersecção entre raça, classe e gênero. Em seus escritos, a autora argumenta que

a violência contra mulheres é uma manifestação do patriarcado, uma estrutura de poder que oprime não apenas as mulheres, mas também marginaliza as pessoas com base em raça e classe. Ela destaca que as experiências de mulheres negras com a violência são frequentemente ignoradas ou subestimadas, devido ao racismo sistêmico e ao sexismo. hooks defende uma abordagem interseccional para compreender e combater a violência de gênero, reconhecendo que a libertação das mulheres está intrinsecamente ligada à luta contra todas as formas de opressão.

Esperança viu sua mãe sofrer violência pelo seu pai, por ser também vítima desta violência, por via de sua mãe e de seu pai. *“Apanhava, apanhava, dos dois”*. Nesse momento, me recordo quando Paulo Freire fala do sonho do oprimido em ser opressor, quando a libertação não chega aos sujeitos oprimidos, pois estes tendem a reproduzir toda a violência que sofreram não como forma de vingança, mas como a única forma que foram acostumados a tratar aos outros e serem tratados. Vemos clara a interdição do corpo pelo meio da violência, onde sujeitos são alienados pela maneira cruel de viver, onde enxergam, nesse tipo de comportamento, o único possível. E toda essa violência vivida na infância por Esperança interditou seu corpo e sua dignidade. Não obstante todo esse sofrimento, Esperança ainda continuou sofrendo por causa da violência por todos os relacionamentos que passaram por sua vida.

Para combater a violência contra mulheres, é essencial adotar uma abordagem multifacetada que inclua a implementação de leis rigorosas, educação e conscientização sobre igualdade de gênero, apoio às vítimas e promoção de uma cultura de respeito e inclusão. A erradicação da violência baseada em gênero requer esforços coordenados de governos, organizações não governamentais, comunidades e indivíduos para criar um mundo onde todas as mulheres possam viver sem medo de violência. Esperança conta que saiu do interior do Piauí para trabalhar em São Paulo como empregada doméstica e, depois de três meses, engravidou do seu primeiro filho, do irmão de sua patroa. *“Foi, lá eu conheci esse irmão dela, e daí eu comecei a namorar com ele, não tinha experiência de nada, e engravidei, e daí ele que pagou a minha passagem de volta, que ele era do Piauí também”*.

Por sua vez, o genitor não assumiu a paternidade da criança e mandou Esperança de volta para o Piauí, só que agora com um filho nos braços. Largada, sozinha, carregando a dor e a tristeza de ter seus planos de trabalho frustrados em São Paulo e agora também com a grande responsabilidade e uma maternidade solo.

O abandono parental por parte do genitor masculino é um problema significativo que afeta as mulheres e seus filhos. E este problema também configura a interdição de seus corpos

por serem mulheres. Estudos mostram que um número substancial de mães solas enfrenta o desafio de criar seus filhos sem o apoio do pai. Este abandono pode ter profundas consequências emocionais, financeiras e sociais para as mulheres e suas famílias. Muitas dessas mães enfrentam dificuldades econômicas, pois precisam assumir sozinhas a responsabilidade financeira e de cuidado dos filhos. Além disso, a ausência paterna pode impactar negativamente o desenvolvimento emocional e psicológico das crianças.

Esperança, tendo seu corpo interdito pela maternidade solo, em razão de todo pré-natal e cuidados com o bebê, viu seu sonho de trabalhar fora do Piauí escapando pelas suas mãos. Mas, dentro do seu coração, ela alimentava a esperança de um dia poder conquistar novas oportunidades. Quando seu filho tinha por volta de um ano e meio, Esperança voltou para morar e trabalhar na roça com sua mãe. Foi então que surgiu a oportunidade de trabalhar em Brasília como empregada doméstica. É um comportamento social comum no interior do Nordeste, famílias do Centro-Oeste e Sul, irem atrás de meninas jovens, a fim de contratá-las para serem empregadas domésticas ou babás e morarem em suas casas. Dentro da categoria trabalho, este ponto será dialogado em maior profundidade.

Aí depois todo mundo falava: “não, mas o menino como que você vai fazer, você leva o menino ou não?”, daí parece que eu voltei lá de novo e conversei com ela, aí ela falou assim, que eu não podia levar o menino ali naqueles dias, mas se eu me desse bem com ela e depois de um ano eu podia vir buscar o menino, aí ficou aquele negócio, aí eu fiquei amarrada, não sabia se ia, a vontade de vir pra Brasília, e a vontade de não vir por causa do menino, aí a minha mãe falou, a minha mãe falou: “não, se você quiser pode ir, eu tomo conta do menino, depois você vem buscar o menino”. Aí tá, aí eu fiquei naquele negócio, aquele rolo todo, até eu me decidir foi uma coisa danada, entre vir pra cá, mas a vontade de sair de lá era de novo (Esperança).

As mulheres nunca deveriam ter que escolher entre seus filhos e seus sonhos. Mas a realidade é dura e difícil. Esperança não deixou seu sonho de sair do Nordeste morrer. No entanto, a responsabilidade da maternidade está atrelada a sua nova vida como mãe solo. Esperança, em uma decisão dolorosa, deixou o seu filho com sua mãe e foi trabalhar em Brasília. Ela fala que fez isso pelos dois, pois, na roça, as condições de vida eram bem precárias no que tange à alimentação, educação, moradia e segurança. E, trabalhando em Brasília, ela poderia enviar dinheiro para seu filho, como ela fez. Este momento da entrevista foi triste, tivemos que fazer uma pausa, porque Esperança contou tudo com aquele choro engasgado na garganta. Mas eu ainda nem imaginava todo o sofrimento e violência que esta mulher ainda iria sofrer. Seu corpo foi interdito por ser mulher não alfabetizada de tantas maneiras e formas que só por ela estar viva na minha frente naquele momento, eu já a considero umas das mulheres

mais fortes que vi nessa minha jornada. Diante todas as suas lutas e sua vontade de continuar, eu decidi por bem adotar o nome fictício de Esperança para me referir a ela nessa pesquisa, pois a dor e o sofrimento não foram capazes de fazê-la parar diante a jornada da vida.

Assim que chegou em Brasília, Esperança conheceu o homem que logo seria seu marido. Um japonês mais velho que ela 35 anos. Ele prometeu uma vida com estabilidade e trazer seu filho do Piauí. Um homem possessivo, controlador, ciumento e violento. Não deixava Esperança trabalhar, nem ir para a escola. Ele mesmo ensinava para Esperança o que ele achava que ela deveria saber. *“Ele dizia que eu ia pra escola pra arrumar homem, aí eu não fui mais pra escola”*.

É, ele me ensinava, só que aí depois que a menina mais velha nasceu, daí eu fiquei grávida da outra perto uma da outra, daí quando ele descobriu que eu estava grávida da menina, da mais nova, assim, eu estava só desconfiando, mas aí eu fui no médico, lá no postinho do Cruzeiro, aí eu fui lá o médico confirmou que eu estava de três meses, por aí. Aí quando eu falei pra ele, aí ele começou umas histórias muito esquisita, que eu achava que nem era assim verdade o que ele falava, ele começou com aquelas histórias, conversando, falando que a menina ia nascer muito perto da outra, a outra ainda estava pequena, eu não ia dar conta de cuidar das meninas, aí eu falava pra ele: “mas como, tem gente que tem até mais e dá conta, por que eu não dou conta?” e aí começou aquilo dali, mas eu achava que era brincadeira, só que chegou um tempo que eu achei que... aí eu vi que não era mais brincadeira (Esperança).

Esperança, mais uma vez, foi atropelada pelo machismo e sexismo por esta sociedade patriarcal que não respeitou sua vontade, desejo e direito de poder viver e criar seus filhos com dignidade. Ela teve uma gravidez muito próxima da outra, e seu então marido não quis que ela ficasse com o filho caçula, justificando que ela não iria conseguir cuidar de duas crianças pequenas. Esperança não conhecia as letras, muito menos as leis. Ela não conhecia os seus direitos de pessoa, mulher e mãe. Nesse momento da sua vida, ela conhecia muito bem somente o desespero.

Era, ele falava umas coisas assim, estranha, falava que eu não dava conta de cuidar de duas crianças ao mesmo tempo, ele queria jogar a culpa pra cima de mim assim, e daí foi indo, foi indo, foi indo, eu só sei que quando foi chegando mais perto da menina nascer, a mais nova, daí o negócio foi piorando, ele começou a me ameaçar, ela começou a me ameaçar, e por aí foi, foi.

É. Aí tá, ficou, aí eu tive alta e vim pra casa, e naquilo que eu fiquei com a menina só que naquilo começou o pesadelo, porque depois que ele levou a menina eu não queria mais ter relação com ele, eu não aceitava nem que ele botasse a mão em mim, e aí por nossa diferença de idade aí ele falava que é porque eu queria arrumar outros homens, porque era mais novo, e aí começou outro pesadelo, a doutora até perguntou pra mim se eu sabia qual foi o pior, eu falei que não sabia, porque aí ele queria ter relação comigo e eu não queria, e daí ele me machucava, eu passava era de semana que ele me machucava (Esperança).

Nesse momento de diálogo, veio à luz da minha consciência a voz de Ângela Davis, no livro *Mulheres, raça e classe*, em um capítulo que ela fala sobre o legado da escravidão: parâmetros para uma nova condição da mulher. A autora conta sobre quando aconteceu a abolição do tráfico internacional de mão de obra escrava. Nesse mesmo momento da história, começou a expansão da jovem crescente indústria do algodão. Diante desta movimentação econômica e da movimentação política e social de proibição do tráfico negreiro, a classe proprietária de escravos foi forçada a contar com a reprodução natural como o método mais seguro para repor e ampliar a população de escrava e escravos domésticos. Ante a isso, a capacidade reprodutiva das escravas passou a ser valorizada. Nas décadas que precederam a guerra civil, as mulheres negras passaram a ser cada vez mais avaliadas em função de sua fertilidade. Mulheres com potencial para dez, doze, quatorze ou mais filhos eram cobiçadas como verdadeiros tesouros. A exaltação ideológica da maternidade tão popular no século XIX não se estende às escravas. Na verdade, aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães, mas apenas instrumentos que podiam garantir uma ampliação da força de trabalho escrava, reprodutoras, animais cujo valor monetário podia ser calculado com precisão a partir de sua capacidade de se multiplicar. Uma vez que as escravas eram classificadas como reprodutoras e não como mães, suas crianças poderiam ser vendidas e enviadas para longe, como bezerros separados das vacas. O marido de Esperança deu a criança de Esperança para outra família. Seu filho foi separado da mãe.

Ângela Davis argumenta que a violência contra as mulheres, especialmente as mulheres negras, está enraizada em sistemas de opressão que incluem o racismo, o patriarcado e o capitalismo. Davis também enfatiza a importância da solidariedade entre diferentes movimentos de justiça social e a necessidade de uma abordagem coletiva para combater as diversas formas de violência.

Esperança sofreu violência sexual, física e psicológica causada pelo próprio marido. Tantas mulheres que possuem seus corpos interditados pela violência sexual no Brasil. Os dados sobre estupros no Brasil revelam uma realidade alarmante e mostram que o país enfrenta um grave problema de violência sexual, especialmente contra mulheres. De acordo com o Atlas da Violência de 2023, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), estima-se que ocorrem cerca de 822 mil casos de estupro por ano no Brasil, o que equivale a duas mulheres sendo estupradas a cada minuto. Em 2022, o Brasil registrou o maior número de casos de estupro já documentado, com 74.930 ocorrências, representando um aumento de 8,2% em relação ao ano anterior. Além disso, houve

um crescimento significativo nos casos de estupro de vulneráveis, passando de 52.057 em 2021 para 56.829 em 2022.

Segundo o FBSP (2023), a subnotificação é um desafio persistente, com estimativas indicando que apenas 8,5% dos casos são reportados às autoridades. A maioria das vítimas é composta por mulheres negras, que são desproporcionalmente afetadas por essa violência.

Esperança, na sua vida com o atual marido, não podia estudar, nem trabalhar. Lembrando que ela teve seu primeiro filho trabalhando como empregada doméstica em São Paulo, ainda muito jovem, ela voltou para sua terra natal após o genitor não reconhecer a paternidade da criança, e ficou sem trabalho, grávida e sem apoio financeiro. Depois que seu filho estava com um ano e meio, o deixou aos cuidados da sua mãe no interior do Piauí e foi tentar melhores condições de vida e trabalho no Distrito Federal, onde foi trabalhar como empregada doméstica para uma família em Ceilândia. No dia em que ela chegou na casa dos seus novos patrões, conheceu seu futuro esposo. Ela tinha 23 anos, e ele 58 anos. Esperança logo engravidou do seu segundo filho e, em seguida, do terceiro. Seu marido julgou que ela não conseguiria cuidar de duas crianças e entregou para doação o filho caçula. Daí então Esperança entrou em uma depressão e tristeza, não conseguindo ter uma relação conjugal saudável com seu esposo. Sua vida desde então foi marcada por todos os tipos de violências possíveis. Esperança não teve acesso à educação. Não conhecia os seus direitos e não queria voltar para o Piauí, pois, mesmo nessa situação de vida desumanizante, ela e sua filha, tinham um teto e alimentação, e sua filha tinha acesso a uma boa escola.

A violência sexual dentro do casamento é uma realidade alarmante no Brasil. Segundo dados do IPEA, cerca de 10% das mulheres brasileiras relatam terem sido estupradas pelo próprio parceiro ao longo da vida, e muitas mulheres não denunciam a violência sexual cometida por seus maridos devido ao medo, vergonha ou dependência financeira, de acordo com Oliveira *et al.* (2024).

É interessante mencionar que até 2009 a legislação brasileira não reconhecia o estupro dentro do casamento como crime específico. A Lei nº 12.015 de 2009 alterou isso, incluindo o estupro marital. Segundo a Fiocruz (2023), estudos mostram que a maioria das vítimas de estupro marital é jovem, com baixo nível de escolaridade e dependente financeiramente do agressor. Para o Ministério da Saúde (Brasil, 2012), mulheres que sofrem violência sexual no casamento têm maior risco de desenvolver transtornos mentais, como depressão e ansiedade, e muitas mulheres sofrem abusos repetidos ao longo do casamento, o que pode agravar os danos físicos e emocionais. É necessário acabar com essa cultura do silêncio que frequentemente minimiza ou justifica o estupro dentro do casamento, dificultando a busca por ajuda das vítimas.

Lélia Gonzalez argumenta que a violência contra a mulher negra é uma manifestação do racismo estrutural e do patriarcado, que se entrelaçam para intensificar a opressão. Além disso, Gonzalez (1984) aponta como a colonização perpetuou a violência de gênero e raça e advogava por uma reconstrução da identidade negra como forma de resistência e empoderamento.

Esperança lutou a vida toda, e não conhecia meios para pedir ajuda e sair daquela situação. Das vezes que tentou ir atrás de ajuda, os planos foram descobertos e desfeitos pelo seu marido. Eu perguntei até quando ela viveu nessa situação desumanizante, e a resposta foi de doer na alma. *“Até agora pouco tempo de ele morrer, não estou falando que foi a vida toda?”*

E, quando eu perguntei se Esperança achava que seu falecido esposo era machista, ela me respondeu que não sabia.

A falta de acesso à educação às mulheres interdita seus corpos e as deixam vulneráveis à tripla opressão, do machismo, do racismo, e do capitalismo. Elas são proibidas de trabalhar e, quando trabalham, são atividades subalternizadas. Elas são proibidas de estudar, pois, de acordo com suas funções sociais, não precisam de educação e ainda são massacradas pela violência causada em seus corpos em uma sociedade machista, sexista e misógina.

