

TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UMA MULHER NEGRA ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

*Tainara Aparecida Garcia do Nascimento*¹tainara.nascimento@estudante.ufla.br

RESUMO

No presente estudo buscamos compreender e evidenciar os principais desafios enfrentados por mulheres na busca por escolarizar-se, por meio do estudo da trajetória escolar de uma mulher estudante da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Lavras/MG, como expressão da luta pelo direito à educação e resistência a invisibilização que as mulheres sofrem em decorrência da cultura machista e patriarcal que caracteriza a sociedade brasileira. O estudo partiu da premissa de que a EJA constitui-se como um direito, fundamentado no princípio da dignidade da pessoa humana e ao estabelecer uma interlocução com o campo das relações de gênero, buscou promover reflexões acerca do processo de escolarização de mulheres no âmbito da EJA. A metodologia de pesquisa, como estudo de caso, adotou abordagem qualitativa, tendo como fonte estudos teóricos e a narrativa de uma mulher estudante da EJA, valendo-se dos princípios da entrevista compreensiva de Kaufman (2013). A partir da narrativa da estudante da EJA foi possível identificar os desafios enfrentados pela sua condição de mulher para retomar e permanecer no espaço escolar.

Palavras-chave: Trajetória escolar. Mulheres. EJA. Direito à educação. Raça.

Introdução

As mulheres sempre foram sinônimo de luta e resistência. Assim como na sociedade atual, essa luta não se resume apenas nas grandes conquistas como o direito do voto feminino em 1932 no Brasil ou até mesmo nos feitos que se resume na união, a sororidade e o feminismo. Ou seja, todos esses movimentos são essenciais na busca pela superação do patriarcado, pelo empoderamento feminino e por uma sociedade que não nos veja apenas como um ser sensível, amável e materno. Mas ainda assim, essa luta ainda persiste nos dias de hoje.

Ao longo da minha construção e crescimento me deparei com várias mulheres, as quais me sinto inspirada e motivada a sempre seguir nessa luta. Nunca precisei ir longe para encontrar exemplos de mulheres incríveis, porque na minha família o protagonismo é todo nosso.

Mulheres inspiradoras que já passaram por muitas situações de sofrimento e nunca desistiram. Tudo isso, em uma sociedade machista e estagnada pelas raízes opressoras e preconceituosas. Apesar das marcas de violência na alma, jamais deixaram de passar para suas gerações direta ou indiretamente a força que temos e o quão é esplêndido ser uma mulher livre e ajudar para que todas quebrem essas amarras sociais existentes. E agora, vejo que o feminismo sempre esteve em mim, mesmo que eu não soubesse de fato o que era, mas pode ser entendido e consolidado quando adentrei ao curso de Pedagogia-UFLA.

Minhas avós são as responsáveis por todo esse anseio e busca por uma realidade diferente da qual nos deparamos todos os dias. Minha avó paterna, oriunda da zona rural da cidade de Luminárias em Minas Gerais foi professora durante anos em uma escola rural e lutou muito para educar muitos sujeitos entre crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias. Percorria cerca de sete quilômetros, com três dos seus cinco filhos, tudo em busca de fazer aquilo que mais amava, ensinar.

Era uma rotina cansativa, já que ao todo eram quatorze quilômetros, e apesar de todo companheirismo do meu avô, a mesma tinha que chegar em casa e por muitas vezes ajudar nos afazeres domésticos e cuidar de todos os filhos, sem a ajuda masculina, pois segundo sua família essas questões competiam apenas a mulher. Toda essa rotina, deu lugar a mais tarde a outro cenário, já que um dos seus filhos, estava doente e diante disso minha avó resolveu naquele momento que era hora de se dedicar apenas ao seu cuidado. Mas, a escola agora era mantida com a ajuda da associação dos trabalhadores rurais da região e as aulas eram ministradas por duas de suas irmãs.

Meu avô, sempre relata o amor que minha vó tinha por aquela instituição e sempre ressaltou que mesmo após ela deixar de frequentar a escola, muitas crianças e até adultos iam ao seu encontro para que assim ela pudesse ensinar eles quando possuíam uma maior dificuldade ou dúvidas acerca de alguma disciplina. Tendo isso em vista, falar da trajetória de estudantes mulheres nada mais é que uma busca por compreender quem são essas mulheres, sua história, sua busca pela educação básica e os obstáculos encontrados durante seu processo de formação.

Em decorrência das dificuldades encontradas pelas mulheres de acesso e permanência na escola, torna-se necessário compreender suas trajetórias e as condições pelas quais passaram durante toda a vida escolar. Trata-se, assim, de refletir sobre a luta empreendida por mulheres pelo direito à educação e pelo respeito à dignidade da pessoa humana.

Dentre as muitas situações e questões que atravessam a trajetória dessas mulheres na busca pelo direito à educação, destaco a situação socioeconômica de vulnerabilidade, mantendo

seu tempo dividido em cuidar da família, estudar e trabalhar. Além disso, ainda possuem como barreira o enfrentamento de uma sociedade machista que impõe limites ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e ao direito a uma formação escolar.

Colocar em evidência estudo sobre a trajetória escolar de uma mulher da EJA na cidade de Lavras/ Minas Gerais também é um ato de reexistir em uma sociedade em que o número de feminicídio aumenta a cada dia, os dados de educação se diferem quando comparado ao gênero masculino, refletindo os grandes emblemas que envolvem uma busca pela igualdade de gênero, o que acaba por nos distanciar desse feito, mas essa distância não nos intimida.

Com isso, o presente trabalho busca entender duas problemáticas que vão de confluência com o processo de escolarização feminina e a trajetória de estudantes da EJA. São elas: Qual o perfil das mulheres que estudam na EJA? Quais são seus enfrentamentos diários em busca pelo direito à educação e respeito a dignidade humana?

Faz-se necessário entender as causas e os obstáculos que são impostos a estas estudantes, dificuldades estas que são vistos atualmente dentro e fora do espaço escolar. As mulheres por muitos anos foram “invisíveis” aos olhos daqueles que são dominados pelo patriarcado¹. Colocam em questão nossa capacidade de pensar, de produzir, de trabalhar, temos direitos negados a todo momento. E diante destes obstáculos esbarra-se ainda na falta de um processo de ensino e aprendizagem pautado na valorização da expressão destas mulheres.

O presente trabalho, buscou ir além de compreender, mas evidenciar as barreiras que a escola e a sociedade impõem quando se trata de mulheres e a EJA. Deste modo, buscou realizar um estudo sobre a trajetória de formação de uma estudante mulher da EJA e os desafios enfrentados pela garantia do direito à educação. Em interlocução com o campo das questões de gênero, buscou ainda contribuir nos estudos sobre o processo de escolarização feminina no âmbito da EJA, evidenciando possíveis similaridade entre os enfrentamentos de barreiras interpostas, como o machismo e práticas pedagógicas pouco dialógicas com as especificidades do gênero feminino.

A pesquisa, como um estudo de caso, adotou abordagem qualitativa, tendo como fontes estudos bibliográficos e a narrativa de uma estudante da EJA, a partir da realização de entrevista semiestruturada, na qual valeu-se de princípios da entrevista compreensiva de Kaufman (2013). Neste trabalho abordamos inicialmente os movimentos e o percurso de realização da pesquisa. Em seguida, valendo-se dos estudos de Dantas (2018) e Dantas, Paiva e Oliveira(2020), refletiu sobre o princípio da dignidade humana e o direito à educação como premissa para pensar a EJA. Explorou-se aspectos históricos acerca da escolarização feminina, apresentando um panorama

¹ Modelo sóciopolítico que mantém o homem em situação de poder em detrimento as mulheres.

de ações e questões envolvidos neste processo. Apresentou dados do IBGE sobre a situação da mulher em diferentes áreas, evidenciando as disparidade ainda existentes. Por fim, apresenta a narrativa da estudante entrevistada sobre sua trajetória e processo de escolarização, na qual buscou estabelecer um diálogo com questões do campo de gênero, valendo-se de estudos de Davis (2016) e Paiva (2009), e apresentou os principais desafios da estudante na busca pela garantia do direito à educação.

Movimentos da pesquisa

A metodologia proposta da pesquisa, como estudo de caso, possui abordagem qualitativa, que teve como locus o estudo da trajetória de uma mulher, estudante da educação de jovens e adultos. O primeiro movimento de pesquisa, foi realizar um levantamento na plataforma Capes e Scielo sobre estudos relativos à questão das mulheres e a EJA, com o intuito de melhor delimitar meu objeto de pesquisa.

Realizou-se uma análise sistemática dos títulos e posteriormente dos resumos que foram encontrados, dos últimos dez anos. Para esse levantamento foram utilizadas as seguintes palavras-chave: EJA, mulher, educação feminina. Na plataforma Scielo, diversos títulos obtiverem relação com o tema, entretanto possuíam enfoques diferentes. Diante disso, ao analisar pude perceber que 4 deles, falavam diretamente das Mulheres e da Educação de Jovens e Adultos. O mesmo aconteceu com a plataforma da Capes, alguns estudos se diferenciavam pela ênfase e enfoque a questão de gênero, por isso destaquei 5 artigos que possuíam um contato direto entre a EJA e as estudantes mulheres. Dois artigos, o primeiro da Capes, possui confluência com a temática, além de ser um dos referenciais desta pesquisa.

O primeiro deles, retrata as “Contribuições do Pensamento Freireanos para a escolarização de Mulheres na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadoras” de Brandão, Godinho e Noronha (2017). Realizei esta escolha, pois o texto trata com maestria as contribuições que a educação popular infere sobre o processo de escolarização de mulheres na EJA, levando em consideração os percalços advindos do trabalho. A pesquisa de caráter etnográfico, abarcou duas escolas públicas situadas em Belo Horizonte – MG, neste recorte pudemos notar um cenário onde o trabalho se apresenta de maneira precária, sendo assim, para muitas dessas mulheres, o período em que passam na escola por intermédio desta modalidade mostra-se como única alternativa e espaço de debate e construção de conhecimentos acerca de questões sociais que fundamentam o trabalho humano. Ao passo que elas tomam conhecimento destes aspectos sociais, podem observar que as situações precárias em que elas estão inseridas não tem relação de causa com elas próprias, deste modo podem se eximir da culpa que muitas

vezes as assolam.

Outro interessante estudo encontrado nos periódicos do Scielo, é nomeado “Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre” de Fischer e Godinho (2019), depreendeu esforços em observar e analisar mulheres em situação de rua que desempenhavam trabalhos de cunho artesanal, e alocadas na EJA de uma escola pública, a observação sistemática em conjunto aos dados obtidos pelo referencial teórico de aporte, caminharam em direção a compreender melhor de que maneira se dá o processo educativo em uma ambiência de trabalho, e conseqüentemente extrapolar este conhecimento para o ambiente de aprendizagem escolar.

Meu estudo se diferencia dos que aqui foram apresentados, pois busco por em evidência os desafios colocados às mulheres em seu processo de escolarização, especialmente no que tange a retomada de estudos pela modalidade EJA, sob a perspectiva e voz da própria sujeita mulher. Uma questão que perpassou e interferiu no andamento da pesquisa, foi a pandemia instaurada mundialmente em decorrência do vírus COVID – 19. Devido à instabilidade posta a humanidade, o ambiente educacional também fora afetado, de início com a paralisação das atividades e, posteriormente, com o retorno de maneira remota, o que impôs a revisão da condução da pesquisa.

Assim, repensar a proposta metodológica, tornou-se uma necessidade, tendo em vista, as incertezas acerca de um possível retorno ou mudança total no mundo pós pandêmico. Diante disso, a pesquisa que, no primeiro momento, pretendia entrevistar estudantes mulheres da EJA de uma escola municipal de Lavras, deu lugar a um novo corpus. Optei por me debruçar na trajetória de uma mulher, estudante da modalidade EJA, com a realização de uma entrevista de forma online.

O desenvolvimento da pesquisa, valeu-se da premissa da Entrevista Compreensiva de Kauffman (2013), esta pelo autor como mais que uma técnica de recolhimento de informação, mas um momento de compartilhamento; de conversa entre duas pessoas; uma improvisação preparada, informada e controlada. As informações recolhidas nas entrevistas apresentam-se como centrais deste dispositivo, servindo como fonte para uma inversão na produção do conhecimento, uma formulação que vem de “baixo”, fundada nos fatos para apreender e explicar o processo social. Parte das experiências do sujeito, para assim compreender o todo e relacionar com os referenciais teóricos. Ou seja, parte da leitura e contextualização do sujeito com o mundo, para assim promover uma reflexão.

Além disso, é interessante que o autor destaca que o pesquisador deve estar preparado

sempre para uma leitura e releitura dos elementos desencadeado nas entrelinhas do conhecimento sobre o sujeito. Em vista disso, durante a entrevista via Meet, foi dado destaque a assuntos que a medida que as perguntas iam sendo respondidas, foi-se entendido também uma maior intensidade nas suas respostas. Já que, “São nas situações de maior intensidade, mas notadamente de maior naturalidade, na interação em campo, que se revelam as camadas mais profundas de verdade”. (KAUFMANN, 2013 p.16).

A entrevista com Inês, deu-se através de uma visita a Escola Municipal Dra. Dâmina da cidade de Lavras-MG, no dia 20 de fevereiro de 2020. Fui ao encontro de uma professora, que já tinha conhecimento da EJA, dessa forma ela me indicou uma estudante, visto que era uma estudante com uma trajetória já conhecida no ambiente escolar, e por sua dedicação aos estudos aos 64 anos, quando decidiu voltar para escola para concluir o ensino fundamental I. Neste dia, formalizei o convite e a estudante aceitou. Com a pandemia, não foi possível realizar mais encontros presenciais, e por isso foi acertado que a melhor maneira de realizar entrevista, seria através da plataforma Meet.

A entrevista foi realizada no dia 27 de janeiro de 2021, pela plataforma Meet. E obtive duração de aproximadamente uma hora. Entretanto, é importante ressaltar que este não foi o primeiro contato entre a pesquisadora e a estudante, ambas mantinham contato, como forma de compreender e acompanhar a trajetória da estudante da EJA.

Premissas para pensar a EJA

Partindo dos sentidos da EJA, a mesma assumiu a condição de direito público subjetivo na constituição de 1988, como a oferta do ensino noturno regular adequado às condições do educandos trabalhadores. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDBEN), que regulamenta o direito à educação, assumiu a EJA como modalidade da educação básica, expressa nos Arts. 37 e 38, reforçando a perspectiva do direito constitucional.

Dantas, Paiva e Oliveira (2020), ao refletirem sobre o direito à educação trazem contribuições importantes para pensar a EJA. O direito é considerado uma forma de reconhecimento que estabelece uma nova lógica de relação entre os sujeitos, já que sob a vigência das mesmas leis os indivíduos se reconhecem como seres livres e iguais para atuar e

fazer escolhas frente a normas sociais. O direito representa a maneira de reconhecer os sujeitos como agentes sociais autônomos, desvinculados de características pessoais, de ações ou de estima positiva. (DANTAS, OLIVEIRA, PAIVA 2020)

De acordo com as autoras, a dignidade da pessoa humana no Direito contemporâneo, após ser invocada em tratados internacionais como fundamento dos direitos humanos, apresenta-se como consenso ético nos países ocidentais, como princípio constitucional e valor fundamental das democracias, servindo como instrumento balizador e de ponderação no campo constitucional e jurídico, em casos em que os direitos fundamentais correm perigo.