É necessário se posicionar de forma contundente contra o machismo, destacando suas múltiplas manifestações e os impactos negativos sobre a vida das mulheres. O machismo é um sistema estrutural que perpetua a desigualdade de gênero e a violência contra as mulheres em diversas esferas da sociedade. Um dos pontos mais destacados é a desigualdade salarial, pois existe uma discrepância nos salários entre homens e mulheres, mesmo quando as mulheres ocupam as mesmas posições e possuem as mesmas qualificações. Essa diferença salarial não só reflete uma injustiça econômica, mas também limita a autonomia financeira das mulheres.

É necessário também questionar a sub-representação das mulheres na política e em cargos de liderança. A presença insuficiente de mulheres em posições de poder impede a formulação de políticas públicas que atendam às necessidades específicas das mulheres e perpetua a tomada de decisões a partir desta perspectiva. Importa chamar atenção para os altos índices de violência doméstica, estupros e feminicídios no Brasil, e entender que estes crimes são consequências diretas de uma cultura que desvaloriza as mulheres e normaliza a violência contra elas.

Neste momento, trago para o diálogo mais uma sujeita, que vou chamar de Passarinha. No decorrer da conversa, vou explicando o porquê deste nome fictício. Algumas de suas falas me chamaram muito atenção dentro desta subcategoria: violência. Quando lhe foi perguntado

se ela sofria algum tipo de violência, tem-se que: *“Não, mas só que eu queria apanhar do que ele abrir uma boca, porque a boca dele quando ele abria a boca era pior de que uma pisa. Por isso que eu digo, é pior do que (...) as palavras é pior do que uma pisa”*.

A violência psicológica contra a mulher no Brasil é uma forma sutil, porém, devastadora de abuso. Ela inclui comportamentos como humilhação, manipulação, isolamento social, ameaças, controle financeiro e chantagem emocional. Segundo os dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, esta violência é a segunda mais relatada, após a violência física. Muitas vítimas relatam que o abuso psicológico provoca danos profundos à autoestima e à saúde mental, resultando em ansiedade, depressão e transtornos de estresse pós-traumático. A Lei Maria da Penha reconhece a violência psicológica como crime, mas sua identificação e denúncia são desafiadoras devido à natureza invisível do abuso.

Passarinha teve seu corpo interdito pela violência psicológica. Mulher maranhense de 34 anos está no sistema escolar pela primeira vez. Veio para Brasília no ano de 2023, para trabalhar como empregada doméstica. Passarinha foi uma grande exceção nesta pesquisa, pois o foco principal era a pesquisa de mulheres com mais de 55 anos, mas a sua realidade e história de vida tinham tantas coisas a nos ensinar sobre as mulheres na EJA que eu decidi convidá-la para a pesquisa. E foi uma experiência singular ter tido a oportunidade e a honra de escutá-la.

E tipo, ele morava de lado da minha, da minha tia quando a gente se conheceu, aí a gente começou namorar escondido [Risos], com quem diz assim, quanto mais escondido é bom. Aí a gente começou a namorar, aí foi o período que eu engravidei, aí foi preciso, tipo, assumir porque eu estava grávida, mas eu até cheguei, tipo, ele duvidar que não era dele, porque quem sabe é a mulher, não é o homem, aí eu sabia que era dele, de outro não é porque eu não dava nenhum motivo, aí a gente se juntou... (Passarinha).

Passarinha morava na zona rural de uma cidade do interior do Maranhão e foi criada na roça e no trabalho da roça com seus pais e seus irmãos. Existe um movimento natural da juventude, de ir para cidade mais próxima e buscar outras oportunidades de vida. Jovens saem da roça para trabalhar na cidade, porque não querem ter o mesmo destino de seus pais. Uma vida de luta e muito trabalho e pouco retorno em qualidade de vida. O irmão mais velho de Passarinha foi o primeiro a mudar da zona rural para um povoado. Fincou raízes, arrumou trabalho, constituiu sua família e aos poucos foi levando os irmãos para morar com ele.

Passarinha foi morar com o irmão aos dez anos. Ela nos conta: *“Fiquei, tipo, eu fui criada até os quatorze anos pelo meu irmão. O meu irmão, tipo assim, ele me convidou pra ir pra lá eu fui, aí eu fiquei morando com ele até quatorze anos”*. Depois, Passarinha, aos 14, foi morar com uma tia em uma cidade chamada Santana do Maranhão. Quando perguntei para

Passarinha se ela tinha ido para a escola morando com seus pais na roça, com seu irmão no povoado, ou na cidade, ela respondeu: *“Porque tipo assim, porque naqueles tempos muita gente não ligava assim pra estudo, pra... Não tinha assim, cabeça pra estudo, logo não tinha muita gente pra incentivar, pra estudar, aí perdi o interesse”*.

Com 15 anos, morando na sua tia, Passarinha conheceu seu futuro esposo, que era seu vizinho. Logo engravidou na adolescência e no seu primeiro relacionamento,

Aí depois que a gente passou a ter a nossa casa, mas só que não foi bom, foi bom e não foi, porque logo, logo ele se sentiu liberto, e eu me senti presa, porque ele foi viver a vida dele, e eu fui viver, tipo assim, ser o homem e a mulher, porque quando eu tive a minha filha eu não me lembro que, eu tenho esse recinto assim, que eu não me lembro que eu criei ela, que eu dei um mingau pra ela, eu não me lembro, porque com dois meses eu fui trabalhar, deixei ela com os avós, fui trabalhar. Aí o que, aí eu fui e trabalhei, tipo chegar em casa seis da tarde, não via nada, não tinha nada, o que tinha, nada em casa feito, porque o homem não fazia nada, só esperava por mim, aí o que fazia, tudo feito, queria ver tudo feito, eu tinha que estar no horário certo, se passasse do horário, era briga. Sim, por isso que eu digo, é pior do que... as palavras é pior do que uma pisa (Passarinha).

Passarinha então se casou porque estava grávida e se viu em uma jornada tripla de trabalhar fora como empregada doméstica e cuidar da casa e das crianças. O casamento para ela significou uma prisão, uma gaiola. Seu marido, ao contrário, se sentiu livre, visto que ele tinha vindo de uma criação rígida. O marido de Passarinha e pai dos seus filhos não entendeu a dinâmica do casamento, no que tange à cumplicidade e parceria do casal. Ele foi viver a sua vida como se não tivesse responsabilidades com sua esposa e filhos. Não trabalhava, não contribuía financeiramente para os gastos domésticos e ainda trocava a vida familiar pelo entretenimento com pessoas alheias.

Passarinha viveu a solidão sendo casada. A estrutura machista dentro do casamento se manifesta de diversas formas, perpetuando a desigualdade de gênero e limitando a autonomia das mulheres. Historicamente, o homem é visto como o provedor e figura de autoridade, enquanto à mulher são atribuídos os papéis de cuidadora e dona de casa. Essa dinâmica cria uma relação de poder desequilibrada, onde as decisões importantes frequentemente são monopolizadas pelo homem. A expectativa de que a mulher deve se sacrificar e priorizar as necessidades da família sobre as suas contribui para a invisibilizar seus desejos e aspirações pessoais.

É interessante trazer o contraponto sobre essa estrutura machista para com a mulher preta, que foi o que aconteceu com Passarinha. Segundo Ângela Davis, em seu livro *Mulheres, raça e classe*, na época da escravidão, os proprietários de escravos definiam a família negra uma estrutura biológica matrilocal. A comunidade negra tem sido forçada a uma estrutura

matriarcal, que, por estar em desacordo com o restante da sociedade, atrasa seriamente o progresso do grupo como um todo. A mulher preta dentro da sociedade patriarcal e machista nunca foi vista como somente cuidadora do lar e das crianças. No que trata da força de trabalho, sempre foi vista em igualdade com os homens. Então a ela cabe o trabalho fora e dentro de casa. Por essas lentes do patriarcado e do machismo que Passarinha foi vista pelo seu esposo, restou a ela a responsabilidade de manter financeiramente a casa e cuidar dos filhos.

Aí tipo assim, aí ele... aí eu fui vendo tipo essa situação, aí estava demais, demais, estava tipo, eu estava cansada dessa vida, não era dos meus filhos, porque o que eu queria era viver com os meus filhos, viver, como eu disse, ver eles crescerem e tudo, se um dia fosse pra mim sair, eu queria sair, mas se ele estivesse com os pés dele, com as mãos deles, né, como eles estão hoje, eles não precisam muito de mim, porque eles já podem se defenderem. Aí Deus me deu asas, eu voei (Passarinha).

Passarinha viveu a vida matrimonial dos 15 anos de idade até os 33 anos. Esperou seus filhos crescerem e conseguir “andar com as próprias pernas”. Então Passarinha decidiu dar um basta naquela situação. Mesmo não sabendo, ela vivia na e pela interdição do seu corpo, por ser mulher. Ela sofreu violência mais da metade de sua vida e foi impedida de estudar por ciúme e possessividade do seu cônjuge, até que como ela falou: “Aí Deus me deu asas, eu voei”.

Quando eu escutei isso, respirei fundo para segurar a emoção de ver uma mulher se libertando daquilo que interdita seu corpo. Foi desta fala que escolhi o nome fictício desta sujeita de pesquisa, porque Passarinha voou. Voou para se libertar da opressão e do machismo e voou atrás dos seus sonhos de ter uma vida melhor para ela e para seus filhos.

Neste momento, encerro por ora o diálogo sobre a categoria da interdição do corpo por meio do gênero para dar sequência a outro subtópico acerca da interdição do corpo por meio da falta de acesso ao direito à educação.

6.3 Interdição do corpo pela falta de acesso ao direito à educação

A primeira interdição do corpo, segundo Nita Freire (1989), em seu livro *Analfabetismo no Brasil da ideologia do corpo a ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos, 1534-1930*, ocorreu devido à falta de acesso ao direito à educação por meio dos jesuítas e da Companhia de Jesus. Como dito no subtópico anterior, os jesuítas deixaram para o Brasil no período do Brasil Colônia uma educação de caráter literário, verbalista, retórico, livresca, memorístico e repetitivo, em que se estimulava claramente a emulação

através de prêmios e castigos e que se qualificava como humanística clássica. Como dialogado anteriormente, os jesuítas e a Companhia de Jesus inauguraram o analfabetismo no Brasil.

Com a expulsão dos jesuítas, se iniciou, de imediato, o período chamado pombalino, ou então período da remodelação iluminista, que aconteceu de 1759 a 1808. A Reforma Pombal desestruturou a organização escolar jesuíta para o Brasil, significando um retrocesso ainda maior. Nesse momento, o país ficou 13 anos sem escolas. Os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos pelas aulas avulsas dadas, na maioria das vezes, por professores improvisados.

Em 1808, com a vinda da coroa portuguesa para o Brasil, houve uma preocupação imediata com a educação profissionalizante, pois houve a necessidade de preparar os sujeitos que estavam na base social para servir aos novos 15000 habitantes da nova sede do reino. Assim, foram os cursos das faculdades de medicina, odontologia, cirurgia, engenharia, obstetrícia, agricultura, farmácia, desenho, pintura, escultura, arquitetura, civil, economia política, matemática, química, história e música. Localizado em diversas vilas das colônias, estava instituído o ensino superior profissionalizante no Brasil. É importante mencionar que as aulas avulsas continuavam no nível secundário e no curso elementar, que eram aulas para aprender a ler e escrever.

Segundo Nita Freire (1989), estas escolas de primeiras letras utilizavam o método lancasteriano. A duração era de dois a três anos para o sexo masculino e o currículo abrangia ler e escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados decimais e proporções, noções gerais de geometria prática, gramática da língua nacional e princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica. Aprendia-se a ler nos textos da Constituição do Império e na história do Brasil. O currículo para o sexo feminino excluía geometria, resumir à aritmética as quatro operações e acrescentava prendas domésticas. A ideologia da interdição do corpo começava a ser incorporada à legislação escolar através dos conteúdos educacionais diferenciados pelo sexo.

Com a vinda da família real para o Brasil, a infraestrutura colonial continuava a mesma, com algumas modificações superestruturais para atender as necessidades da corte. No entanto, a estrutura de produção permaneceu a mesma, caracterizada por escravidão, latifúndios e monocultura para exportação. Um ponto muito importante a ser dialogado nesse momento da história foi a promulgação da Constituição de 1824.

Nesta constituição, foi escrito em lei que os cidadãos brasileiros eram considerados aqueles sujeitos que tivessem nascido no Brasil, compreende-se, então, que estavam legalmente reconhecidas no Brasil a situação do escravo e a sua condição de não cidadão. Nesta condição, é válido ressaltar que mais de 25% da população em geral eram população escrava, logo, não

cidadã. Diante disso, dentro das relações de produção e dentro das relações sociais de violência e escravidão legalizada, os escravos, de acordo com os seus senhores, não precisavam ou mesmo nem reivindicam sua escolarização. A ideologia da interdição do corpo explicitamente discrimina o negro.

As camadas médias da sociedade realizavam seus estudos através de aulas avulsas nas escolas de primeiras letras e nos liceus provinciais e, se quisessem continuar os estudos em nível superior, geralmente frequentavam as aulas de preparatórios e prestavam obrigatoriamente o exame de preparatório exigido a título de medição da aprendizagem do candidato. Este exame foi também conhecido como exames parcelados, porque os estudantes poderiam fazer parceladamente.

Os filhos de senhores de terra e escravos iniciavam seus estudos com preceptores em suas casas, muitas vezes com algum padre ilustre da família, ou com leigos trazidos da Europa para este fim. Algumas vezes, nas escolas públicas, concluíam o curso secundário no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que lhes abria a porta para os estudos superiores. Nesse período, quantitativamente, a escola primária era frequentada por menos de 10% da população livre em idade escolar, e este índice só foi atingido na segunda metade do século XIX, quando a população já havia crescido consideravelmente.

Segundo Nita Freire (1989), no período de 1534 a 1850, havia uma estrutura social que não podia privilegiar a educação escolarizada, com conteúdos que favoreciam a manutenção de uma estrutura social elitista, com sistema esfacelado de aulas avulsas, fecundadas pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres. Lembrando que havia uma estrutura de sociedade patriarcal que gerou um grande contingente de analfabetos, porque, a sociedade dividida entre senhores e escravos, com uma economia de agricultura agroexportadora e dependente, não necessitava de educação primária, daí o descaso. Para esta sociedade, para os seus políticos, tão somente bastava organizar e manter a instrução superior para uma elite que se encarregaria da burocracia do Estado, com o fim de perpetuar seus interesses e cujo diploma referendava a posição social, política e econômica a quem o possuía e seus grupos de iguais. Ademais, garantiam-se, através da educação, as relações sociais de produção, portanto, o modo de produção escravista e o analfabetismo.

A Constituição de 1824, a primeira do Brasil após a independência de Portugal, estabeleceu a base jurídica do novo império. Promulgada em 25 de março de 1824, sob a égide de Dom Pedro I, esta constituição teve implicações significativas para diversos aspectos da vida pública, incluindo a educação.

No entanto, o direito à educação não foi amplamente contemplado, o documento tinha um foco restrito na organização do Estado e nos direitos das elites, deixando de lado a inclusão de princípios democráticos e sociais amplos, especialmente em relação à educação, que era considerada uma prerrogativa dos privilegiados, e o acesso à instrução pública era extremamente limitado. Apenas os filhos das famílias abastadas, muitas vezes de origem portuguesa ou descendentes diretos de colonos, tinham acesso às poucas instituições de ensino existentes.

O Artigo 179, em seu inciso XXXII, mencionava que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos, mas, na prática, esta promessa não se materializou de forma efetiva. O ensino secundário e o superior continuavam restritos às elites, e as escolas primárias eram escassas, mal equipadas e distribuídas de maneira desigual pelo território brasileiro.