Sinalizam que o direito à educação fundamenta-se no princípio da dignidade da pessoa humana, como expresso na Constituição de 1988, no inciso III do Artigo 1º, quando estabelece a dignidade da pessoa humana como princípio, valor fundamental da democracia. A dignidade como princípio constitucional engloba e respalda todos os demais direitos sociais. No campo da EJA, este valor ético tem sido enunciado como premissa básica para pensar o direito à educação. Sobre a dignidade humana como valor constitucional afirmam que:

A dupla dimensão da dignidade implica obrigação de respeito pela pessoa, que se traduz em direitos e deveres que configuram um conjunto de bens que visam ao desenvolvimento humano. A dimensão ontológica só possui plena significação ao ser considerada a partir da intersubjetividade que permeia as relações humanas. Nesta condição, a dignidade da pessoa humana é limite e tarefa do Estado.

Na perspectiva do direito à educação, como marco conceitual do campo da EJA, ao tomar o princípio da *dignidade da pessoa humana* como fundamento desse direito, identifiquei o potencial deste princípio para proteger os sujeitos em todas as suas dimensões.

A educação constitui uma garantia legal, mas demanda que haja a proposição de políticas pelo Estado que efetivem este direito. No entanto, ao observarmos nosso redor, notamos que essas garantias não têm atendido a todos e todas, ao passo que muitos sujeitos ainda que jovens não frequentam a escola por diversos motivos.

Logo, o não reconhecimento de direitos e o seu não cumprimento legal, acarreta em demasiado sofrimento aos que já são excluídos e vivem em grupos periféricos na sociedade, tendo ainda como agravante uma potencialização da desigualdade social, problema recorrente no país, inviabilizando uma vida que seja de fato digna. (DANTAS, OLIVEIRA, PAIVA 2020).

Temos visto ano após ano números exorbitantes de sujeitos sem escolarização, o que nos faz refletir sobre como o princípio da dignidade tem se cumprido de maneira excludente e elitista, especialmente no contexto educacional, em que a dignidade dos sujeitos vem sendo cerceada, quando não, tomada pela falta de cumprimento das leis que apontam um conjunto de direitos sociais necessários a integridade da dignidade humana, como a educação.

Em conformidade ao que propuseram Dantas, Oliveira e Paiva (p.12, 2020) a educação não se faz presente ao cotidiano de todos, essa lacuna reverbera em mais um marcador de desigualdade social, onde os prejudicados são atingidos por uma desvalorização frente a sociedade que acontece e se reforça a medida que essas questões são ignoradas.

Identifica-se, neste cenário, que EJA é apropriada pela vertente da escolarização, sendo um dos muitos de seus sentidos, pois sua compreensão não se encerra nesta vertente. Para mais, sob a perspectiva de marcos legais internacionais, o sentido da EJA tem sido orientado pela ideia de educação para todos e de aprendizagem ao longo da vida.

A Declaração de Hamburgo (1997) apresenta-se como marco para pensar a educação de jovens e adultos pela perspectiva da educação continuada ou do aprender ao longo da vida. Apontam a educação de jovens e adultos como chave para o século XXI, já que reafirmaram a importância da participação de homens e mulheres em cada esfera da vida, como requisito fundamental para a humanidade no enfrentamento dos obstáculos interpostos. Para mais, salientou que a EJA é mais do que um direito garantido por leis, mas uma porta para avanços futuros e para o exercício de cidadania.

A EJA, como sinaliza o Parecer 11/2000 - que versa sobre as Diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos - também representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais.

Essa é uma questão importante que perpassa a vida de muitas mulheres que foram cerceadas historicamente do direito à educação. Assim, faz-se necessário evidenciar o que de fato será encontrado na rotina das estudantes mulheres da EJA, até o retorno para o ambiente escolar, as lutas e dificuldades, e os sonhos.

Pensar nos sujeitos da EJA, remete imediatamente a refletir também sobre as práticas existentes por muitos educadores e que reafirmam processos de exclusão. Uma prática educativa, comprometida e responsável, exige um ensinar que respeite os saberes que os sujeitos educandos trazem consigo para os espaços educacionais. Dessa forma, Freire (1996, p.26) chama a atenção para uma questão que é “[...] Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais os alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”, questão essa que tem por objetivo um contribuir com uma humildade epistemológica.

Considerar os saberes dos sujeitos é de grande importância, contudo a exigência de criticidade não pode ser ignorada, podendo essa ser fomentado por meio de ambiências que possibilitem uma curiosidade. A curiosidade ingênua é aquela associada ao senso comum, contudo ter uma curiosidade epistemológica para Freire (1996) é ter uma sensibilidade que

permite olhar para além dos saberes escolares, permite ter uma visão de mundo desconstruída. Portanto, é necessário que haja uma valorização do contexto e a realidade que os alunos estão inseridos, para que dessa forma seja construído um ensino que faça sentido e tenha um significado.

Além disso, reforça a ideia dos educadores incentivarem seus alunos para que não se bastem com o sentimento de conformismo. Ou seja, deve-se ter a exigência do pesquisar, do refletir, do criticar, sendo esse outro grande ponto mencionado por Freire (1996). Visto que, a pesquisa é uma forma de conhecer o mundo e aprender e dialogar com novos saberes, cabe ao educador mediar esse processo, não como detentor do saber absoluto, mas possibilitar aos sujeitos uma tomada de consciência sobre a importância do pesquisar, questionar e desconstruir para assim abriremos o olhar para a possibilidade da mudança diante do cenário educacional atual.

A educação, como especificidade humana, um ato de intervenção no mundo. A educação como parte intrínseca do ser humano, que a cada momento aprende algo, incorporando e com a interação consciente no seu meio poderá intervir, transformando-o. Ela é política, inerente à sua natureza. O ser humano inacabado e consciente da sua incompletude, no seu contexto histórico, se faria um ser ético, um ser de opções, de decisão. Sendo assim, não cabe a neutralidade na educação. O educador no desempenho de sua tarefa político-pedagógica pode acreditar e trabalhar na mudança, nesta transformação social.

Inserir o aluno no mundo da aprendizagem talvez seja o grande desafio dos educadores, no decorrer dos anos. Muitas das práticas pedagógicas ainda se encontram em moldes tradicionalistas, não considerando o aluno no processo de ensino, como sujeito ativo, responsivo que ele é, ou deveria ser. Para Freire (1996), quando o professor consegue motivar o aluno, instigá-lo a participar das atividades de modo envolvente, aí sim ele está exercendo sua profissão com louvor. Esse é o bom professor, o que consegue inserir o aluno no mundo em que está tornando-o curioso, inquieto, crítico e reflexivo. Daí a curiosidade ser tão importante: ela instiga a intuição, as emoções, a imaginação, a dedução. Em suma, situar o aluno como sujeito pensante, capaz de agir e modificar sua realidade, esse é o papel do bom educador.

Diante das reflexões trazidas no campo legal, político e pedagógico, faz-se importante reafirmar o reconhecimento da EJA como um direito, fundamentado pelo princípio da dignidade da pessoa humana, o que impõe a investigar e compreender sobre às condições sociais nas quais seus demandantes estão inseridos e, em especial, as condições das mulheres.

Reflexões e aspectos históricos acerca das relações de gênero e a escolarização feminina

Para compreender os desafios enfrentados por mulheres estudantes da EJA na sua trajetória e processo de escolarização, faz-se necessário um olhar sobre os aspectos históricos acerca da escolarização feminina no Brasil, a fim de identificar concepções e questões que nortearam políticas educacionais que perpassaram a trajetória escolar das mulheres.

Os estudos feministas na atualidade têm problematizado a construção biológica universal do corpo e do sexo, sinalizando que a questão demanda ser entendida de maneira ampla. Tais estudos buscam incorporar as diversas formas de construções sociais e linguísticas que diferenciam mulheres e homens de forma a se contrapor de perspectivas que veem o corpo humano exclusivamente pela lógica biológica sem diferencia-lo como “corpo dotado de sexo, gênero e sexualidade.” (Oliveira, Scopel e Ferreira, 2019).