A Constituição de 1824 não estabeleceu um sistema nacional de educação, nem criou mecanismos para assegurar a universalização e a qualidade do ensino. A falta de investimentos públicos e a ausência de um planejamento educacional centralizado resultaram em uma grande disparidade no acesso à educação, especialmente nas áreas rurais e entre as populações mais pobres.

Além disso, a educação da mulher era ainda mais negligenciada. Mulheres, especialmente de classes sociais mais baixas, raramente tinham acesso à instrução formal. A exclusão de negros, índios e mestiços também era uma realidade, perpetuando as desigualdades sociais e raciais através da falta de acesso à educação.

A educação no período colonial no Brasil teve um impacto profundo e duradouro nas taxas de analfabetismo que ainda são observadas na atualidade. Durante a colonização, a educação formal era limitada e reservada principalmente para as elites, composta por filhos de portugueses e colonos ricos. As poucas instituições de ensino existentes eram controladas pela Igreja Católica, focando em doutrinas religiosas e formação clerical, em detrimento de uma educação ampla e acessível para a população em geral.

A ausência de um sistema educacional inclusivo e a falta de investimento estatal em educação resultaram em uma massa populacional predominantemente analfabeta. Os indígenas escravizados, africanos e mestiços que constituíam a maior parte da população eram amplamente excluídos do sistema educativo. Este legado de exclusão social e educacional perpetuou-se por gerações, criando um ciclo de analfabetismo difícil de romper.

Com a independência do Brasil em 1822, houve poucos avanços significativos na educação para as massas. Somente a partir do século XX, especialmente após a Proclamação da República e as reformas educacionais do período de Getúlio Vargas, começaram a surgir

políticas públicas voltadas para a expansão e democratização do ensino. No entanto, as disparidades regionais e socioeconômicas continuaram a ser um obstáculo significativo.

Na atualidade, embora o Brasil tenha feito progressos substanciais na redução das taxas de analfabetismo, especialmente nas últimas décadas, ainda existe uma correlação clara entre as regiões mais pobres e os altos índices de analfabetismo. O Norte e o Nordeste do país, historicamente negligenciados em termos de investimento educacional, continuam apresentando as maiores taxas de analfabetismo, sendo um reflexo direto das desigualdades e das lacunas educacionais herdadas do período colonial.

Portanto, a educação no período colonial moldou, de forma profunda, as estruturas sociais e econômicas do Brasil, contribuindo para a persistência de elevadas taxas de analfabetismo em certas regiões e entre determinados grupos sociais. As políticas públicas contemporâneas continuam a enfrentar o desafio de corrigir estas disparidades históricas, buscando um sistema educacional mais equitativo e inclusivo.

Segundo Nita (1989), a ausência de uma educação inclusiva e emancipadora resulta na marginalização e opressão dos indivíduos, limitando não apenas seu desenvolvimento intelectual, mas também seu potencial físico e social. A interdição do corpo refere-se à negação de oportunidades para que os sujeitos possam se expressar, movimentar e participar plenamente na sociedade.

Quando a educação não é acessível a todos, cria-se uma barreira que impede os indivíduos de compreenderem e reivindicarem seus direitos. Esta exclusão educacional perpetua a dominação e a subordinação, mantendo as classes desfavorecidas em uma posição de vulnerabilidade. Nita Freire (1989) enfatiza que uma educação crítica e libertadora é fundamental para romper estas barreiras, permitindo que os indivíduos adquiram consciência crítica e autonomia, essenciais para a transformação social e a plena realização do ser humano.

É de suma importância fazer esta reflexão histórica sobre a educação do início do Brasil, pois a análise histórica explica a situação atual da educação neste país. A taxa de analfabetismo no Brasil, segundo os dados do IBGE (2023), é de 5,4%, representando cerca de 9,3 milhões de pessoas acima de 15 anos que não sabem ler, nem escrever. Apesar dos avanços, ainda há disparidades significativas, especialmente em regiões do Nordeste, onde a taxa é mais elevada. O campo educacional sempre será um espaço de luta de interesses, no qual a classe dominante busca impor uma ordem social capaz de fazer com que os ricos fiquem cada vez mais ricos e o pobres cada vez mais pobres, ou um espaço onde a classe dominada e oprimida enxerga na educação a possibilidade de melhorar sua qualidade de vida.

As maiores taxas de analfabetismo hoje no Brasil, para o IBGE (2023), estão nas mulheres idosas pretas e nordestinas, para as quais foi negado o direito de estudar e impossibilitado. Aos pretos, foi negado o direito de estudar, pois seus senhores acreditavam que não precisava de educação para o serviço da roça. A região Nordeste foi o primeiro território do Brasil voltado à agroexportação, explorada pelos colonos em latifúndios e monoculturas. A inculcação que a mulher preta escrava não precisa ir para a escola perdura na história das sujeitas desta pesquisa, pois, em todas as 90% das falas, foi dito que, na infância, a educação não foi vista como algo importante. O importante mesmo era trabalhar.

Eu vivi como se fosse uma empregada, então todo mundo tinha tempo de ir para a escola, quando era a minha hora de eu ir, eu não podia ir porque eu não tinha terminado o serviço de casa, então eu tinha que terminar pra ir, quando eu ia pra escola já não tinha mais nada, já tinha acabado tudo, então fui ficando, fui ficando, sabe, sem fazer nada (Boniteza).

Boniteza, em sua fala, diz que a prioridade era o trabalho e depois, se sobrasse algum tempo, podia-se dedicar a afazeres pessoais, como estudar, por exemplo. Boniteza, desde os 11 anos, começou a trabalhar como empregada doméstica em casa de pessoas que a acolhiam para morar. Nesse momento de vida, não teve nenhum trabalho regularizado, pois era menor de idade. A educação não chegou na sua infância, porque ela foi obrigada a ter um ofício para ter uma renda e garantir a manutenção da sua vida. Boniteza teve seu corpo interditado pela falta de acesso ao seu direito educacional e, conseqüentemente, sem educação e não alfabetizada, sua trajetória pessoal e profissional sempre foi na condição de oprimida.

“Parece que o estudo não entrava dentro de mim” (Alegria). Outra fala muito interessante foi a de Alegria. Escolhi este nome para esta sujeita de pesquisa, pois ela carrega um sorriso inabalável. Alegria é uma mulher de alto astral e motivada com a escola, os colegas e os professores. Ela é aquela estudante que conecta a turma e que consegue estabelecer vínculos afetivos com todos, junto da reciprocidade, da empatia e da comunidade escolar. Eu vejo Alegria como uma mulher que está radiante por estar no sistema educacional e aproveita cada segundo. Ela é a estudante que percebi maior assiduidade, que nunca falta, pode estar chovendo, muito frio, e Alegria sempre presente, atenciosa com as atividades, dedicada e muito gentil.

Durante os seis meses que pude conviver diariamente com Alegria, percebi muita dificuldade no entendimento e execução das atividades pedagógicas, sinalizando uma atipicidade cognitiva, no entanto, ela não apresenta nenhuma atipicidade cónita diagnosticada.

Entendi que, quando Alegria teve acesso à educação, o sistema educacional que a acolheu não conseguiu garantir seu processo de ensino-aprendizagem diante de suas dificuldades com a assimilação de conteúdo e a concentração. Logo, Alegria se desmotivou e desistiu. E como todas as outras sujeitas escutadas, o estudo nunca foi uma primeira prioridade, sendo a primeira e grande prioridade o trabalho. Quando Alegria não teve o sentimento de pertencimento no espaço escolar, desistiu, colocou a culpa da sua evasão escolar, em si, em sua “falta de interesse” e foi para o mercado de trabalho, para ser empregada doméstica. A interdição do seu corpo aconteceu porque o sistema escolar não garantiu a ela condições de permanecer, a fez se sentir “menos” e a oprimiu.

Este diálogo, contemplado com as expressões “ser menos”, “opressor” e “oprimido”, não poderia seguir sem referenciar nosso querido professor Paulo Freire. Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor explora as dinâmicas entre oprimidos e opressores, destacando o conceito de ‘ser menos’. Para Freire (1978), ‘ser menos’ refere-se à condição de desumanização imposta aos oprimidos, que internalizam a visão de mundo dos opressores e se veem como inferiores. Esta internalização perpetua a opressão, já que os oprimidos acreditam que sua situação é natural e imutável. Freire argumenta que a verdadeira libertação só pode ocorrer quando os oprimidos tomam consciência crítica de sua condição e se envolvem em um processo de transformação social. Ele enfatiza a importância da educação dialógica, quando educadores e educandos colaboram como cocriadores de conhecimento. Nesse processo, ambos se humanizam, superando a dicotomia entre oprimidos e opressores e avançando para um estado de ‘ser mais’, onde todos possam viver em plena dignidade e liberdade.

Alegria é empregada doméstica há mais de vinte anos de uma mesma família, mora e trabalha na região administrativa do Sudoeste. Ela conta que voltou a estudar “depois que os filhos da patroa cresceram”, mas sempre quando volta para a casa depois da sua aula, por volta das 21h30, ela ainda prepara os lanches “dos meninos antes de dormir”.

Conceição Evaristo, uma das vozes mais importantes da literatura brasileira contemporânea, tem explorado em sua obra a realidade das mulheres negras empregadas domésticas. Nascida em Belo Horizonte, Evaristo conheceu de perto a experiência de ser mulher negra em um país marcado pelo racismo e pela desigualdade social. Suas narrativas frequentemente retratam a vida das trabalhadoras domésticas, revelando lutas cotidianas, resiliência e resistência das mulheres. Evaristo destaca a invisibilidade social e a exploração que as trabalhadoras enfrentam, muitas vezes sujeitas a condições de trabalho precárias e a desrespeito. Ao dar voz a estas histórias, Evaristo não apenas denuncia as injustiças, mas também celebra a força e a dignidade das mulheres negras. Sua escrita, marcada pelo conceito

de ‘escrevivência’, mistura autobiografia e ficção para construir um testemunho poderoso e comovente sobre a vida das empregadas domésticas e a luta por reconhecimento e igualdade. No subtópico posterior, pretendo trazer mais sobre esta fala dentro do diálogo da categoria trabalho.

Eu fui para a escola, porque eu era muito enrolona, eu não escondo não, eu era enrolona sim, entrava pra o quarto, invés de eu estudar eu ficava ali vendo a novela, e minha tia falava: “Aurora, vai estudar, porque amanhã esse estudo vai te fazer falta” (Aurora).

No livro *Ensinando a transgredir*, bell hooks afirma que a educação está numa crise grave em geral, uma vez que os estudantes não querem aprender, e os professores não querem ensinar. No entanto, os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade, criando, assim, maneiras diferentes para partilhar o conhecimento. A autora assinala que não podemos enfrentar a crise, como os pensadores críticos e os críticos sociais progressistas que agem como se o ensino não fosse um objeto digno de consideração em sala de aula, encarando a sala de aula como um espaço em que a educação é solapada tanto pelos professores, quanto pelos estudantes, que buscam, então, usá-la somente como plataforma para seus interesses oportunistas. A autora afirma que a sala de aula deve ser um lugar de aprendizado. Com sua voz, a autora proclama pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino, pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, a fim de criar visões que, por sua vez, celebram o ensino, permitindo as transgressões do movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade.

“E aí eu não ia pra a escola também lá, então eu estava na cidade, mas ela não me colocou na escola, então eu não fui” (Esperança). bell hooks (2013a) afirma que existe um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender, logo, este processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado, que creem que seu trabalho não é simplesmente partilhar informação, mas, sim, participar do crescimento intelectual e espiritual dos estudantes, a fim de ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos estudantes. Para a autora, é essencial criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.

bell hooks (2013a) conta que, ao longo dos seus anos de vida como estudante e professora, foi inspirada sobretudo por aqueles professores que tinham coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada estudante numa abordagem do aprendizado com uma rotina de

linha de produção. Estes professores se aproximam dos estudantes com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. A autora dialoga sobre Paulo Freire, que foi um professor cuja obra a tocou profundamente e diz que, quando entrou na faculdade, o pensamento de Paulo Freire deu apoio que ela precisava para desafiar o sistema de educação bancária, que, para ela, é a abordagem baseada na noção de que tudo o que os estudantes precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capaz de memorizá-la e armazená-la.

Quando eu escuto as vozes dessas mulheres que deixaram a escola, porque o conteúdo não “entrava” na cabeça, penso na inculcação histórica de que a educação não foi feita para as mulheres, como também penso nos efeitos colaterais de uma educação bancária, que nunca focou no educando, ou mesmo em suas necessidades. Este contexto mecânico de depósito conteudista não gerava vontade, nem motivação nestas mulheres, que já estavam ali naquele meio com tantos outros fatores desmotivadores.

Porque tipo assim, porque naqueles tempos muita gente não ligava assim pra estudo, pra... Não tinha assim, cabeça pra estudo, logo não tinha muita gente pra incentivar, pra estudar, aí perdi o interesse (Passarinha).

Desde o começo, foi a influência de Paulo Freire na educação como prática da liberdade que encorajou bell hooks a criar estratégias que ela chamava de conscientização em sala de aula, traduzindo em termo como consciência de engajamento críticos. O que levou a autora a entrar em sala de aula, convicta de que tanto ela, enquanto professora, quanto todos os estudantes, tinham de ser participantes ativos, e não consumidores passivos.

Escutando as histórias de vida destas sete mulheres, pude perceber o que a educação escolar representou no início de suas vidas, como também o que a educação escolar representa no momento presente. Fazendo esse comparativo enquanto escutadora, a educação escolar no início das histórias de vida não significou algo prioritário em suas vidas e não era algo nem mesmo importante. A educação escolar nunca foi lhes colocado como primordial pelos seus pais ou familiares próximos, que as criavam. Ir para a escola estava em terceiro ou quarto plano em suas vidas. O mais importante era sobreviver e só conseguiriam garantir isso através do trabalho. Estas sujeitas são mulheres que trabalham desde muito jovens e enxergaram no trabalho meio de se manterem vivas e ter melhor qualidade de vida. No entanto, no momento presente, eu percebo até no tom de suas vozes e no respirar ofegante enquanto falam que a educação escolar significa esperança.

De maneira honrosa, volto com Paulo Freire, nosso querido e renomado educador, como também nosso filósofo brasileiro, que destaca a importância da esperança no verbo “esperançar”, que é diferente de “esperar”, que implica uma atitude passiva e exige ação, engajamento e luta. Para Freire (1992), a esperança é um motor de transformação social, onde os indivíduos, ao esperarem, se tornam agentes de mudança. Este conceito está profundamente ligado à sua pedagogia, que valoriza a consciência crítica e a capacidade de sonhar com um mundo melhor. Esperançar, portanto, é um ato de resistência e de fé na humanidade, uma força que impulsiona a busca por justiça e equidade, é acreditar e trabalhar por um futuro mais justo e solidário, superando desafios e adversidades com determinação.

Sempre quando as sujeitas falavam da educação no hoje, falavam de esperançar. Por este motivo, vi como importante subcategorizar o verbo esperançar, para trazer ao palco deste bonito diálogo tantas falas inspiradoras sobre como todas elas possuem a certeza de que, apenas através da educação, podem mudar e melhorar de vida. A esperança, com certeza, é um motor de transformação.

6.3.1 Esperançar

A esperança e a educação são profundamente interligadas, especialmente na visão de Paulo Freire, que vê a educação como um ato de amor e coragem, sendo essencial para a transformação social. A esperança, nesse contexto, não é uma espera passiva, mas um verbo ativo, “esperançar”, que implica acreditar e agir para a construção de um futuro melhor. Freire enfatiza que a educação deve fomentar a consciência crítica, permitindo que os indivíduos questionem, reflitam e se tornem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades.