Para Scott (1995), o conceito de gênero pode advir de vários sentidos e um deles refere-se as relações de poder. Partindo desta concepção entende-se que pelas relações de poder serão forjadas, experienciadas e legitimadas diferenças e desigualdades, o que implica pensar que a mulher assumirá distintos papéis no ao longo do processo histórico e nos distintos espaços e tempos, além de ser perpassada por marcadores sociais como raça e classe, por exemplo.

Além disso, a autora destaca que a única forma de reconhecer a história das mulheres seria através do uso do conceito de gênero. Pois, enquanto os sexos se referem as diferenças biológicas entre homens e mulheres o gênero é uma categoria mais flúida que se refere aos papéis sociais atribuídos aos sexos. É interessante, já que ela ressalva a necessidade de vislumbrar um olhar de que só o masculino, possa estar no centro. Retrata ainda, que em muitos momentos as mulheres foram dominadas e os homens dominantes, tudo por meio de uma construção social. Visto isso, pelas lutas travadas dos movimentos sociais que buscam pelos direitos das mulheres.

Assim, entende-se que a questão de gênero se apresenta como uma categoria de análise construída socialmente e que ser mulher não se trata somente de um fator natural ou biológico, mas que está inserida na esfera social e cultural.

O feminismo em Davis (2016), chamado de feminismo negro, aponta as relações existentes entre gênero, raça e classe. E destaca, especialmente, como tais marcadores sociais caminham em paralelo, sendo necessário um olhar não dicotomizado, mas interseccional, no enfrentamento de preconceitos e superação das relações de poder que estão enraizadas na práticas sociais.

A partir dos estudos de Vieira e Cruz (2017), pode-se constatar que a escolarização feminina desde a colonização enfrentou uma série de barreiras, pois sob a responsabilidade da

Companhia de Jesus, apresentou-se como educação voltada para a instrumentalização de aspectos elementares como a leitura e a escrita para uma pequena parcela de mulheres, ou seja, as moças brancas e de melhores condições socioeconômicas. Desde o primeiro momento, a escolarização das mulheres no Brasil, não foi vista como prioridade e necessidade, já que a própria Companhia de Jesus, restringia a elas apenas o espaço maternal e doméstico.

A Constituição de 1824, que previa instrução primária e gratuita para todos e reconhecia a necessidade de instrução feminina. Contudo, a proposta de lei sobre a Instrução Pública evidenciava a distinção na organização curricular acerca da educação voltada para as mulheres. Esta lei que também versava sobre o ensino profissional, sendo importante destacar que para as mulheres tornava-se obrigatório a aprendizagem de costura e bordados.

Tal ação ocorria tanto no âmbito da iniciativa privada, quanto na iniciativa pública, refletindo o caráter assistencialista, disciplinador e compensatória da formação voltada para as mulheres. Acerca disso, vale destacar a restrição e por vezes a delimitação dos espaços que poderiam ser acessados e frequentados pelas mulheres, bem como o perfil de mulheres brancas da elite como as que tinham acesso à educação, o que se evidencia o marcador de raça e classe perpassando o processo de escolarização das mulheres. Questão que se perdura na realidade que vivenciamos hoje, quando nos debruçamos sobre o perfil das mulheres que acessam as universidades públicas, por exemplo.

Apesar de não encontrar apontamentos referentes a negação de frequência nas escolas para o público feminino, durante o regime republicano há registros de que a falta de verbas e materiais para a ampliação da rede escolar foram argumentos usados para a amenizar a grande pressão feita pelas mulheres em busca de matrículas durante este período. Entretanto, vale salientar que tudo isso não foi o suficiente para afastar todo o interesse do mulheres para a escolarização formal.

As diversas práticas educativas diferenciadas que o público feminino tinha acesso, era baseado nos afazeres domésticos. O que evidenciava, uma resistência da sociedade acerca do acesso destas estudantes ao ensino superior. Com exceção aos cursos da docência, ou seja, do magistério e da enfermagem.

Vieira e Cruz (2017), retratam que as Reformas como as Leis Orgânicas de Ensino durante o Estado Novo apresentam aspectos que merecem destaque quanto as mulheres. As leis reforçavam parte dos preconceitos e estereótipos referidos ao gênero feminino, já que havia separação entre as que pertenciam a determinadas classes sociais, assim as mulheres eram encaminhadas para o aprendizado de acordo com suas condições financeiras.

Oliveira, Scopel e Ferreira, (2019) destacam outro aspecto importante relativo a este

período histórico diz respeito ao sentimento de que os homens enxergavam as mulheres como propriedade. Ou seja, era muito comum mulheres não terem acesso as salas de aula, devido as restrições dos pais ou até mesmo do companheiro. Outro ponto interessante, diz respeito ao acesso delimitado, de acordo com os ofícios que as mulheres poderiam desempenhar. O que aponta, que elas não dividiam a sala com homens, visto que a maioria das profissões que podiam desempenhar eram destinadas somente as mulheres.

Anos depois, no final do século XIX, houve muitas discussões acerca do reconhecimento da educação das mulheres. O que mais tarde, marcou-se o início de uma nova era, com o firmamento do direito a educação das mulheres. Uma das emancipadoras e ativistas em busca destes direitos a educação da mulher, foi a Nísia Floresta, que tanto lutou até instaurar a primeira escola para as meninas no Brasil.

Na década de 1970 novas reformas educacionais aconteceram e deram lugar a uma maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, por exemplo. O que por sua vez, gerou uma equivalência entre os ensinos, tendo impacto direto no aumento das possibilidades de profissões que as mulheres poderiam exercer. Mas tudo isso, não ocorreu de forma simples. vale salientar que ali aconteceu um grande avanço para as mulheres brasileiras, mas muito teve que ser enfrentado para que de fato essas possibilidades fossem consolidadas de fato. O que obteve maior impacto foi acerca do enfrentamento das políticas de estado consolidadas e que ainda reforçavam e entravam em contradição a respeito das funções que as mulheres deveriam desempenhar.

Tudo isso, acabou por contribuir com o aumento do crescimento da presença feminina no mercado de trabalho em funções antes desempenhadas somente por homens. O que impulsionou uma necessidade de melhor preparo profissional, expandindo cursos superiores na área das ciências humanas e sociais.

Entretanto, mesmo com estes consideráveis avanços o preconceito estava tão enraizado, que mesmo com essa expansão do acesso à educação ainda era notável quando mulheres mantinham interesses em cursos de maior prestígio perante a sociedade, como os de engenharia e também o de direito. Contudo, as matrículas e a frequência não eram negadas, mas agora as estudantes eram conduzidas aquelas profissões que era tidas como femininas, como o magistério.

No final do século XX e início dos anos 2000, o Brasil sofreu consideráveis avanços educacionais que permitiram uma nova visibilidade diante das questões do gênero feminino. Esses avanços possuem como bases, a constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que contribuíram com a mudança de muitas de práticas em relação as

mulheres que antes pautavam-se, na sua maioria, em preconceitos e estereótipos que se refletem ainda no tempo presente sejam na educação básica ou até mesmo no ensino superior.

Ao refletir acerca de aspectos do processo histórico de escolarização das mulheres brasileiras, vejo que a escola apresentou-se como uma meio essencial no enfrentamento das barreiras impostas pelas questões sociais e de gênero. E mesmo que atualmente, possamos notar uma realidade diferente da apontada historicamente, muitas das práticas segregacionistas perduram como sombras na realidade atual de muitas mulheres, especialmente, no mundo do trabalho.

Um olhar sobre indicadores sociais e educacionais das mulheres

Damos início a esta seção, observando indicadores educacionais e sociais como forma de compreender o retrato atual do perfil de escolarização e condição social das mulheres brasileiras.