A educação esperançosa promove um ambiente onde os estudantes são encorajados a sonhar e a acreditar em suas capacidades de transformar a realidade. Este tipo de educação valoriza a autonomia, a criatividade e a participação ativa, reconhecendo que cada indivíduo tem o potencial de contribuir para a sociedade. Em vez de apenas transmitir conhecimentos, uma educação baseada na esperança inspira e motiva, criando um espaço para a inovação e a emancipação.

Em contextos de desigualdade e opressão, a esperança se torna ainda mais crucial, pois oferece uma visão de um futuro possível, onde a justiça e a equidade são alcançadas. A esperança educacional desafia a resignação e a conformidade, promovendo uma cultura de resistência e luta pelos direitos humanos. Professores e educadores que incorporam a esperança

em suas práticas pedagógicas são facilitadores de um processo transformador, que busca não apenas formar indivíduos, mas também cidadãos comprometidos com a melhoria da sociedade.

A esperança na educação também envolve a crença no potencial de cada estudante. É uma confiança de que, com as oportunidades certas, todos podem superar barreiras e realizar seus sonhos. Esta visão positiva e proativa é essencial para a construção de uma educação inclusiva e democrática. Portanto, a esperança e a educação são inseparáveis na missão de promover um mundo mais justo, humano e solidário, onde o aprendizado é visto como uma jornada contínua de crescimento e transformação.

Boniteza, ao refletir sobre seu retorno à escolarização, afirma que:

Tudo Ana, mudou tudo, eu vou em qualquer lugar sozinha agora, às vezes eu demoro a ler, mas eu soleiro aquela letra, vou soletrando uma por uma, e vou dando conta de ler, sabe, porque as vezes eu não sei onde que eu estou, porque aqui em Brasília é difícil de andar, você sabe? Então eu vou, eu paro, às vezes as pessoas fica até me olhando assim, eu paro, mas eu estou lendo, sabe? Aí eu dou conta, eu vou embora, aí eu sei que eu não me perco, entendeu? (Boniteza).

Boniteza, em sua fala, ao ser perguntada sobre o que mudou na sua vida depois que ela voltou a estudar, ela diz que “*eu não me perco mais*”. O grande objetivo da interdição do corpo por meio da falta de acesso à educação é exatamente esse, deixar o sujeito perdido, sem direção, sem ponto de vista, o objetivo, então, é desumanizar. E, quando escuto Boniteza afirmando que não se perde mais, que já consegue ler e que “dá conta”, penso na educação como prática da liberdade de bell hooks.

bell hooks foi criada numa área rural no sul agrário dos Estados Unidos, entre negros que trabalhavam na terra. Ela se sentia intimamente ligada à discussão da vida dos agricultores, na obra de Paulo Freire e sua relação com alfabetização. Em sua realidade, muitas pessoas não sabiam ler e frequentemente dependiam de gente racista para explicar ler e escrever. A estudiosa fez parte de uma geração que teve acesso à educação, mesmo que ainda fosse uma coisa muito nova dar ênfase à educação como necessária para a libertação. A ênfase de Freire na educação como prática da liberdade fez sentido imediatamente para a autora.

hooks, desde a infância, foi consciente sobre a necessidade da alfabetização. Quando foi para a universidade, levou consigo as lembranças de ler para as pessoas, de escrever para as pessoas. Ela levou as lembranças de professoras negras no sistema escolar segregado que tinham sido pedagogas críticas e proporcionado paradigmas libertadores. Ela teve uma experiência precoce de uma educação libertadora. Outro ponto que hooks identificou na sua história escola e fez bastante sentido para ela foi o conceito de educação bancária de Paulo

Freire. A autora conta que ela, enquanto estudante, tinha muita dificuldade com o sistema de educação bancário, com uma educação que não tinha a ver com a sua realidade social.

bell hooks foi uma crítica importante, uma mulher que trouxe uma discussão do feminismo e do sexismo. A autora fala que se sentiu incluída dentro do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, sendo este um dos primeiros livros que leu do autor. Em sua experiência como pessoa negra de origem rural, a obra de Paulo Freire afirmou os direitos da autora como sujeito de resistência.

A autora fala que Paulo Freire definiu a sua realidade, proporcionando a ela um meio para situar a política do racismo nos Estados Unidos, dentro de um contexto global onde ela enxergava com clareza o seu destino ligado ao dos negros que lutavam em toda parte para descolonizar transformar a sociedade. A trajetória de hooks nos ajuda a compreender a fala de Alegria, quando ela diz que: Graças a Deus. Eu gosto. Eu estava doidinha para voltar para o colégio, eu estava, ah, meu Deus, tomara que chegue a hora, entendeu? (Alegria).

A educação trouxe um novo vigor para a vida de Alegria. O jeito que ela sorri com os olhos gesticula com suas mãos e corpo todo, e o tom da sua voz cheio de vivacidade mostra como a educação tem sido um forte motor de transformação em sua vida. Como disse Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* (1992), a esperança é um imperativo existencial e histórico, sendo um impulso vital que nos move a agir, transformar, criar. Sem ela, sucumbimos ao fatalismo e à inércia. A esperança nos convida a sonhar e a lutar por um mundo mais justo. É uma força que nos impele a superar desafios e adversidades. Alegria diz:

Assim, eu não sei muito escrever aquelas palavras muito difíceis, eu não sei escrever ainda, mas aos pouquinhos a gente vai pegando. Como ontem a professora de matemática estava falando, a prática é essa, você sabendo o alfabeto, você sabe escrever qualquer palavra, se você não saber, você não vai aprender, entendeu, porque é a letra que vai fazer a sua educação, né? (Alegria).

Ao refletir sobre o que Alegria diz, reconheço como é importante o engajamento do professor nesta educação libertadora e nesta educação como prática da liberdade. Alegria cita a professora de Matemática com muita empatia e mostra que esta também teve empatia e compromisso com ela e com a educação de todos. bell hooks (2013a) afirma como é importante fazer da sala de aula, um contexto democrático, onde todos sintam a responsabilidade de contribuir, sendo este um objetivo central da pedagogia transformadora. À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional. Como disse Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança* (1992), não há educação neutra. A educação é um ato político. E, como tal, está

impregnada de valores e de esperança, que nos orienta para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. Ensinar é um ato de amor e de coragem, sempre comprometido com a transformação social. De acordo com Alegria:

Eu quero acabar o estudo, me formar e tudo, ser uma pessoa com um diploma, você já sabe ler, já sabe escrever, então é o melhor ainda, você pegar um telefone, saber mandar mensagens e tudo, que eu não sei ainda, né, eu estou pegando aios poucos, entendeu? É isso, porque a minha vontade é essa, aprender a ler e escrever tudo (Alegria).

O ser menos está começando a se enxergar como ser mais. Alegria, que tantas vezes na vida foi invisibilizada e desumanizada, enxerga, no seu horizonte, uma mudança de vida por meio da educação. Esperançar é se levantar, é ir atrás e não desistir. É levar adiante, é juntar-se com outros para fazer de outro modo. A esperança se funda na indignação diante da injustiça. E é essa indignação que nos move a agir e a educar para a liberdade e a igualdade. A verdadeira esperança é uma ação que transforma (Freire, 1992).

Uma questão que vejo importante trazer para este diálogo na fala de Alegria é sobre sua autodeclaração étnico-racial, sendo este um processo no qual uma pessoa declara sua própria identidade racial ou étnica. Alegria se declara da cor branca, “*O povo fala que eu sou branca, aí eu não sei né?*”. Alegria é uma mulher de meia-idade, parda, que apresenta uma pele de tonalidade morena, cabelos variando de ondulados a crespos e traços faciais que refletem a diversidade de sua herança africana, indígena e europeia.

Nesse momento de diálogo, percebi uma confusão acerca da autodeclaração de raça de Alegria, assim, compreendi como a educação é importante nesse processo de desenvolvimento do autoconhecimento e na autodeclaração étnico-racial. Ao promover uma compreensão aprofundada das próprias raízes culturais e históricas, a educação possibilita que os indivíduos reconheçam e valorizem suas identidades étnico-raciais. Este processo de autoconhecimento é crucial para que as pessoas possam se autoidentificar de forma consciente e assertiva.

A autodeclaração étnico-racial, por sua vez, é um direito fundamental que permite aos indivíduos expressarem livremente sua identidade racial ou étnica. Em contextos educacionais, a autodeclaração é essencial para a implementação de políticas de ação afirmativa que buscam corrigir desigualdades históricas e promover a diversidade. Além disso, a educação sobre a diversidade étnico-racial pode reduzir preconceitos e estigmas, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso. Quando as instituições educacionais incentivam a reflexão sobre identidade e pertencimento, elas não apenas empoderam os estudantes, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O conhecimento e a valorização das diferentes identidades étnico-raciais no ambiente educacional ajudam a combater o racismo e a discriminação, fortalecendo a autoestima e a dignidade dos estudantes. Desse modo, a educação e a autodeclaração étnico-racial se interconectam, criando um ciclo virtuoso de reconhecimento, respeito e inclusão, percebendo a interdição do corpo por meio da falta de acesso à educação, uma interdição visceral capaz de fazer com a sujeita não se reconheça diante do espelho, não consiga enxergar sua raça, e nem se conectar a ela, pois está incutida nela o pensamento colonial do sujeito branco.

Que Deus me ajude com sabedoria, né, para abrir a cabeça pro estudo que sem o estudo a gente não vai pra frente, né, todo mundo quer passar a perna na gente e tudo, né, se a gente não saber ler todo mundo diz assim, ah, fulano de tal, é assim, é aqui, é ali, você chega na conta lá do bando você não sabe resolver nada, então você só tem... E Deus que me ajude muito, ajude muito os professores, que sem eles não somos nada, né? Eles que leva a gente pra frente, né, tem paciência, aquele carinho com a gente, então é uma base muito... que os professor sofre muito, tem muitas pessoa que quer coisar e tudo, então uma mensagem que eu deixo pra eles tudo de bom nessa vida e tudo, né, que daqui pra frente eu quero aprender mais e tudo, entendeu? (Alegria).

Ao dialogar com Alegria, acredito que o leitor consegue sentir o porquê que escolhi este nome para esta sujeita de pesquisa. Alegria irradia felicidade e satisfação por estar na escola, pois se mostra, em palavras e gestos, vivendo um momento de realização em sua vida, e eu, enquanto escutadora, senti-me inteiramente contagiada por tamanha alegria. A sujeita Alegria precisava de um apoio pedagógico para que seu processo de ensino-aprendizagem possa fluir com qualidade. No seu primeiro contato com o sistema educacional, Alegria não teve este apoio, o que ocasionou sua evasão da escola. No momento presente, Alegria consegue perceber sua evolução, porque tem todo apoio que precisa da equipe pedagógica do Centro Educacional 02 do Cruzeiro Novo. Toda essa estrutura garante a permanência de Alegria na escola.

A pedagogia da esperança não é uma pedagogia de acomodação. Ela desafia, questiona e provoca. É uma pedagogia que se alimenta da inquietação e do desejo de mudança. A esperança crítica não é uma espera passiva, mas uma força ativa que nos mobiliza a transformar o mundo. Educar é semear a esperança (Freire, 1992).

Aurora diz que:

Eu, pra mim a vida é completamente diferente, meu dia a dia é outra história pra contar, essa que é a verdade, antigamente eu ficava em casa vendo televisão, não fazia nada, hoje não, hoje minha vida mudou, graças a Deus, primeiramente, a minha bambina, e aí agradeço aqui aos professores, essa que é a verdade, todos os dias eu agradeço, ter colocado esses professores no meu caminho, viu. Muito bom, agradeço, acho que se todo mundo agradecesse ao professor esse mundo seria diferente, eu custei a acordar, mas graças a Deus eu acordei, foi muito bom (Aurora).

Aurora enfrentou desafios enormes ao longo da vida, sempre dependendo dos outros para ler documentos e compreender o mundo ao seu redor. Ao entrar na sala de aula, sentiu uma mistura de nervosismo e empolgação. Com a ajuda de professores dedicados, Aurora começou a decifrar as letras e palavras, sentindo uma alegria indescritível a cada nova descoberta. Cada avanço, por menor que fosse, era comemorado com entusiasmo. A satisfação de ler seu primeiro livro trouxe lágrimas de felicidade aos seus olhos. Aurora não só estava aprendendo a ler e escrever, mas também ganhando uma nova perspectiva de vida. Seu sorriso brilhante era um testemunho da transformação e da importância da educação em qualquer idade.

A esperança é um elemento central na prática educativa. Ela nos leva a acreditar na possibilidade de um mundo melhor. Sem esperança, a educação perde seu sentido transformador. A esperança nos faz ver a educação como um processo de libertação, sendo um compromisso ético com a humanidade e com a justiça social (Freire, 1992).

Aurora diz que:

Pra mim mesmo, pra mim amanhã olhar e dizer “eu consegui estudar, hoje eu sou alguém, hoje eu sei ler, sei escrever, sei fazer uma conta”, não é pra mim aparecer, é pra mim mesmo, é só isso que eu quero, antigamente eu sonhava em ser enfermeira pra ajudar o próximo, mas hoje em dia [Inaudível] mas o meu sonho é esse aí (Aurora).

Aurora se autodeclara como uma mulher negra. Sueli Carneiro (2019a) destaca a importância crucial da educação para a emancipação das mulheres, especialmente das mulheres negras. E argumenta que a educação é um instrumento poderoso para combater a opressão e o racismo, permitindo que as mulheres adquiram conhecimento e habilidades necessárias para enfrentar as desigualdades sociais. Carneiro enfatiza que o acesso à educação de qualidade é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ela também aborda a necessidade de um currículo que reflita a diversidade cultural e histórica do Brasil, incluindo a contribuição das mulheres negras. Segundo Carneiro (2019a), a educação empodera as mulheres, tornando-as agentes de mudança em suas comunidades. A autora acredita que a transformação da sociedade passa pela valorização do conhecimento produzido por e para as mulheres, promovendo uma visão mais inclusiva e pluralista da realidade.

A educação é uma ferramenta poderosa para o empoderamento das mulheres, proporcionando-lhes conhecimentos e habilidades essenciais para alcançar autonomia e igualdade. Ao terem acesso a uma educação de qualidade, as mulheres ampliam suas oportunidades de emprego e de participação ativa na economia, reduzindo a dependência financeira e aumentando seu poder de decisão. Além disso, a educação promove a

conscientização sobre direitos e leis, permitindo que as mulheres lutem contra a discriminação e a violência de gênero. Nas esferas política e social, a educação capacita as mulheres a assumirem posições de liderança e a influenciar políticas públicas que beneficiem suas comunidades. O acesso ao conhecimento também melhora a saúde e o bem-estar, pois mulheres educadas tendem a tomar decisões mais informadas sobre saúde reprodutiva e cuidados com a família. Em termos culturais, a educação ajuda a quebrar estereótipos e a desafiar normas tradicionais que limitam o papel das mulheres na sociedade.

Portanto, ao empoderar as mulheres através da educação, estamos construindo uma sociedade mais justa, equitativa e próspera, onde todos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Esperança diz que: *“Eu acho que é tudo, educação”*.

Beatriz Nascimento (2019), historiadora e ativista brasileira, ressaltava a importância da educação na vida das mulheres negras como ferramenta de resistência e transformação. Ela acreditava que a educação não só oferecia conhecimento, mas também fortalecia a identidade e a autoestima das mulheres negras, permitindo-lhes resgatar e valorizar suas raízes culturais e históricas. Nascimento defendia a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, argumentando que isso era essencial para combater o racismo e promover a verdadeira igualdade. Segundo ela, a educação deveria ser um meio de empoderamento, proporcionando às mulheres negras a oportunidade de se tornarem protagonistas de suas próprias histórias. Nascimento via a educação como um caminho para a libertação, onde as mulheres poderiam desafiar as estruturas opressoras e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Sua visão ressaltava que a luta pela educação das mulheres negras era, na verdade, uma luta pela democratização do conhecimento e pela dignidade humana.

A educação como ferramenta de resistência capacita indivíduos e comunidades a desafiar e transformar estruturas opressivas. Ela promove a consciência crítica, permitindo que as pessoas reconheçam e combatam injustiças sociais e econômicas. Através do conhecimento e da formação cidadã, a educação fortalece a identidade cultural e a memória histórica, preservando tradições e saberes marginalizados. Além disso, fomenta a solidariedade e a mobilização coletiva, essenciais para a luta por direitos e igualdade. Assim, a educação empodera aqueles que resistem, oferecendo meios para a transformação social e política.

Lélia Gonzalez, intelectual e ativista brasileira, destacou a educação como um pilar fundamental para a emancipação das mulheres negras. Ela via a educação como um meio de combater o racismo estrutural e o sexismo, permitindo às mulheres negras reconhecer e valorizar sua identidade e herança cultural. Gonzalez defendia um currículo escolar que incluísse a história e cultura afro-brasileira, argumentando que isso era essencial para a

construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Para ela, a educação não se limitava ao ensino formal, mas também envolvia a conscientização política e social, capacitando as mulheres negras a questionarem e transformarem as estruturas opressoras. Ela acreditava que uma educação crítica e inclusiva poderia empoderar as mulheres negras, dando-lhes as ferramentas necessárias para lutar por seus direitos e por uma maior participação na sociedade. Gonzalez (2020) enfatizava que a luta pela educação das mulheres negras era parte de um movimento maior de resistência e afirmação da identidade negra no Brasil.

A educação é uma ferramenta crucial para combater o racismo estrutural e o sexismo, promovendo a conscientização e a mudança de atitudes desde a infância. Ao incorporar currículos que valorizem a diversidade étnico-racial e de gênero, a educação desafia estereótipos e preconceitos arraigados. Professores bem-preparados podem atuar como agentes de mudança, oferecendo modelos positivos e incentivando o respeito pelas diferenças. Além disso, a educação crítica ensina os estudantes a reconhecerem e questionarem as estruturas de poder que perpetuam a discriminação e a desigualdade. Discussões sobre história, direitos humanos e justiça social equipam os estudantes com o conhecimento necessário para entender a complexidade do racismo e do sexismo e suas manifestações nas instituições e na vida cotidiana.

Programas educacionais inclusivos e políticas de ação afirmativa podem ajudar a corrigir disparidades históricas, proporcionando oportunidades iguais para todos os grupos. Ao promover a participação ativa de meninas e minorias raciais em todas as áreas do conhecimento, a educação combate a exclusão e fortalece a representatividade. Portanto, não apenas transforma mentes, mas também constrói uma base sólida para uma sociedade mais justa e equitativa, onde o racismo estrutural e o sexismo são constantemente desafiados e eventualmente superados.

bell hooks (2013a) abordou a educação como uma prática de liberdade, especialmente para as mulheres. Ela argumentava que a educação deve ser transformadora, desafiando as estruturas opressoras de racismo e sexismo que limitam as oportunidades das mulheres, em particular das mulheres negras e enfatizava a importância de um ambiente educacional inclusivo, onde as vozes das mulheres e das minorias fossem valorizadas e ouvidas. Segundo ela, a educação deve ser um espaço de empoderamento, no qual as mulheres possam desenvolver um pensamento crítico e questionar as desigualdades sociais. Ela também destacava a importância do amor e da paixão no processo educativo, acreditando que um aprendizado genuíno surge quando há uma conexão emocional e intelectual. Para hooks (2013a), a educação feminista é uma ferramenta essencial para a transformação social,

promovendo a justiça e a igualdade. Ela via a sala de aula como um local de resistência, onde as mulheres podem se tornar agentes de mudança em suas vidas e comunidades.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem um impacto transformador na vida das mulheres, oferecendo-lhes uma segunda chance de acesso à educação e, conseqüentemente, a melhores oportunidades de vida. Muitas dessas mulheres, por diversas razões, não puderam completar seus estudos na idade convencional, e a EJA proporciona a elas o ambiente necessário para retomar sua formação acadêmica. Este processo educacional permite que elas adquiram habilidades e conhecimentos essenciais, aumentando sua empregabilidade e independência financeira.

A EJA também promove o empoderamento pessoal e social das mulheres, ajudando-as a desenvolver autoestima e autoconfiança. Em um espaço educativo inclusivo, elas podem discutir e questionar questões de gênero e direitos, tornando-se mais conscientes de suas capacidades e direitos. Além disso, a EJA facilita a construção de redes de apoio entre as estudantes, fortalecendo a solidariedade e a cooperação. Ao possibilitar que estas mulheres melhorem sua qualificação profissional, esta modalidade contribui para a redução das desigualdades sociais e econômicas. Com mais educação, elas podem aspirar a posições de maior responsabilidade e influência em suas comunidades. Assim, a EJA não apenas transforma a vida destas mulheres, mas também tem um efeito positivo nas suas famílias e na sociedade em geral, promovendo uma cultura de valorização da educação e da igualdade de gênero.

Ângela Davis vê a educação como uma ferramenta crucial para a libertação das mulheres, especialmente das mulheres negras. Ela argumenta que a educação tem o poder de desafiar e desmantelar as estruturas de opressão que perpetuam o racismo e o sexismo na sociedade. E enfatiza que a inclusão das histórias e experiências das mulheres negras nos currículos escolares é essencial para uma educação verdadeiramente emancipatória. Ela defende uma abordagem interseccional na educação que considere as múltiplas dimensões da identidade e da opressão. Segundo Davis (ano), a educação deve capacitar as mulheres a se tornarem críticas e conscientes de seu papel na luta por justiça social. Ela acredita que a transformação social passa por um processo educativo que valorize a diversidade e promova a solidariedade. Davis vê a educação não apenas como uma aquisição de conhecimento, mas como uma prática de liberdade, onde as mulheres podem se engajar ativamente na construção de uma sociedade mais equitativa. Passarinha diz que:

Eu sinto assim, que é muito assim, é muito novo, é muito curioso, é muito assim, sei lá, é muita adrenalina [Risos], só pra uma pessoa, porque tipo assim, eu não esperava acontecer assim, está acontecendo assim muito rápido na minha vida, tipo assim, porque eu voltei a estudar, é porque eu quero ter outro, ter outro meio de vida, ter

outro foco, outras coisas pra mim, porque tipo assim, o meu sonho é fazer assim uma faculdade de culinária (Passarinha).

A educação é uma poderosa fonte de esperança para uma vida melhor, oferecendo oportunidades de crescimento pessoal e profissional, pois capacita indivíduos a superarem barreiras socioeconômicas, proporcionando acesso a conhecimentos e habilidades essenciais para o desenvolvimento. Através da educação, pessoas podem realizar seus sonhos, encontrar melhores empregos e contribuir para suas comunidades. Além disso, promove a igualdade e a justiça social, combatendo preconceitos e promovendo a inclusão. A busca pelo conhecimento abre portas para novas perspectivas, estimulando o pensamento crítico e a inovação.

Carolina diz: *“Outra coisa que eu também queria fazer, tirar a minha carteira de motorista, nossa... Então quer dizer, então eu acho que você tem que estudar para...”*. A educação é um farol de esperança, iluminando o caminho para um futuro mais próspero e equitativo.

Para o próximo subtópico, vamos convidar para este diálogo mais uma categoria, a interdição do corpo por meio do trabalho. Juntamente da voz das sujeitas desta pesquisa, vamos dialogar especificamente com Nita Freire e Heleieth Saffioti.

Saffioti foi uma socióloga brasileira que abordou extensivamente a questão da interdição do corpo da mulher por meio do trabalho, destacando como a divisão sexual do trabalho perpetua a opressão feminina. Segundo a autora, a sociedade patriarcal atribui às mulheres papéis específicos que limitam sua participação plena no mercado de trabalho, relegando-as a funções de cuidado e tarefas domésticas, muitas vezes não remuneradas ou mal remuneradas. Esta interdição não apenas restringe a autonomia econômica das mulheres, mas também reforça a ideia de que seus corpos são propriedade pública ou familiar disponíveis para o trabalho reprodutivo e doméstico.

Saffioti argumenta que esta dinâmica resulta na dupla jornada, quando as mulheres são sobrecarregadas tanto pelo trabalho remunerado, quanto pelas responsabilidades domésticas, perpetuando um ciclo de exploração e submissão. Além disso, a desvalorização do trabalho feminino no mercado reflete e reforça a subjugação do corpo da mulher, visto não como um agente autônomo, mas como um recurso a ser explorado. Portanto, para Saffioti, a emancipação das mulheres passa pela luta contra essa interdição do corpo por meio do trabalho, exigindo políticas públicas que promovam a igualdade de gênero e a valorização do trabalho feminino em todas as esferas.

6.4 Interdição do corpo por meio do trabalho

A priori, gostaria de estabelecer com o leitor alguns alicerces conceituais que servirão de pano de fundo para o desenvolvimento deste diálogo. O primeiro e principal conceito a ser estabelecido será o de trabalho, pois, no diálogo desta categoria de pesquisa, será discutido como as sujeitas desta pesquisa tiveram seus corpos interditados por meio desta categoria em questão.

O conceito de trabalho é alicerçado em Karl Marx, uma vez que o trabalho é um dos pilares centrais de sua teoria crítica da economia política. Para o pensador (Marx, 2015), o trabalho é uma atividade essencialmente humana que não só transforma a natureza, mas também molda a própria sociedade e a consciência dos indivíduos. Além de distinguir o trabalho concreto e o trabalho abstrato. O trabalho concreto refere-se ao trabalho específico e qualificado realizado para produzir bens específicos, enquanto o trabalho abstrato representa o trabalho humano em geral, mensurável em termos de tempo e esforço.

Marx argumenta que, no modo de produção capitalista, o trabalho assume uma forma alienada. A alienação do trabalho ocorre porque os trabalhadores não possuem os meios de produção, portanto, não controlam o processo de trabalho, ou os produtos de seu trabalho. Isso leva a uma situação em que os trabalhadores vendem sua força de trabalho para os capitalistas e que se apropriam do valor excedente gerado, resultando na exploração dos trabalhadores.

Além disso, Marx (2015) introduz o conceito de fetichismo da mercadoria, quando as relações sociais entre os indivíduos se manifestam como relações entre coisas (mercadorias). Isso obscurece a exploração e a alienação inerentes ao sistema capitalista, tornando-as menos visíveis aos próprios trabalhadores. O conceito de trabalho em Marx é multifacetado, envolvendo a análise do processo de produção, a crítica da exploração e da alienação no capitalismo, e a visão de um futuro emancipador, onde o trabalho seria uma expressão da liberdade humana.

As principais vozes teóricas que tecerão este diálogo, junto das sujeitas desta pesquisa, constroem seus pensamentos a partir desta ideia marxista sobre o trabalho. Segundo Gonçalves (2011), Heleieth Saffioti utiliza a base marxista para analisar a opressão das mulheres, integrando conceitos marxistas com uma perspectiva de gênero. Ela argumenta que o patriarcado e o capitalismo estão interligados, reforçando mutuamente a exploração e a opressão das mulheres. Saffioti adapta a teoria da exploração de Marx para explicar como as mulheres são duplamente exploradas tanto no âmbito do trabalho assalariado, quanto no trabalho doméstico não remunerado.

Ela destaca que o trabalho doméstico das mulheres, embora essencial para a reprodução da força de trabalho, é desvalorizado e invisibilizado no sistema capitalista. Assim, as mulheres subsidiam o capital, realizando tarefas que garantem a sobrevivência dos trabalhadores sem receber uma remuneração justa. Além disso, Saffioti enfatiza a necessidade de uma análise interseccional, reconhecendo que a opressão de gênero é exacerbada por fatores como classe social e raça. Sua abordagem marxista-feminista visa não apenas a compreensão das dinâmicas de opressão, mas também a transformação radical da sociedade, promovendo a emancipação de todas as formas de exploração e opressão.

Nita Freire (1989), em seu livro *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos, 1534-1930*, também escreve a partir de bases marxistas, integrando a pedagogia crítica com a análise das estruturas sociais e econômicas. Influenciada pelo marxismo, ela defende uma educação emancipadora que conscientize os oprimidos sobre suas condições de exploração e os capacite a transformar a sociedade.

Nita Freire destaca a importância da conscientização crítica (ou “conscientização”), um conceito central na obra de Paulo Freire, que envolve a percepção das injustiças sociais e a ação para mudar essas condições, e enfatiza que a educação deve ser um ato político, comprometido com a luta contra a opressão e a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Além disso, Nita Freire em *Meus dizeres e fazeres em torno de Paulo Freire: uma vida de dedicação* (2024) aborda a interseccionalidade das opressões, reconhecendo que a classe social, raça e gênero interage para moldar as experiências de desigualdade. Sua abordagem marxista busca não apenas educar, mas também engajar os educandos na prática da transformação social, alinhada aos ideais de justiça social e emancipação humana, inspirando-se nas ideias de Paulo Freire e adaptando-as às realidades contemporâneas.

Vejo importante este alinhamento conceitual, antes de trazer as vozes das sujeitas, pois todo o diálogo será construído a partir destes preceitos teóricos. Outro ponto importante de observância é quanto à ocupação das sujeitas das pesquisas. Todas elas são empregadas domésticas, em outras situações de trabalhos variados, no que tange ao local, horário e vínculo empregatício. Diante deste fato, uma voz teórica de suma importância nesse diálogo é a voz de Conceição Evaristo.

A autora aborda a condição das empregadas domésticas com uma sensibilidade que reflete tanto sua própria experiência, quanto sua crítica social. Em seus escritos, Evaristo (2020) destaca a invisibilidade e a exploração que as trabalhadoras domésticas enfrentam, situando

esta realidade dentro das estruturas históricas de racismo e desigualdade social no Brasil. Além disso, traz à tona a vida dessas mulheres, muitas vezes negras e pobres, cujas histórias são frequentemente ignoradas ou desvalorizadas. A estudiosa revela como o trabalho doméstico, apesar de essencial, é desumanizado e desprovido de reconhecimento adequado. Suas narrativas retratam as jornadas de trabalho extenuantes, a falta de direitos trabalhistas e a humilhação que estas mulheres enfrentam em ambientes onde são tratadas como menos que humanas.

A autora também explora a dimensão afetiva destas relações, mostrando como as empregadas domésticas muitas vezes desenvolvem laços complexos com as famílias para as quais trabalham, que podem ser de carinho e cuidado, mas também estão imbuídos de relações de poder e subordinação. Evaristo utiliza sua escrevivência para dar voz a estas mulheres, revelando suas esperanças, sonhos e resistências.

A partir de sua perspectiva crítica, Evaristo enfatiza a importância de reconhecer e valorizar o trabalho das empregadas domésticas, lutando por direitos e condições de trabalho dignas. Sua obra inspira um olhar mais humano e respeitoso sobre essas mulheres, promovendo a conscientização sobre as injustiças que elas enfrentam e a necessidade urgente de transformação social.

Boniteza nos conta que: *“Porque eu vivi assim como minha tia me pegou para criar, e eu vivi como se fosse uma empregada, então todo mundo tinha tempo de ir para a escola, quando era a minha hora de eu ir, eu não podia ir porque eu não tinha terminado o serviço de casa”*. A primeira experiência de trabalho de Boniteza foi como empregada doméstica. Ainda criança, foi trabalhar na casa de uma tia que a colocou na condição de empregada doméstica. Muitas meninas se tornam empregadas domésticas ainda na infância enfrentam uma realidade dura e muitas vezes invisível. Estas jovens, assim como Boniteza, frequentemente oriundas de famílias em situação de vulnerabilidade social, são forçadas a abandonar a escola e a infância para trabalhar longas horas em tarefas domésticas. Sem a proteção adequada, estão expostas a riscos de abuso e exploração. A falta de educação e o trabalho infantil, interdita seus corpos, limitando suas oportunidades futuras, perpetuando um ciclo de pobreza e desigualdade.