Segundo dados do IPEA (2015) 13,9% das mulheres com 25 anos ou mais, não chegaram a completar 1 anos de estudos no Brasil em 2015. Ao tratarmos das jovens de 18 a 24 anos, apenas 32,7% tinham cobertura escolar e no caso das jovens negras, o número ainda cai para 28,7%. A taxa de distorção entre idade e série no ensino fundamental I é 10%, para crianças do sexo feminino em geral e de 12,5%, quanto tratamos crianças mulheres negras.

Quando analisamos estes dados, fica evidente que o marcador de raça é uma questão a se discutir. Visto que, quando falamos de mulheres negras o índice se difere completamente do das mulheres brancas.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD (2019) inferem sobre a decisão de evasão escolar de mulheres pautada em alguns pontos como, gravidez e demanda de afazeres domésticos.

Quando falamos das mulheres de 18 a 24 anos, 60,7% não frequentam a escola e também não concluíram a etapa, em um recorte etário mais amplo, dos 15 aos 29 anos, 27,5% das mulheres não estudam e nem trabalham.

Outros indicadores destacam acerca da taxa de analfabetismo, que está atualmente em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de pessoas. E mais da metade (56,2% ou 6,2 milhões) vive na região Nordeste. E quando fazemos o recorte de raça, para pretos e pardos, a taxa é 5,3% para mais do que para brancos (8,9% e 3,6%).

Além disso, das 46,9 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade, 14,2% estavam ocupadas e estudando, 22,1% não estavam ocupadas nem estudando; 28,1% não estavam ocupadas, porém estudavam; e 35,6% estavam ocupadas e não estudando.

Entre as mulheres, 27,5% não estavam ocupadas, nem estudando ou se qualificando,

28,8% apenas trabalhavam e 29,9% apenas estudavam ou se qualificavam. Entre os homens, esses percentuais foram de 16,6%, 42,3% e 26,4%, respectivamente.

Com relação à cor ou raça, enquanto entre as pessoas brancas 17,0% não trabalhavam nem estudavam, entre as pretas ou pardas o percentual foi de 25,3%. Além disso, 17,0% dos brancos trabalhavam e estudavam, percentual bem maior do que entre os pretos ou pardos, 12,4%.

Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez e trabalho. Para mais, 11,5% delas elegeram realizar os afazeres domésticos como principal causa de terem abandonado a escola, enquanto para homens este percentual foi quase inexpressivo (0,7%).

Atualmente, uma recente pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2018, apontou que as mulheres estudam mais do que os homens, entretanto quando falamos do mercado de trabalho os salários são cerca de 23,5 % menor do que os homens na mesma função. O que comprova, que todo o processo histórico enfrentado pelas mulheres ressoa todos os dias as vidas de nós mulheres, desde o momento que saímos a rua, seja no trabalho ou até mesmo dentro do próprio lar.

Entretanto, ao se pensar acerca da educação e da chamada defasagem idade-série escolar, ao analisarmos seus dados indicadores referentes aos estudantes fora do nível de ensino adequado a sua faixa etária, é notório que, há uma considerável desigualdade entre as mulheres por cor, o que evidencia que as mulheres pretas ou pardas de 15 a 17 anos de idade apresentem atraso escolar em 30,7% dos casos, enquanto 19,9% das mulheres brancas dessa faixa etária partem da mesma conjuntura.

Todavia, o maior diferencial encontrado para esse indicador está entre as mulheres brancas e os homens pretos ou pardos na medida em que o atraso deles (42,7%) era mais do que o dobro do delas (19,9%) nesse caso.

Além desses dados, outro indicador realizado pelo mesmo Instituto como parte dos “Indicadores sociais das mulheres no Brasil” (2018), trata-se de uma iniciativa da Comissão de Estatística das Nações Unidas (United Nations Statistical Commission) que montou o Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero - CMIG (Minimum Set of Gender Indicators - MSGI), que consequentemente resultou na divulgação deste informativo que traz a tona a discussão de gênero e empoderamento feminino e suas faces sejam elas na Educação, Política, Saúde entre outros serviços.

Dentre um dos seus indicadores, a questão da Política é importante a ser levada em conta já que, apenas 10,5% dos assentos da Câmara de deputados é ocupados por mulheres. A

situação mundial não se difere já que as mulheres ocupavam 23,6% dos assentos. Quanto aos cargos gerenciais de tomada de decisão, apenas 39,1% são ocupados pelas mulheres, além de apenas 7,1% de participação de mulheres nos cargos ministeriais do governo brasileiro, o que ressalta mais uma vez a falta de representatividade nos espaços de poder. Tais dados, me fazem refletir sobre essa falta de representatividade e tomada de decisões por homens, que desconhecem ou ignoram a presença do machismo e seu impacto na vida de todas nós mulheres.

Pode-se perceber outro conflito, apesar do percentual de mulheres estudantes ser mais alto, o percentual de mulheres com maior carga horária parece ser um fator problemático, já que na maioria das vezes necessitam conciliar trabalho com os afazeres domésticos e estudos. Em muitos casos, as mulheres acabam por trabalhar em ocupações com carga horária reduzida, o que pode ser um possível fator de dificuldades enfrentadas pelas mulheres que estão na EJA no tocante a sua permanência escolar.

Outro agravante da desigualdade de gênero fica evidente com a desagregação do indicador por cor ou raça. Neste recorte, os dados de 2016 evidenciam que são as mulheres pretas ou pardas as que mais exerceram ocupação por tempo parcial, alcançando 31,3% do total, enquanto 25,0% das mulheres brancas se ocuparam desta forma, em 2016.

Através dos dados acima, fica evidente que é acentuada quando analisamos a pesquisa de indicador por cor ou raça, visto que as mulheres pretas ou pardas possuem uma maior ocupação trabalhista do que as demais, o que evidencia que para estas mulheres na maioria das vezes é preciso optar entre estudar ou trabalhar.

Um aspecto importante sobre essa questão é trazida por Davis (1989), ao afirmar que em todas as culturas do mundo, as crianças representam a promessa de riquezas materiais e espirituais que suas mães e seus pais foram incapazes de alcançar. Ou seja, trazendo para um contexto marcado por assimetrias socioeconômicas e de gênero, pode-se inferir que há uma estrutura que coloca as mulheres em uma situação de escolha entre trabalhar, estudar e priorizar a educação dos filhos, mesmo que para isso tenha que abrir mão do direito à escolarizar-se.

Paiva (2009), por sua vez, chama a atenção para o fato de que muitas mulheres da EJA afirmam, que não querem que seus filhos sejam analfabetos assim como elas. O que remonta a questão do cuidado e a atenção da mulher acerca dos afazeres domésticos. Atenção esta voltada na maior parte das vezes, em função de uma cultura historicamente imposta, aos cuidados primeiramente do lar e dos seus filhos, evidenciando a diferenciação de papéis assumidos pelos homens nas mesmas situações. Tais questões, possuem efeitos decisivos na educação dessas mulheres que por muitas vezes, deixam de realizar suas atividades e desejos para uma busca de realização dos anseios dos seus filhos, o que muda completamente os caminhos que são traçados

ao longo da sua vida.

Tendo isso em vista, o presente estudo buscou olhar essas confluências, visto os dados que vão ao encontro com essa afirmativa. Principalmente pelas características semelhantes presentes na maior parte das trajetórias de estudantes mulheres da modalidade EJA. Entretanto, é preciso analisar se seus itinerários se assemelham com as dificuldades encontradas com os demais, que envolvem a questão de raça, gênero e classe. E isso será possível, com a análise da trajetória da estudante de Lavras-MG.

Um diálogo com a narrativa de Inês: a trajetória de uma mulher em busca pelo direito à educação

Ao escutar a narrativa da sujeita de pesquisa e conhecer as experiências de vida e trajetória escolar — antes e durante a chegada na EJA — pude compreender a árdua luta travada cotidianamente pelo reconhecimento, como sujeita detentora de direitos, num contexto social historicamente desigual, repleto de dificuldades no acesso a serviços públicos básicos e limitações impostas ao desenvolvimento pessoal.