Segundo os dados do IBGE (2023), o trabalho infantil ainda é uma realidade preocupante no Brasil, especialmente entre meninas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) aponta que milhares de meninas, a partir dos 10 anos, estão envolvidas em atividades laborais. Grande parte desse trabalho ocorre no ambiente doméstico, onde a fiscalização é mais difícil e as condições são muitas vezes inadequadas.

A região Nordeste concentra a maior proporção dessas crianças trabalhadoras, refletindo desigualdades regionais. Estas meninas frequentemente abandonam a escola, comprometendo

sua educação e futuras oportunidades de emprego. Além disso, enfrentam riscos significativos de abuso e exploração.

Boniteza, como também todas as outras sujeitas desta pesquisa, trabalhou desde a infância como empregada doméstica e, na maioria das vezes, nem eram remuneradas pelo serviço e, quando eram remuneradas, era um valor irrisório e desumanizante. Como Esperança fala em sua entrevista:

Daí eu já dei vontade de trabalhar nas casas dos outros, mas daí como eu era... eu não lembro quantos anos eu tinha naquele tempo, mas eu era pequena mesmo, se tinha doze anos era muito, e daí eu comecei a trabalhar em casa lá, só que naquele tempo era uma miséria, muito pouco, aí eu trabalhei eu acho que na casa de umas duas pessoas lá, uma eu trabalhei bastante tempo, eu trabalhei uns seis anos, bastante tempo... (Esperança).

A voz de Esperança traz luz para este diálogo acerca da situação do trabalho infantil no Brasil e do trabalho análogo à escravidão, sendo este uma realidade alarmante para muitas meninas no Brasil. Conforme os dados do IBGE (2023), estas meninas, assim como Esperança e Boniteza, menores de idade, foram submetidas a condições degradantes, com jornadas exaustivas e ainda são privadas de direitos básicos.

Eu chegava em casa morta, porque a gente trabalhava naquela época em 84, por aí a gente trabalhava demais no salão, eu acho que é isso que hoje me acaba, sabe, tudo em mim doi, eu tenho fibromialgia, diabetes, pressão alta, artrose, artrite, bico de papagaio, bico de não sei de que na coluna (Boniteza).

Lembrando que a situação análoga à escravidão é uma forma de exploração onde o trabalhador é submetido a condições degradantes, jornada exaustiva, servidão por dívida, ou trabalho forçado, caracterizando-se pela violação de direitos humanos básicos. Segundo o Ministério Público do Trabalho (MPT, 2024), estas práticas são frequentemente encontradas em setores como agricultura, construção civil e trabalho doméstico, afetando particularmente grupos vulneráveis. Isto aparece nos discursos de Alegria e Esperança:

Ah, na roça é cortando que eles chamam brocar, é capinar, catar garrancho, botar fogo, eu acho que começa no mês de outubro por aí, aí já prepara para quando chover a terra já está pronta (Esperança).

É doméstica mesmo, trabalho na casa de uma senhora muito tempo. Então, desde pequenininha eu cuidei deles, então até hoje eu não saí de lá, né? (Alegria).

No livro *Eu, Empregada Doméstica: a senzala moderna é o quartinho de empregada*, Preta Rara (2020) oferece uma visão contundente e pessoal sobre a realidade do trabalho doméstico no Brasil contemporâneo. A autora, que já trabalhou como empregada doméstica,

narra suas experiências e reflexões, evidenciando as continuidades entre a escravidão e as condições atuais dessas trabalhadoras. Isto se evidencia no relato de Passarinha: *“Era casa de família assim, vamos supor, porque eu cuidava de uma família, né, de tudo eu cuidava, mas só que eles não tinham o que falar de mim, eles não tem o que falar de mim”*.

Rara (2020) argumenta que o “quartinho de empregada” presente nas casas de classe média e alta é uma herança direta das senzalas, no qual os escravos eram mantidos sob condições sub-humanas. Este espaço, pequeno e muitas vezes insalubre, simboliza a marginalização e a desvalorização do trabalho doméstico, perpetuando a hierarquia social baseada na cor da pele e na classe social. O livro é uma denúncia potente de como o racismo estrutural e a exploração continuam a ditar as relações de trabalho no ambiente doméstico. A autora destaca a falta de direitos e a precariedade enfrentada pelas empregadas domésticas, que trabalham longas horas por salários baixos, sem acesso a benefícios básicos, como segurança social e férias remuneradas. A obra também aborda a questão da intimidade forçada, onde a presença constante no ambiente familiar dos empregadores cria uma dinâmica de poder desigual e invasiva, interditando seus corpos.

Além de narrar suas próprias experiências, Rara inclui relatos de outras trabalhadoras domésticas, construindo uma narrativa coletiva que expõe as injustiças e as lutas dessas mulheres, e propõe uma reflexão profunda sobre a necessidade de valorizar e respeitar o trabalho doméstico, reconhecendo-o como essencial para o funcionamento da sociedade.

Esperança nos conta que: *“Eu fui pra São Paulo com a mulher, aí lá eu fiquei, eu acho que eu fiquei, eu não lembro se eu fiquei dois anos, aí eu voltei pra o Piauí de novo, lá era ruim”*.

Saffioti (2013), teórica feminista branca, em seu livro *A mulher na sociedade de classes, mito e realidade*, traz a discussão do “nó” entre mulher, patriarcado e o capitalismo. A mulher das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho. Em todas as épocas e lugares, a mulher contribui para a subsistência de sua família e para criar a riqueza social. Desde as economias pré-capitalistas, especificamente no estágio imediatamente anterior à revolução agrícola e industrial, a mulher das camadas trabalhadoras era ativa, trabalhava nos campos, nas manufaturas, nas minas, nas lojas, nos mercados e nas oficinas têxteis, e ainda realizava outras tarefas domésticas. Enquanto a família existiu como uma unidade de produção, as mulheres e as crianças desempenharam um papel econômico fundamental. Aurora corrobora este fato em sua fala quando diz: *“Trabalhava na casa da... eu era babá da filha dela, que hoje em dia ela tem dois filho, daqui a pouco vai ter neta. No Lago Sul. Há muito tempo, eu ainda trabalho lá ainda, eu vou duas vezes por semana. Dormia lá”*.

A interdição do corpo por meio do trabalho doméstico é uma realidade enfrentada por muitas trabalhadoras, especialmente mulheres, que dedicam suas vidas ao cuidado e manutenção de lares alheios. Este tipo de trabalho, historicamente desvalorizado e associado a funções de gênero, impõe uma série de limitações físicas e psicológicas sobre as trabalhadoras. As jornadas extenuantes, frequentemente sem reconhecimento ou direitos adequados, levam à exaustão e a problemas de saúde, refletindo uma forma de interdição do corpo. Além disso, a intimidade forçada com o espaço doméstico dos empregadores cria uma invisibilidade social, quando a trabalhadora se torna quase invisível, reduzida às suas funções. Este controle e exploração não apenas subjagam o corpo físico, mas também restringem as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional, perpetuando ciclos de pobreza e exclusão social. Assim, a interdição do corpo no trabalho doméstico é uma forma de violência estrutural que necessita ser urgentemente abordada para garantir a dignidade e os direitos destas trabalhadoras.

Eu vejo importante nesse momento do diálogo frisar que a exploração do trabalho da mulher branca e a da mulher preta apresentam diferenças marcantes que estão profundamente enraizadas em questões históricas, sociais e raciais. Estas diferenças se manifestam em diversos aspectos do mercado de trabalho, refletindo as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade. Por este contexto explanado e, o mais importante, por eu ter percebido na fala das sujeitas a imbricação entre ser mulher preta e ser empregada doméstica, joguei necessária a elaboração de uma subcategoria de pesquisa, raça.

6.4.1 Raça

A exploração da mulher preta tem raízes históricas na escravidão. Mulheres negras foram historicamente relegadas aos trabalhos mais pesados e menos valorizados, tanto durante a escravidão, quanto após a abolição. Este legado ainda influencia a forma como o trabalho da mulher preta é percebido e valorizado hoje, pois elas são frequentemente encontradas em empregos informais e mal remunerados, como o trabalho doméstico e atividades manuais, enquanto as mulheres brancas têm maior acesso a posições formais e bem remuneradas. A segregação ocupacional impede que muitas destas acessem oportunidades de ascensão social e econômica.

Mesmo em posições similares, mulheres pretas, em geral, ganham menos que suas colegas brancas. Estudos mostram (IBGE, 2023) que a intersecção de raça e gênero amplifica as disparidades salariais, deixando as mulheres negras em uma posição de maior vulnerabilidade econômica. A precariedade das condições de trabalho é mais acentuada para as

mulheres negras, pois enfrentam maiores desafios em termos de segurança no trabalho, acesso a benefícios e estabilidade de emprego. Além disso, a informalidade e a falta de proteção legal são mais comuns entre as trabalhadoras negras.

Mulheres negras enfrentam discriminação múltipla baseada tanto na raça, quanto no gênero. Este duplo preconceito resulta em maiores barreiras para a contratação, promoção e reconhecimento profissional. As microagressões e o racismo institucionalizado agravam ainda mais a situação. Além da exploração no mercado de trabalho, mulheres negras frequentemente enfrentam uma carga desproporcional de trabalho doméstico e cuidado familiar, muitas vezes sem apoio ou reconhecimento. Isso limita suas oportunidades de educação e desenvolvimento profissional. Passarinha diz que: *“Porque, quando eu tive a minha filha, que eu não me lembro que eu criei ela, que eu dei um mingau pra ela, eu não me lembro, porque com dois meses eu fui trabalhar, deixei ela com os avós, fui trabalhar”*.

A representação de mulheres negras em posições de liderança e visibilidade é significativamente menor. A falta de modelos e mentoras contribui para a perpetuação das desigualdades, enquanto mulheres brancas têm mais acesso a redes de apoio e recursos. Portanto, enquanto ambas as mulheres enfrentam exploração no mercado de trabalho, as mulheres pretas enfrentam uma camada adicional de desafios devido ao racismo estrutural. Estas diferenças exigem abordagens específicas e interseccionais para combater as desigualdades e promover a equidade de gênero e raça. Podemos perceber na fala de Passarinha que:

Só. Aí o que, aí eu fui e trabalhei, tipo chegar em casa seis da tarde, não via nada, não tinha nada, o que tinha, nada em casa feito, por que, o homem não fazia nada, só esperava por mim, aí o que fazia, tudo feito, queria ver tudo feito, eu tinha que estar no horário certo, se passasse do horário, era briga (Passarinha).

A mulher preta, ao longo da história, tem sido especialmente vulnerável às dinâmicas de exploração e opressão no trabalho doméstico. Desde os tempos da escravidão, mulheres negras foram forçadas a realizar trabalhos domésticos nas casas dos senhores, perpetuando um ciclo de desumanização e subjugação. Com o fim da escravidão, esta transição para o trabalho remunerado não significou uma libertação completa, mas, sim, uma transformação das formas de exploração. No relato de Esperança, ela diz que:

E eu falava pra minha mãe, eles era, até mexia com negócio de política, porque quando eu fui pra lá aí tinha outra menina que trabalhava lá, ela era mulher feita já, e a outra menina não aguentou, era uma casona muito grande assim, era simples, mas era grande demais a casa, e eu cuidava da casa, e ela cuidava de comida, roupa, passar ferro, essas coisas, só que a outra menina não aguentou, foi embora e eu fiquei

sozinha, aí eu não queria ficar lá, quanto tempo eu fiquei nesse lugar eu não sei, aí eu falava pra minha mãe: “não queria ficar lá”, aí a minha mãe ia lá e conversava com ela, ela falava: “ah, esse mês eu vou aumentar mais um pouquinho”, naquele tempo era cruzeiro, ou era cruzado, sei lá, era pouquinho demais, eu acho que era como se fosse cinco contos hoje, aí ela falava pra minha mãe: “mês que vem eu vou pagar mais”, aí a minha mãe ia na conversa dela e pronto, eu continuava lá (Esperança).

No Brasil, segundo a PNAD (IBGE, 2023), por exemplo, as mulheres negras são a maioria entre as trabalhadoras domésticas, sendo um reflexo direto das estruturas racistas e classistas que continuam a vigorar. Este tipo de trabalho, muitas vezes informal e mal remunerado, é caracterizado pela falta de direitos trabalhistas básicos, como jornadas de trabalho regulamentadas, férias e licença-maternidade. As empregadas domésticas frequentemente enfrentam longas horas de trabalho, baixo salário e, muitas vezes, condições precárias e desrespeitosas. Esperança ainda conta que:

E trabalhava era de domingo a domingo, não é tipo hoje assim, e aí eu lembro que um dia, eu gostava muito da minha tia que ela é mais velha do que eu só um ano, aí eu conversando com ela, ela falou: “não, você sai de lá”, aí a gente combinou, eu a minha tia e uma amiga dela, aí a gente combinou que eu ia sair dessa casa, ela ia me esperar a noite, e eu sabia como era a convivência deles lá, tinha uma porta no meio, quando eles dava, porque depois que eles jantavam, tomava o café, eles fechavam aquela porta do meio, então eles não tinha acesso mais pra os fundos da casa pra onde a gente dormia, aí a gente combinou, aí assim tinha uma janela, então ela vinha pela rua me esperar. Aí eu peguei as minhas coisinhas que eu tinha, que era quase nada, passei pela janela, e fui pra casa da minha avó, a minha mãe brigou comigo, mas eu não voltei mais não. Eu fugida (Esperança).

A interdição do corpo, como mencionado anteriormente, é uma realidade cotidiana para muitas destas mulheres. O trabalho doméstico envolve tarefas fisicamente extenuantes que podem levar a problemas de saúde crônicos, sem falar do impacto psicológico de ser constantemente desvalorizada e invisibilizada. A proximidade com o espaço íntimo dos empregadores, sem a proteção de direitos formais, geralmente resulta em abusos e humilhações. Além disso, a discriminação racial e de gênero amplifica a vulnerabilidade destas trabalhadoras. A sociedade patriarcal e racista tende a desconsiderar o valor do trabalho doméstico e a perpetuar estereótipos que desumanizam as mulheres negras. Esta marginalização é evidente na representação midiática e nas políticas públicas, que frequentemente ignoram ou minimizam a importância de proteger e valorizar essas trabalhadoras. Esperança diz que:

E daí apareceu uma mulher, parece que ela foi pra São Paulo, daí ficou a filha dela, a filha dela trabalhava, e eu fiquei lá por uns dias. Daí eu já dei vontade de trabalhar nas casas dos outros, mas daí como eu era... eu não lembro quantos anos eu tinha naquele tempo, mas eu era pequena mesmo, se tinha doze anos era muito, e daí eu comecei a trabalhar em casa lá, só que naquele tempo era uma miséria, muito pouco,

aí eu trabalhei eu acho que na casa de umas duas pessoas lá, uma eu trabalhei bastante tempo, eu trabalhei uns seis anos, bastante tempo... (Esperança).