A privação de direitos constitui o contexto da entrevistada. Sua narrativa faz emergir os efeitos dilacerantes da negação à condição de igual valor e respeito de toda pessoa humana, quando a busca por garantir condições de sobrevivência ainda na infância — pelo trabalho — sobrepôs-se à necessidade social de escolarizar-se.

Sua história, como tantas outras no campo da EJA, mostra a busca em superar preconceitos, o lugar estigmatizado atribuído às mulheres historicamente e o não reconhecimento pela negação do direito à educação ainda no tempo da infância. Essa busca se fez pela retomada da escolarização, como forma de autorrespeito e respeitabilidade social, ambos comprometidos pelo estigma da subescolarização.

Inês Maria da Silva², 64 anos, negra, natural da cidade de Nepomuceno e estudante da rede pública de ensino da modalidade EJA, da cidade de Lavras-MG. Encontra-se na fase de alfabetização, entretanto, é letrada, consegue ler e escrever. Possui uma história de luta inspiradora. Desde tenra idade, com apenas três anos de idade, Inês foi iniciada no mundo do trabalho, por meio de atividade braçal em lavouras de café, na cidade de Nepomuceno. Além disso, retrata com ricos detalhes que aos sete anos foi levada para São Paulo- SP para trabalhar como empregada doméstica, em uma família tradicional de sua cidade natal.

Ficou mais de 4 anos sem ver a família. Foi exposta a maus tratos e proibida de estudar, fazer amigos ou ter qualquer contato fora do ambiente de trabalho. Segundo Inês, eles

² Nome fictício, como forma de preservar a identidade da estudante entrevistada.

duvidavam de sua capacidade, eram rigorosos, pois a mesma não exercia de maneira correta as tarefas domésticas. Com o passar dos anos, sua família se mostrou muito preocupada com o sumiço, visto que sua mãe havia deixado ela ir trabalhar, pois não tinha condições de cuidar de todos os filhos sozinha.

Inês tinha mais 7 irmãos que cuidavam entre si, mesmo com a pouca idade, visto que sua mãe havia ficado viúva e o sustento da família vinha do trabalho da mesma e de alguns de seus irmãos mais velhos que tinham na época tinha 11 anos.

Após muita luta e persistência de sua mãe, a família a trouxe de volta para Minas Gerais, na qual teve a ajuda do prefeito da cidade que de acordo com a narrativa de Inês, se sensibilizou com a causa e auxiliou de forma direta para seu retorno a zona rural de Nepomuceno.

Atravessada pelos efeitos da desigualdade socioeconômica em função do trabalho, Inês não pode estudar no tempo da infância. Em seu relato, explicita com tristeza que aos 7 anos chegou a ir para a escola mas teve o processo interrompido em função do “trabalho” que surgiu para ajudar no sustento da casa e dos irmãos.

Aos 62 anos, Inês resolveu voltar a sala de aula, pois seu desejo pelo estudo manteve-se pulsante em sua mente e coração. Em sua narrativa “era uma vontade tão forte, como uma chama de fogo que nunca se apaga”. Uma vontade que foi sendo oprimida, primeiramente pelas condições financeiras, depois pelo trabalho infantil, depois pelo nascimento dos filhos. Sua família seus filhos e marido sempre incentivaram a voltar para a escola, pois percebiam que o grande sonho da mãe era voltar a escola para aprender a ler e escrever.

Inês sempre apoiou e motivou os filhos a estudarem, suas realizações são partes de seu sonho adormecido. Após se aposentar resolveu retornar aos espaços escolares. Atualmente, não trabalha fora de casa, somente na ajuda e criação dos netos que moram perto de sua atual residência e se dedica aos afazeres domésticos. Diz com orgulho que foi faxineira por mais de 50 anos nas cidades de Nepomuceno, Perdões e mais tarde em Lavras-MG. Sobre a relação com o trabalho, destaca que:

Sempre obtive muito trabalho, graças “aquele lá de cima”. Quando eu saía de um serviço, logo depois eu já arrumava outro. Trabalhei em república como faxineira, em lavouras de café, colhia feijão e também já lavei muita roupa do pessoal da cidade. Um dia, lá na escola um colega me perguntou se eu tinha vergonha de ser faxineira, e eu falei pra ele que não, conheci muitas pessoas boas nessa minha vida por causa da faxina e foi graças a esse meu trabalho que meus filhos hoje estão se formando.

Um aspecto importante de sua narrativa é sobre o retorno aos espaços escolares. Seu processo de alfabetização ocorreu ao decorrer de 2 anos na turma de EJA da escola Municipal, Dra. Damina. Relata que desde o primeiro momento na escola, gostou muito de seus colegas de

turma, em sua maioria mulheres. O ambiente segundo a estudante, era acolhedor, entretanto, as práticas presentes na sala de aula, eram semelhantes com o que seu neto de sete anos, vivencia no ensino fundamental I. Ou seja, há práticas pedagógicas infantilizadas e que pouco dialoga com a realidade e as experiências vividas por ela e demais colegas de turma. Acerca disso, Inês rememora uma atividade que retrata a lógica de infantilização:

Me lembro de um dia que a professora estava trabalhando com nós, a família silábica da letra P. E ela trouxe pra sala a história dos “Três Porquinhos”. De certa forma, a maneira como ela contou, usando os dedoches, certamente deixaria meus netos encantados. Eu gostei da história e entendi a relação dela com a família silábica do P. Mas percebi, que os demais colegas, principalmente os mais jovens ficaram constrangidos.

Ao ser indagada sobre o quantitativo de mulheres e homens na turma, Inês revelou haver uma quantitativo maior de mulheres na turma. Segundo a aluna, sua sala possui 15 alunos, dos quais 9 são mulheres e 6 são homens. Em sua avaliação, a presença maior de mulheres ocorre em função da dedicação, esforço e por não aceitarem mais a condição de submissão e de responsável pelo lar a que sempre foram submetidas. Entretanto, pondera que algumas colegas de turma desistiram de continuar os estudos devido a problemas com o companheiro e os afazeres domésticos.

Inês, demonstrou ser uma pessoa muito curiosa, atenciosa, dedicada e isso fica explícito pelo contato estabelecido. É determinada, extrovertida e mantém um bom relacionamento com os funcionários da escola. Segundo a estudante, já houve situações em que a mesma percebeu um certo cansaço advindo dos funcionários da escola, um fator que supponho ser recorrente no fazer dos profissionais da área de educação, devido a dupla jornada de trabalho e a não valorização profissional.

Diante disso, assim como a identidade dos estudantes é por vezes ignorada, isso também acontece com os docentes da EJA que enfrentam os efeitos da precarização da educação pública. Uma questão política que dificulta e agrava ainda mais toda a busca por uma formação de qualidade e comprometida com a luta pelo direito à educação, o que compromete, sem dúvida, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que retornam ao ambiente escolar. Rummert (2006, pág.128) destaca a questão do cansaço advindos das condições de trabalho, tanto dos alunos quanto dos educadores, apontando que:

Também para a maioria dos alunos dessa modalidade de ensino o cansaço do professor, decorrente da precarização das condições de trabalho parece não ser percebido. Entretanto, um aluno entrevistado em 2002 parece sintetizar, com muita propriedade, o que aqui se pretende destacar, afirmando: “É muito difícil aprender porque nós chegamos muito cansados. Em algumas matérias é mais difícil ainda porque os professores trabalham muito o dia inteiro e chegam tão cansados como nós”.

Ou seja, é muito comum estudantes da EJA, frequentarem a escola cansados, pois em sua grande maioria trabalham. Mas isso também acontece com os docentes, que são submetidos há jornadas cansativas de aulas, o que acaba por ser outro ponto a ponderar e refletir quando falamos desta modalidade.

Ainda com todas as dificuldades encontradas pela estudante durante toda sua jornada, ela destaca como obstáculo principal a necessidade de abandonar os estudos devido ao trabalho. A mesma diz que, apesar da sua força de vontade e tudo que passou, ela cogitou desistir dos estudos quando foi instaurada a pandemia do COVID-19 e conseqüentemente as aulas de maneira remota. Pois, se sentiu insegura acerca dos objetos digitais que a mesma possui dificuldade de manusear.

Além disso, retrata que sua casa não é o melhor lugar para se concentrar nos estudos, pois os netos vivem próximos ao local, o que acaba por trazer mais uma responsabilidade que poderia ser dividida com o companheiro, mas que acabara por colocá-la nesta situação de organizar sozinha grande parte dos afazeres domésticos, criação dos netos e os estudos.

Outro ponto interessante a se observar, foi o momento que a estudante disse refletir muito se a equipe escolar estava preparada de fato para essa volta de maneira remota, pois fica evidente que todos foram pegos de surpresa. Muitos educadores, até mesmo sua professora, a quem tanto elogia, também obteve extrema dificuldade em se adaptar a uma rotina de gravações de vídeos, edições, e a extensão de seu horário de trabalho, já que a estudante relata que a professora sempre se mostrava disponível em atendê-los via celular mesmo fora de seu horário de trabalho.

Inês afirma que, com a pandemia tudo se tornou mais difícil, inclusive manter a disposição para os estudos e por isso admira muito sua professora, a quem diz ser sua inspiração. Acerca disso a estudante, reflete:

A minha professora é uma mulher incrível, considero ela uma pessoa da família. Nós sempre conversamos muito, porque assim como eu, ela já sofreu muito nessa vida. Muitas pessoas nos olham com outros olhos por sermos negras, e eu sei que apesar da minha família me incentivar, eu sinto que pra nós é muito mais difícil, por isso eu falo pros meus filhos e netos estudarem, para eles ganharem espaço e lutarem pra mudar essa realidade. Porque vejo que, muitas pessoas desmerecem nossos esforços com estudos só pela nossa cor, ignoram toda a minha história, ninguém quer saber do que já passei, você e a professora foram as únicas que me ouviram.

É comum ouvirmos relatos que reforçam essas práticas docentes e estas concepções distorcidas de que muitos sujeitos da EJA não serão capazes de aprender. Estes estudantes, voltam a escola em busca de uma formação, em busca de esperança e, por vezes, vêem seu direito a aprender, a educar-se ser negado, limitado, visto que encontram obstáculos no âmbito

familiar e no sistema de ensino.

No caso da estudante, as contradições desse processo no que tange a família se refletem ora pelo incentivo ora pela sobrecarga com os afazeres domésticos e criação dos netos, ou seja, há encorajamento, mas também pode-se afirmar que existem traços de machismo, visto que o companheiro e os filhos, ao não dividirem as tarefas domésticas, reforçam a lógica de que os cuidados com a casa são função somente da mulher. Uma importante passagem de seu relato é quando expressa um sentimento de estigma e não reconhecimento devido à sua cor e origem. Tais aspectos demonstram como os marcadores sociais de raça, classe e gênero permeiam e marcam sua trajetória. Quanto a essa questão Davis (2016, pág.12) destaca:

Precisamos refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras.

É indiscutível, a confluência existente entre as relações existentes entre raça, classe e gênero. O sofrimento expresso no relato de Inês, leva-me a pensar na premissa de pautar este tema nos currículos de formação inicial e continuada de docentes, como também nas propostas curriculares da modalidade EJA.

Algumas compreensões sobre os desafios pelo direito à EJA

É impossível ignorar todos os desafios que envolvem a formação dos sujeitos da EJA e os obstáculos que enfrentam quanto à garantia do direito à educação. Estudos de Oliveira (2007) indicam que a prática pedagógica com a EJA precisa propiciar aprendizagens que façam sentido e que contribuam para o pleno desenvolvimento das educandas e dos educandos. Reconhecer a diversidade e as diferenças dos sujeitos, por meio de um trabalho que elege conteúdos que estabeleçam relação com suas vidas cotidianas. Além disso, faz-se necessário levar em consideração que o processo educativo é uma rede de conhecimento, tecida em múltiplos espaços e tempos por sujeitos ativos, que na construção desses saberes transformam-se e adquirem novas experiências.

A partir da narrativa de Inês é possível identificar evidências demonstradas em pesquisas no campo da EJA de que as propostas e práticas educativas desenvolvidas no campo da modalidade são pouco dialógicas com as necessidades e especificidades dos sujeitos atendidos. Ou seja, a identidade do sujeito, o contexto no qual estão inseridos, bem como a sua realidade, e sua formação fora do espaço escolar é deixada de lado. Fica evidente que Inês se sente acolhida dentro do espaço da sala de aula, mas aponta que existem práticas infantilizadas e que

não respeitam a condição de mulher adulta.

Outro ponto a se destacar é quanto a influência da família em sua trajetória. Apesar do incentivo das pessoas de sua família para com os seus estudos, não se sente acolhida de fato, visto que relata se sentir sobrecarregada diante das tarefas que realiza em casa. Com isso, fica claro que apesar de Inês não acreditar que muitas mulheres ainda são reféns de situações em que prevalece o patriarcado, o mesmo acontece em sua própria moradia.

A questão socioeconômica também merece destaque. Com a pandemia, três de suas colegas desistiram de continuar estudando, em função do desemprego que assolou seus lares e pelos constantes desentendimentos com o companheiro, por causa de sua dedicação com os estudos. Com a Inês, não foi diferente, o trabalho foi um dos seus principais obstáculos para manter-se na escola. Por diversos momentos de sua vida, pensou em voltar para a escola, mas priorizou o trabalho, pois só seu companheiro não conseguiria manter o sustento para toda a sua família.

Outros obstáculos também intensificam os desafios de mulheres como Inês na busca pela garantia de seu direito à educação. Entre eles, é a questão do racismo que foi mencionada pela estudante. Inês destaca o olhar racista de muitos que não acreditam em suas potencialidades e a diminuem pela sua cor.

Almeida (2007), reflete sobre elementos basilares do racismo enquanto estrutura. O autor aponta que o racismo perpassa todas as esferas da vida social e que corroboram para a perpetuação de um lugar subjugado em que o negro foi submetido desde a escravidão. O olhar para com os negros é de menosprezo, que se apoia ora em um racismo estrutural e outrora em uma cultura racista, que oprime tanto quanto mata. O autor alerta a importância de se compreender os formatos ao qual o racismo se apresenta, afim de promover lutas mais eficazes buscando findar este problema.

Segundo Davis (2016) faz-se necessário também uma luta antirracista, em sua obra é possível identificar um viés de inclusão da mulher nos mais diversos âmbitos, resgatando a memória daquelas que lutaram bravamente anteriormente e hoje pouco são lembradas, em prol da quebra com paradigmas criados por um movimento patriarcal que muito impediu mulheres do mundo todo de gozarem sua liberdade. De modo que muitas buscavam seus espaços de maneira clandestina, sempre corajosas e resistentes galgavam passos ainda que curtos rumo a seus objetivos, que eram pautados em necessidades emancipatórias e luta por direitos em um estado democrático.

Pensando no caso de Inês, entendo que cada mulher estudante possui a sua história, suas particularidades e seus enfrentamentos pessoais. Considero que ainda há pouco espaço de

escuta e acolhimento dessas mulheres. O machismo e o patriarcado, ainda presente entre nós, reforçam preconceitos e estereótipos que são atribuídos há muitas dessas mulheres estudantes que saem de seus lares em busca de uma nova realidade.