Movimentos sociais e sindicatos têm lutado arduamente para reverter esta situação, buscando a implementação de leis que garantam direitos e dignidade para as trabalhadoras domésticas. No Brasil, a PEC das Domésticas, aprovada em 2013, foi um passo importante nesta direção, estendendo vários direitos trabalhistas às empregadas domésticas. No entanto, a aplicação dessas leis ainda enfrenta resistência e desafios significativos. A luta pela valorização do trabalho doméstico realizado por mulheres negras é, portanto, uma questão de justiça social. É necessário um reconhecimento mais profundo da interseção entre racismo e sexismo que sustenta a exploração destas trabalhadoras. A transformação deste cenário exige não apenas mudanças legislativas, mas também uma mudança cultural que reconheça e valorize o trabalho doméstico como essencial e digno, promovendo a igualdade e o respeito para todas as trabalhadoras. Esperança conta que:

E aí eu nem lembro, eu não lembro se eu fiquei até os doze anos por aí, eu sei que aguentava mais, porque trabalhava e não tinha nada, passava necessidade, não tinha dinheiro, não tinha roupa, e aí. Eu sei que às vezes as minha tias ganhava menina, aí eu ia passar uma semana com uma, ia passar uma semana com outra, e eu sabia tudo fazer, aí depois eu fui pra a cidade, aí fiquei numa casa de uma mulher lá conhecida (Esperança).

Ângela Davis abordou as questões de opressão e exploração que permeiam a história da escravidão e suas repercussões contemporâneas. Em uma de suas análises, destaca como as raízes da escravidão ainda influenciam a dinâmica do trabalho doméstico nos dias de hoje. Ela afirma que:

O legado da escravidão não se limita ao passado, mas persiste em formas modernas de servidão e exploração. As empregadas domésticas, muitas vezes mulheres negras e imigrantes, enfrentam condições de trabalho que ecoam a desumanização e a exploração que marcaram a escravidão (Davis, 2020).

Dialogando com Davis, Caracol relata que:

E daí eu pensei: “nossa, eu tinha vontade de trabalhar, de tipo, secretária, em hospital, e eu mudei isso na minha cabeça. Falei: “poxa, eu poderia voltar, aí eu vim com vontade” (Caracol).

Com setenta e poucos, quase oitenta, oitenta, e às vezes a pessoa ainda está trabalhando assim, em algum lugar, eu penso assim: “aí será que eu posso, será que eu vou continuar, daqui a até lá se Deus permitir eu tenho essa idade de estar num lugar melhor, entendeu?” (Caracol).

Escutar Caracol, nesse momento, me levou a uma reflexão profunda sobre como a interdição do corpo desumaniza, a ponto de a sujeita aceitar a exploração pelo trabalho por toda a vida. Foi nesta fala de Caracol que decidi qual seu nome fictício, pois ela sonha em ter sua casa, uma vez que passou a vida morando na casa de familiares, primeiro só ela, depois com seus filhos. Caracol sonha em ter sua casa própria, mesmo que ela se veja trabalhando como empregada até os 80 anos para conseguir. Hoje, Caracol está com 64 anos. Mulher preta, idosa, empregada doméstica, que sonha em ter sua casa e não cogita se aposentar do trabalho a curto prazo. A aposentadoria não cabe nos seus projetos atualmente porque ainda ela precisa trabalhar para sobreviver.

6.4.2 Trabalho da pessoa idosa

A maioria das sujeitas pesquisadas é mulher idosa que está trabalhando como empregada doméstica. O trabalho da mulher idosa é uma questão que abrange várias dimensões sociais, econômicas e de saúde. Muitas mulheres idosas continuam a trabalhar devido à necessidade financeira, especialmente em contextos em que as aposentadorias são insuficientes ou inexistentes. Estas mulheres, que frequentemente desempenharam papéis de cuidadoras ao longo de suas vidas, enfrentam agora o desafio de sustentar-se em um mercado de trabalho que valoriza pouco a experiência e o conhecimento acumulados ao longo dos anos.

A discriminação etária é um obstáculo significativo, frequentemente levando estas mulheres a ocuparem empregos precários e mal remunerados. Elas se veem obrigadas a aceitarem trabalhos que não condizem com suas habilidades ou experiências anteriores, muitas vezes em condições físicas desgastantes. Isso pode agravar os problemas de saúde, como doenças crônicas e limitações físicas, aumentando a vulnerabilidade desta população. Além disso, muitas mulheres idosas continuam a desempenhar papéis não remunerados, como cuidar de netos ou familiares doentes, perpetuando o ciclo de cuidado que marcou grande parte de suas vidas. Este trabalho invisível e não reconhecido é essencial para o funcionamento das famílias e da sociedade, mas raramente é valorizado ou apoiado adequadamente.

A interseção de gênero e idade coloca as mulheres idosas em uma posição particularmente desafiadora. As políticas públicas frequentemente falham em proporcionar uma rede de segurança adequada, deixando muitas destas mulheres sem apoio suficiente. Logo, é crucial promover políticas inclusivas que garantam segurança financeira e acesso a cuidados de saúde de qualidade, além de combater a discriminação etária no mercado de trabalho. Promover a valorização do trabalho da mulher idosa também envolve mudar a percepção cultural sobre

envelhecimento e trabalho. Reconhecer a contribuição valiosa destas mulheres e criar oportunidades para que continuem a participar ativamente na sociedade, em condições dignas e justas, é essencial para construir uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

O trabalho é uma dimensão fundamental da dignidade humana, proporcionando não apenas sustento material, mas também um senso de propósito e pertencimento social. Ele permite a expressão das capacidades individuais, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e comunitário. Respeitar os direitos trabalhistas e garantir condições justas de trabalho são essenciais para a valorização da pessoa humana. A dignidade no trabalho reflete uma sociedade que valoriza a igualdade, a justiça e o respeito mútuo. Portanto, promover um ambiente laboral digno é um compromisso com a humanidade e a justiça social.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da dignidade e na melhoria da qualidade de vida dos idosos. Em um mundo que valoriza cada vez mais o conhecimento e a formação contínua, oferecer oportunidades educacionais para adultos e idosos é essencial para combater a exclusão social e econômica. Para muitos idosos, a EJA representa a chance de completar a educação formal interrompida por diversas razões ao longo da vida, como dificuldades financeiras, responsabilidades familiares ou discriminação social. Retornar aos estudos proporciona não apenas a aquisição de conhecimentos práticos, mas também uma renovação do senso de propósito e autoestima. O ambiente escolar se torna um espaço de socialização e troca de experiências, onde os idosos podem compartilhar suas histórias e aprender com as novas gerações.

A educação ao longo da vida também é uma ferramenta poderosa para combater o preconceito etário. Quando os idosos têm acesso a oportunidades educacionais, eles desafiam estereótipos negativos sobre o envelhecimento e demonstram que a capacidade de aprender e crescer não tem idade. Isso ajuda a construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, onde todas as fases da vida são valorizadas.

Além dos benefícios pessoais e sociais, a EJA tem implicações econômicas significativas. Idosos que continuam a se educar são mais propensos a permanecer ativos no mercado de trabalho, o que pode melhorar sua situação financeira e reduzir a dependência de sistemas de bem-estar social. A educação financeira e digital, por exemplo, pode capacitar os idosos a gerenciarem melhor suas finanças e navegarem no mundo moderno e cada vez mais tecnológico.

As políticas públicas desempenham um papel crucial na promoção da educação de jovens e adultos, especialmente para os idosos. Programas de alfabetização, cursos técnicos e profissionalizantes, além de iniciativas culturais e de lazer, devem ser acessíveis e adaptados às

necessidades específicas dessa faixa etária. É essencial que estas políticas sejam implementadas de forma inclusiva e respeitosa, reconhecendo as contribuições valiosas que os idosos trazem para a sociedade. A busca pela dignidade do idoso através da EJA é, portanto, uma questão de justiça social. Garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade ao longo de suas vidas é um passo importante para construir uma sociedade mais equitativa e humana e é um investimento não apenas nos indivíduos, mas no bem-estar coletivo, promovendo um envelhecimento ativo, saudável e pleno de significado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O eco da vida-liberdade”
(Evaristo, 2017, p. 24-25).

Ao longo desta dissertação, investigaram-se os sentidos atribuídos ao retorno à vida escolar por mulheres que, em algum momento de suas trajetórias, interromperam seus estudos devido a fatores sociais, econômicos e familiares. O foco principal da pesquisa foi compreender como o retorno à escola pode contribuir para a superação de desigualdades de gênero e outras mazelas sociais, das quais essas mulheres se tornaram vítimas ao longo de suas histórias. Esta análise parte da compreensão de que a educação pode desempenhar um papel essencial na transformação de vidas, não apenas no sentido profissional, mas também no resgate da autoestima e da autonomia, e na reapropriação de suas narrativas pessoais.

A pesquisa revelou que o retorno à escola para estas mulheres vai além da busca por qualificação profissional ou ascensão social. Ele está profundamente ligado a uma busca por dignidade, reconhecimento e transformação pessoal. Muitas das mulheres que participaram deste estudo relataram que voltar a estudar representa, antes de tudo, uma oportunidade de ressignificar suas próprias vidas, de romper com ciclos de opressão e marginalização e de criar perspectivas de futuro. A escola, portanto, aparece como um espaço de possibilidades, onde não apenas conteúdos acadêmicos são aprendidos, mas onde a esperança por um amanhã mais justo e igualitário é renovada.

Muitas das falas das sujeitas desta pesquisa foram ao encontro da teoria da interdição dos corpos de Nita Freire, quando a autora propõe uma crítica profunda ao sistema educacional tradicional, que, frequentemente, oprime e controla o corpo e a mente dos(a) educandos(a). Para Nita Freire, a educação deve ser um processo libertador, em que o indivíduo se apropria de sua própria corporeidade e desenvolve autonomia crítica. A interdição dos corpos na educação acontece quando o sujeito é desumanizado e reduzido a um receptor passivo de conhecimento, sem direito de expressar-se plenamente. Superar essa interdição exige uma prática pedagógica que valorize o diálogo, o respeito à individualidade e a conscientização crítica. A educação, portanto, deve promover a emancipação do sujeito, permitindo que ele se reconheça como ser histórico e atuante. O corpo, assim, não é apenas um objeto de controle, mas parte integrante do processo de formação da identidade.

Ainda dentro da perspectiva da teoria da interdição do corpo de Nita Freire, esta pesquisa também discutiu a partir da categoria gênero. Com base nesta categoria, foi

compreendido como a educação foi historicamente marginalizada ao controlar os corpos, especialmente de mulheres e minorias de gênero. A interdição ocorre quando a sociedade e as instituições educacionais impõem normas que limitam a expressão corporal e subjetiva, reforçando estereótipos de gênero. Nita Freire defende uma educação que liberte o corpo de tais restrições, permitindo que homens e mulheres se expressem integralmente, sem submissão a papéis tradicionais. A superação desta interdição requer uma pedagogia feminista, crítica e dialógica, que valorize a diversidade e promova a equidade de gênero. Assim, a educação se torna um espaço de emancipação, onde o corpo, gênero e identidade podem ser plenamente vividos e respeitados.

As contribuições das feministas negras no campo da Educação de Jovens e Adultos foram fundamentais nas construções de diálogos desta pesquisa e para a construção de uma pedagogia crítica e inclusiva. Elas trouxeram luz às interseções entre raça, gênero e classe, evidenciando como estes fatores influenciam o acesso ao conhecimento e às oportunidades educacionais. As feministas apresentadas no corpo da pesquisa defendem uma educação que promova o empoderamento de pessoas marginalizadas, combatendo a opressão estrutural que historicamente excluiu mulheres negras e outras minorias. Além disso, introduziram a importância da representatividade no currículo, valorizando saberes e experiências das comunidades negras. Ao focar na justiça social e na equidade, estas pensadoras impulsionaram uma educação transformadora, que não só alfabetiza, mas também emancipa e conscientiza.

A última categoria a ser analisada a partir da teoria da interdição dos corpos de Nita Freire foi pelo viés do trabalho. A pesquisa revelou como as estruturas educacionais e sociais muitas vezes subordinam os corpos às exigências do mercado e das relações de produção. A interdição do corpo no contexto do trabalho ocorre quando o indivíduo é treinado para se adaptar a padrões produtivos, anulando sua autonomia e capacidade crítica. Nita Freire defende uma educação que transcenda esta lógica de instrumentalização do corpo, promovendo uma formação que valorize a dignidade do trabalho humano e a emancipação dos sujeitos. Para superar esta interdição, é necessário repensar as práticas pedagógicas, fomentando a reflexão crítica sobre o papel do trabalho na construção da identidade. A educação deve libertar o corpo.

Um dos aspectos mais marcantes observados ao longo desta pesquisa foi o impacto que a educação exerce na construção da autoestima e da identidade destas mulheres. Muitas delas, ao longo de suas trajetórias de vida, foram vítimas de violência, exclusão e discriminação. Estas experiências, geralmente relacionadas à desigualdade de gênero, contribuíram para a construção de uma imagem de si mesmas marcadas pela inferioridade, pela falta de reconhecimento e pela desvalorização. No entanto, o retorno à escola possibilita a reconstrução

da autoimagem, oferecendo-lhes um espaço onde suas vozes são ouvidas, suas experiências são validadas e seu potencial é reconhecido.

A escola, nesse sentido, assume um papel simbólico e concreto de transformação, passando a ser vista como um local de pertencimento, onde essas mulheres podem reconstruir suas identidades e se apropriar de novos papéis sociais. Ao voltarem a estudar, elas estão também lutando contra as opressões e desigualdades que historicamente as colocaram à margem da sociedade. A educação, nesse contexto, não é apenas uma ferramenta de ascensão social, mas um meio de empoderamento e de luta por direitos.

Ao analisar os relatos destas mulheres, fica evidente que o retorno à vida escolar é movido por uma profunda esperança de transformação. Muitas delas relatam que a educação representa a única via possível para a superação das condições adversas que enfrentaram durante a vida. A volta à escola é vista como uma oportunidade de romper com ciclos de pobreza, violência e exclusão. No entanto, esta esperança não está limitada ao âmbito pessoal. Para elas, voltar a estudar significa também a possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as desigualdades de gênero possam ser efetivamente combatidas.

Nesse sentido, a educação aparece como uma ferramenta crucial para a superação das desigualdades de gênero. Muitas destas mulheres cresceram em contextos em que a educação era negada ou desvalorizada para elas, seja por questões culturais, seja por responsabilidades familiares impostas desde cedo. Ao retornarem à escola, elas desafiam estas expectativas sociais e reivindicam seu direito ao conhecimento e ao desenvolvimento pessoal. A educação, portanto, não é vista apenas como um meio de acesso ao mercado de trabalho, mas como uma forma de reconfigurar as relações de poder e construir novas formas de viver em sociedade.

Entretanto, é importante destacar que o retorno à vida escolar por si só não resolve automaticamente todas as questões de desigualdade de gênero e de opressão social que estas mulheres enfrentam. O sistema educacional, para ser verdadeiramente inclusivo e transformador, precisa estar atento às especificidades destas mulheres. Muitas delas acumulam responsabilidades domésticas e familiares, além de enfrentarem condições econômicas adversas que dificultam a permanência e o sucesso no ambiente escolar. Nesse sentido, é fundamental que haja políticas públicas que garantam a elas o suporte necessário para que possam conciliar suas múltiplas funções com o retorno aos estudos.

Além disso, a escola precisa ser um espaço de acolhimento e reflexão crítica sobre as questões de gênero. Não basta que elas retornem ao ambiente escolar; é necessário que este espaço seja transformado para acolher suas vivências e promover discussões que

problematizem as desigualdades estruturais que elas enfrentam. A formação de professores e a criação de materiais pedagógicos sensíveis às questões de gênero e às desigualdades sociais são passos essenciais para garantir que a escola se torne, de fato, um espaço de transformação.

Os relatos das mulheres participantes desta pesquisa também revelam a importância da resiliência e da determinação em suas trajetórias de retorno à vida escolar. Muitas delas enfrentam obstáculos consideráveis, como a falta de apoio familiar, a sobrecarga de trabalho doméstico e a falta de recursos financeiros. Apesar destas dificuldades, elas persistem em seus estudos, movidas pela esperança de que a educação pode proporcionar uma vida mais digna. Esta resiliência é uma característica marcante nas histórias destas mulheres, que, apesar de todas as adversidades, encontram na educação uma forma de resistência e de busca por uma vida melhor.