Tendo isso em vista, evidencia-se a necessidade e a importância da educação como ação transformadora da realidade, capaz de proporcionar ao sujeito a capacidade de intervir e modificar seu contexto sócio histórico através da aprendizagem, isto é, “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina.” (FREIRE, 1996, p.36).

Considerações Finais

O sistema educacional vêm se constituindo ao longo dos anos de processos excludentes, que pouco se preocupam com a pluralidade e necessidades de seus educandos, ignorando o que de fato são de seus direitos. Isso evidencia que, a educação por muito tempo têm apresentado ações insuficientes para assegurar a permanência e acolher as diferenças dos estudantes nas escolas, como evidenciada pela trajetória de Inês até a sua chegada na EJA.

Quando falamos de direitos, a lei reconhece a necessidade da garantia da oferta da educação para todas aquelas pessoas que por diversos motivos, não conseguiram iniciar ou concluir seus estudos na chamada “idade certa”. A EJA enquanto direito, demanda políticas públicas que garantam as condições de acesso, permanência e êxito, atendendo as necessidades e especificidades destes sujeitos. Por se tratar de modalidade que atende trabalhadores ou potenciais trabalhadores, as ações no campo da EJA também devem estar articuladas com a educação profissional, estabelecendo um diálogo com o mundo do trabalho.

Entretanto, sabe-se que não é assim que de fato acontece. Pois, quando falamos da Educação de Jovens e Adultos é necessário considerar que muitos são os obstáculos a serem enfrentados, tanto na formação dos professores que ali atuam, quanto da realidade que os estudantes enfrentam diariamente, principalmente as estudantes mulheres.

Arroyo (2006), destaca que a EJA permanece em constante construção e transformação, mesmo estando à "margem" das prioridades das políticas educacionais, sobretudo, no atual momento histórico. Tendo isso em vista, ao refletir acerca do estudo da trajetória de Inês, é importante sinalizar a dimensão política dos direitos, pois não basta estar firmado na letra da lei, sem que haja políticas públicas que promova as condições necessárias para a garantia do direito.

Também é imprescindível considerar marcadores sociais que contribuem para o processo de exclusão e para a negação do direito à educação ao longo da vida dos sujeitos da

EJA, principalmente as mulheres, foco de atenção deste estudo. Neste sentido, pude identificar a partir da análise de caso da trajetória escolar de Inês, a questão de gênero, raça e classe como marcadores emblemáticos para pensar os obstáculos encontrados no que tange o direito a escolarizar-se.

Quando se trata de estudantes mulheres, considero que luta e resistência traduzem suas trajetórias. Não só pensando no lado educacional, mas também pessoal. As mulheres lutam, só por existirem em uma sociedade que o feminicídio extrapola índices absurdos. Além disso, tem a questão dos sistemas de dominação, patriarcado que ainda prevalece nos dias de hoje.

Outro ponto importante a considerar, diz respeito da atuação docente na EJA. A estudante, demonstrou uma insatisfação com as práticas pedagógicas adotadas em aulas. Cabe pensar no processo de formação continuada destes educadores e na valorização profissional, também como um direito.

A respeito das práticas docentes na EJA encontro elementos fecundos na Pedagogia engajada de Hooks (2019). Pautada na premissa da educação como prática de liberdade, a autora aponta como tarefa dos educadores estabelecer um diálogo entre relações sociais e educacionais para obtenção de uma prática engajada dentro dos espaços escolares. Uma pedagogia engajada se preocupa com o bem estar dos alunos e dos docentes, considerando mente, corpo e espírito. Como também busca a autonomia e o reconhecimento de todos os sujeitos como responsáveis pelo processo educativo.

Uma prática engajada se importa com o aprendizado de seus alunos e valoriza sua expressão em busca de obter participações ativas dos sujeitos, superando uma postura de passividade. Construir um aprendizado significativo voltado a uma formação integral desses sujeitos, ou seja, que não ignora seus aprendizados ao longo da vida.

Reconhecer o sujeito como um ser inacabado pressupõe propor práticas com um permanente movimento de busca com o objetivo de transformar a realidade, agindo e não apenas nos adaptando a ela. Freire (1996, p.31) sinaliza que “o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

O autor enfatiza a dialogicidade entre os sujeitos que, como seres inacabados, se constroem, se completam na interação uns com os outros. Considerar o estudante como sujeito que pensa, que interage, que tem algo a dizer, com suas inquietações, suas vivências, é respeitar sua autonomia e identidade, é ser ético, mediador, ser capaz de construir pontes e não muros, desfazendo o estereótipo de que o professor é o ser absoluto e autoritário. O exercício do

respeito à autonomia e identidade do estudante nos remete a atividade da coerência, para estreitar o percurso entre teoria e prática.

Por isso, não se deve acreditar somente no determinismo como forma de justificar as ações no campo da EJA, mas refletir e possibilitar a todas as sujeitas um caminho de possibilidades. Ou seja, a situação atual de sucateamento da educação pública em nosso país não deve ser vista como fado ou sina, mas como um projeto político para atender interesses do capital. Contudo, ancorada no esperar de Freire, acredito, enquanto futura educadora, ser possível vislumbrar expectativas de transformação, sair do comodismo e do silêncio. Assumir a posição de transformação é possível, se não nos determos como agentes passivos, adaptáveis e estáticos. Podemos ir além, como agentes da transformação e leitores de mundo.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio. (org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica / SECADMEC / UNESCO, 2006.

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

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC, **Base Nacional Comum Curricular 2017**, Seção 1, 2017.

DANTAS, Aline. Sentidos históricos da educação de jovens e adultos e políticas públicas de integração da educação profissional com escolarização: diálogos entre Brasil e França. **Revista Brasileira de Educação** v. 25 e250041 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250041>>. Acesso em: 17 nov. 2020.07, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-623663306>.

DANTAS, Aline Cristina de Lima. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. PAIVA, Jane. Pensar o direito à Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 28, No. X. Disponível em: <<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4697>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

DANTAS, Aline. **Dignidade da pessoa humana: Projeção IFRJ e direito à educação**. Rio de Janeiro, 2018. ARAÚJO, A.. “Agora posso ler”: elas na Educação de Jovens e Adultos. Eventos Pedagógico, 7, jun. 2016. Disponível em:

<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2248>>. Acesso em: 21 Set. 2019

DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e Política**. 1.ed. Boitempo- São Paulo, 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.

DE ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

FERREIRA, Maria., OLIVEIRA, Edna., SCOPEL., Edna. **Estudos Feministas, EJA e Educação Profissional: Interlocuções acerca da inserção feminina na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica**. In: PAIVA, Jane (org). *Aprendizado ao longo da vida*. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2019.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília: ANPOCS, 1983.

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

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio> . Acesso em 11 de março de 2021.

IBGE. **Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2016.

IPEA. **INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA**. Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: 2010.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, M. D. *História das mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MILLS, C. W. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et alii: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Jane; FERNANDES, Fátima Lobato. **DA CONCEPÇÃO À PRÁTICA DE FORMAÇÃO INICIAL: A EJA NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA**. Revista Teias, [S.l.], v. 17, p. 25-42, ago. 2016. ISSN 1982-0305. Disponível em:

<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25007>>. Acesso em: 15 dez. 2020.
doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2016.25007>.

RUMMERT, Sonia. **Formação continuada dos educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio. (org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica / SECADMEC / UNESCO, 2006.

Scott, J. (1995). **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica** (G. L. Louro, Trad.). Educação & Realidade, 20(2), 71-99. (Original publicado em 1988)

Silveira, R. S., Nardi, H. C., & Spindler, G. (2014). **Articulações entre gênero e raça/cor em situações de violência de gênero**. Psicologia & Sociedade, 26(2), 323- 334.

UNESCO. Declaração de Hamburgo. V **Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997.

VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Karla Nascimento. **A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos**. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 45-56, abr. 2017. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/20116>>. Acesso em: 21 set. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984644420116>. BRASIL. Constituição Federal 1988. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 02dez. 2019.