A esperança por uma vida mais digna é o que as move. Este sentimento foi reiterado por várias das mulheres entrevistadas, que enxergam na educação a possibilidade de se libertarem das amarras da opressão, de conquistarem novos horizontes e de garantirem um futuro melhor para si mesmas e para suas famílias. A escola, nesse contexto, é vista como um caminho para a emancipação, onde as mulheres podem sonhar com uma vida mais justa e plena. No entanto, para que esta esperança se concretize, é necessário que o sistema educacional e a sociedade como um todo estejam comprometidos com a luta pela igualdade de gênero e com a criação de condições que permitam que estas mulheres realizem seus sonhos.

Em conclusão, o retorno à vida escolar pelas mulheres investigadas nesta dissertação é um ato profundamente transformador que representa uma ruptura com os ciclos de opressão e exclusão que marcaram suas vidas e oferece uma nova oportunidade para que elas possam ressignificar suas trajetórias e reconstruir suas identidades. A educação, nesse sentido, surge como uma ferramenta essencial para a superação das desigualdades de gênero e das mazelas sociais que estas mulheres enfrentaram ao longo de suas histórias.

No entanto, é fundamental reconhecer que o sucesso desta trajetória de retorno à vida escolar depende de um conjunto de fatores que vão além da vontade individual destas mulheres. É preciso que o sistema educacional, as políticas públicas e a sociedade em geral estejam preparados para oferecer o suporte necessário para que estas mulheres possam não apenas retornar à escola, mas também permanecer e se desenvolver plenamente nesse espaço.

Por fim, esta pesquisa conclui que a esperança por uma vida mais digna é o principal motor que impulsiona estas mulheres a retornarem à escola. Esta esperança, que está profundamente enraizada no desejo de transformação pessoal e social, é alimentada pela crença de que a educação pode oferecer novos caminhos, novas possibilidades e, sobretudo, uma nova

forma de viver. Assim, o retorno à escola não é apenas um retorno ao espaço de aprendizado, mas um retorno à possibilidade de sonhar, de resistir e de construir um futuro mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ALMEIDA, Jucileide da Silva. **Ensino de história das mulheres: experiência na Educação de Jovens e Adultos–EJA em Imperatriz-MA (2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.
- ALVARENGA, Marcia Soares de. A Educação de Jovens Adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 121-138, 2016.
- ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. [S. l.]: Papyrus Editora, 2012.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos *et al.* Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, v. 15, n. 3, p. 53-61, jul./set. 2013.
- ARAÚJO, Vanda Almeida da Cunha. **Os sentidos da escolarização para mulheres no rural de Feira de Santana/Bahia: narrativas de trajetórias e sonhos de mulheres da Eja**. 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.
- BARBOSA, Ana Rita. **As repercussões da Educação de Jovens e Adultos-EJA- na vida de mulheres no município de Barra de Santana-PB**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013.
- BARRETO, Maria Cláudia Mota dos Santos. **Trajетórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2021.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 4. ed. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de Vida e Formação de Professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de Évora, 2009.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília: [S. n.], 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: Lei Federal n.º 10.172, de 09/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes**: norma técnica. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/prevencao_agravo_violencia_sexual_mulheres_3e_d.pdf. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. Ministério de Direitos Humanos e Cidadania. [Site]. Brasília, DF: c2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br>. Acesso em: 2 out. 2024.

CAIXETA, Schneider Pereira. **O discurso sobre a mulher nas produções textuais de alunas da EJA**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Interseccionalidades**: pioneiras do feminismo negro brasileiro – Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019a. (Pensamento feminista brasileiro). *E-book*. Não paginado.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Jandaíra, 2019b.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira. **As jovens mulheres na educação de jovens e adultos e a constituição de seus projetos de vida**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. **A educação brasileira após 20 anos**. [S. l.: S. n.], 2022. [site]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-a-constituicao-de-1988-e-a-educacao-brasileira-apos-vingte-anos>. Acesso em 10 out. 2023.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla Beozzo (ed.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

FERREIRA, Débora Sara. **Ser ou tornar-se mulher: por entre a Educação de Jovens e Adultos-EJA, a vida, o narrar e o reinventar de si**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. **O corpo em cena na Educação de Jovens e Adultos: a mobilização para a aprendizagem na EJA por meio dos significados expressos pela corporeidade de mulheres adultas**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/6b3e3a1b-3bd2-40f7-b280-7419c8eb3b39>. Acesso em: 3 out. 2024.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos, 1534-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Meus dizeres e fazeres em torno de Paulo Freire: uma vida de dedicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Kátia de Melo e Silva. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GONÇALVES, Renata. O feminismo marxista de Heleieth Saffioti. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 27, p. 119-131, 2011. DOI 10.23925/ls.v0i27.18737. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18737>. Acesso em: 30 set. 2024.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, [S. l.], p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020. 375 p.

GROSSI, Flávia Cristina Duarte Pôssas. “**Mas eles tinha que pôr tudo aí, ó! Isso tá errado, uai!... Seis... Eu vou mandar uma carta prá lá, que ele não tá falando direito, não!**”: mulheres em processo de envelhecimento, alfabetizadas na EJA, apropriando-se de práticas de numeramento escolares. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013a.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2013b.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua): educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102002>. Acesso em: 20 set. 2023.

IVANOV, Bárbara Gonçalves. **A constituição subjetiva de mulheres negras estudantes da EJA e a aprendizagem**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. p. 31-45. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2k2mb>. Acesso em: 01 out. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEAL, Maristela Pereira. **As inter-relações entre discriminação racial, de gênero e exclusão social na trajetória de mulheres negras da EJA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2017.

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

LEONCY, Christiane. **Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Miriam Fábila. O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década. **Fórum de EJA**, [S. l.], 2017.

MAROCHI, Ana Claudia. **A escolarização e o tempo na vida das trabalhadoras/estudantes do CEEBJA de Irati-PR**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2017.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. v. 1. São Paulo: Boitempo, 2015.

MENEZES, Kelly Maria Gomes. **Agora é a minha vez de ir pra escola!:** os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza – CE. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261-297.

MONTEIRO, Adriana Carneiro. **Introdução ao Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. [S. l.: S. n.], 2023. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/br/pb/dhparaiba/2/culturais.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um recurso importante em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, p. 184-189, 2014.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra e o amor. **Jornal Maioria Falante**, [S. l.], v. 17, n. 3, 1990.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Interseccionalidades: pioneiras do feminismo negro brasileiro** – Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. (Pensamento feminista brasileiro). *E-book*. Não paginado.

OLIVEIRA, Marília Ramalho *et al.* Tendência e padrão espacial das notificações de estupro por parceiro íntimo contra mulheres no Nordeste do Brasil (2013–2022). **Revista Brasileira de Epidemiologia**, [S. l.], n. 27, p. 1-11, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/bn7RkMdLfjH9VFQfwZP6wGh/?lang=en>. Acesso em: 3 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S. l.: S. n.], 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 24 ago. 2023.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Maria Suerbene Paulino. **Uma proposta de leitura e interpretação para 4º ciclo da EJA sobre a imagem da mulher em Fita-verde no cabelo, Nova velha estória e Herbarium**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RARA, Preta. **Eu, empregada doméstica: a senzala moderna é o quartinho da empregada**. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

ROCHA, Brenda Generoso de Lima. **As vozes das mulheres da EJA: um olhar voltado para a inserção no ensino superior**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

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

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTIAGO, Nilda Gonçalves Vieira. **Mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos na universidade: uma análise na perspectiva da relação com o saber**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SILVA, Kelly Cristina da. **Os letramentos de empoderamento feminino negro: a Educação de Jovens e Adultos e os processos de aprendizados na rede social Facebook**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A educação da mulher e da criança no Brasil colônia. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 131-145.

SOARES, Francinéia Francisca Gomes. **A relação dialógica: mulher e EJA na construção da consciência feminista**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, Aline Martins de. **Marcadores identitários de mulheres do CEJA: um olhar interseccional**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SOUZA, Maria Marlete de. **A escrita autobiográfica feminina na Educação de Jovens e Adultos: subjetividade e memória**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, Nina de Paula Martins Monteiro de. **Mulheres da EJA: entre sonhos e desafios da continuidade na escolarização de alunas da rede municipal de Seropédica-RJ**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** [S. l.]: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

VIEIRA, Maria Clarice. **Memória, história e experiência:** trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA PÚBLICA DO DF



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação



SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
A) Informações pessoais
Nome: Anabella da Cruz Vieira Endereço: SHCES 801 bloco B apt 203. Telefone(s): 61 983437222 e-mail: anabellacruz@msn.com
B) Informações funcionais (caso seja servidor da SEEDF)
Matrícula: _____ Cargo/Função: _____ Órgão de lotação/exercício: _____
C) Informações sobre a pesquisa
Coordenação Regional de Ensino em que será realizada a pesquisa: Memórias e histórias das mulheres na EJA. Nível do curso: () Graduação () Especialização (x) Mestrado () Doutorado Título da pesquisa: Memórias e histórias: o caminho das mulheres estudantes na educação de jovens e adulto: Do abandono ao retorno à vida escolar. Instituição de ensino superior: Universidade de Brasília - UNB Objetivo da pesquisa: Compreender com base nas memórias e histórias das mulheres adultas da EJA os sentidos atribuídos ao retorno à vida escolar. Declaro que estou ciente que os dados por mim coletados serão estritamente utilizados para a finalidade de realização de estudos e pesquisas e que, em nenhuma hipótese, serão revelados dados pessoais de estudantes e servidores da SEEDF, em conformidade com a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD). Data: 11/08/2023 Assinatura: <u>Anabella da Cruz Vieira</u>

Documentos necessários:

- . Projeto ou pré-projeto de pesquisa
- . Carta oficial da instituição, assinada pelo(a) orientador(a), apresentando o(a) pesquisador(a) e justificando a necessidade da pesquisa na SEEDF

Encaminhar esta solicitação, acompanhada dos documentos exigidos, para o Setor de Pesquisas da EAPE, via e-mail: eape.pesquisa@se.df.gov.br. A previsão de retorno é de 10 (dez) dias úteis.

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA ORIENTANDA

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA ORIENTANDA

Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

À Gerência de Pesquisa, Avaliação e Incentivo ao Desenvolvimento Profissional/EAPE/DF

Eu, MARIA CLARISSE VIEIRA, apresento Anabella da Cruz Vieira, mestranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação – Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação, matrícula 222102156, a realizar pesquisa de campo em uma escola pública do Distrito Federal.

A referida pesquisa tem como objeto de estudo memórias e histórias das mulheres na EJA, por meio do qual pretende-se compreender com base nas memórias e histórias das mulheres adultas da EJA e os sentidos atribuídos ao retorno à vida escolar. O projeto será formulado metodologicamente por meio da pesquisa qualitativa. Serão utilizados como estratégia de levantamento de dados a observação participante com aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas, entrevistas de grupo e uso de mídias sociais. Os sujeitos da pesquisa são estudantes do primeiro segmento da EJA, turno noturno no CED 02 do Cruzeiro Novo.

Brasília, 11 de agosto de 2023.



ORIENTADORA PROF. DR^a MARIA CLARISSE VIEIRA

Matrícula 987131

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Diretoria de Inovação, Tecnologias e Documentação
Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação
a Distância

Memorando Nº 97/2023 - SEE/EAPE/DITED/GITEAD

Brasília-DF, 22 de agosto de 2023.

À **Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto**

Assunto: Autorização para pesquisa

Senhor(a) Coordenador(a),

Após análise documental da solicitação de pesquisa no âmbito desta Secretaria de Educação, encaminhamos autorização para a realização de pesquisa^[1] de mestrado de **Anabella da Cruz Vieira**, intitulada **"Memórias e histórias: o caminho das mulheres estudantes na educação de jovens e adulto: Do abandono ao retorno à vida escolar"**, em elaboração no âmbito do curso do programa de pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou do setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Na medida em que houver o aceite final do(a) gestor(a) da unidade escolar e/ou do setor objeto da pesquisa, a Secretaria de Educação coloca-se ciente de suas corresponsabilidades enquanto instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos(as) participantes, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia dos elementos necessários à segurança e bem-estar de todos(as) os(as) envolvidos(as).

^[1] Esta autorização tem validade de seis meses, a contar desta data de expedição.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **ROBSON SANTOS CAMARA SILVA** - Matr. 02116332, Professor(a) de Educação Básica, em 22/08/2023, às 16:34, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANA DE ALMEIDA LULA RIBEIRO** - Matr. **00328073**, **Diretor(a) de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa**, em 22/08/2023, às 17:06, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **ALZIRA NEVES SANDOVAL** - Matr. **0205266-0**, **Diretor(a) de Inovação, Tecnologias e Documentação substituto(a)**, em 22/08/2023, às 18:04, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=120557544)
verificador= **120557544** código CRC= **F518ADCA**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
SGAS 907 Sul Conjunto A - Bairro ASA SUL - CEP 70.390-070 - DF
Telefone(s):
Site - www.se.df.gov.br

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DA ENTREVISTA

Questionário Sociodemográfico

Nome: _____

Idade: _____ Naturalidade: _____ Cor/Raça: _____

Turma na EJA: _____

Idade em que ingressou na EJA: _____

Já frequentou a escola antes? Quando? _____

Ocupação profissional: _____

Estado civil: _____

Sua mãe estudou? Até que série? _____

Seu pai estudou? Até que série? _____

Tem filhas/os? Quantas/os? _____

Se sim, elas/es estudam ou estudaram? _____

Até que série/ano? _____

Quem mora com você? _____

Qual é a renda mensal da sua família?

- 1- Menos de um (01) salário-mínimo ()
- 2- De um (01) a três (03) salários-mínimos ()
- 3- De três (03) a cinco (05) salários-mínimos ()
- 4- Acima de cinco (05) salários-mínimos ()

Roteiro da Entrevista Narrativa - Questões Exmanentes

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

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Estudo: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: O CAMINHO DAS MULHERES ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DO ABANDONO AO RETORNO"

Pesquisador Responsável: Anabella da Cruz Vieira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Senhora está sendo convidada participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que a senhora não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é compreender, com base nas memórias e histórias das mulheres adultas da Educação de Jovens e Adultos, os sentidos atribuídos ao retorno à vida escolar e tem como justificativa identificar em que medida a escolarização contribui para a superação das desigualdades entre os gêneros e as mazelas sociais.

Se a Senhora aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: a investigação tem natureza qualitativa, por meio de entrevistas narrativas. Com tempo médio de quarenta e cinco minutos.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são as sujeitas em suas histórias de vida, podem reavivar momentos de sofrimento, desta maneira a escuta acolhedora e gentil fazem parte de todo o processo da entrevista narrativa.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa é que toda história contada é um processo de libertação, as sujeitas compartilham suas experiências e saberes e todos os envolvidos neste acontecimento passam por um momento de reflexão e amadurecimento.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso a Sra. decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e a Sra. não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Caso ocorra algum problema ou dano com a Sra. , resultante de sua participação na pesquisa, a Sra. receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido a Sra. , o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo

Rubrica do pesquisador

Página 1 de 2

Rubrica do participante/responsável

o que a Sra. queira saber antes, durante e depois da sua participação

Caso a Sra. tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Anabella da Cruz Vieira pelo telefone 061 983437222, endereço SHCES 801 Bloco B ou pelo e-mail anbellacruz@msn.com.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma da Sra. e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: O CAMINHO DAS MULHERES ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DO ABANDONO AO RETORNO”

<hr/> Nome do participante ou responsável	
<hr/> Assinatura do participante ou responsável	Data: ____/____/____