



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



**REGULAÇÕES DE GÊNERO E O DIREITO À PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM
DE MULHERES-MÃES NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: um
estudo no contexto de uma comunidade quilombola**

SÉFORA BARROS DA SILVA



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Descrição: Registro frontal da casa de uma das sujeitas da pesquisa na Comunidade Quilombola Lagoa do Arroz.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2023

SÉFORA BARROS DA SILVA

**REGULAÇÕES DE GÊNERO E O DIREITO À PERMANÊNCIA E
APRENDIZAGEM DE MULHERES-MÃES NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS
E ADULTAS: um estudo no contexto de uma comunidade quilombola**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Descrição: Sujeitas da pesquisa (Da esquerda para a direita: Lírio, Rosa, Sempre Viva, pesquisadora, professora da turma, Flor de Cacto, Jasmim).

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2023

SÉFORA BARROS DA SILVA

**REGULAÇÕES DE GÊNERO E O DIREITO À PERMANÊNCIA E
APRENDIZAGEM DE MULHERES-MÃES NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS
E ADULTAS: um estudo no contexto de uma comunidade quilombola**

Texto de Dissertação (em formato multipaper),
apresentado ao Programa de Pós-Graduação em
Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste
da Bahia, como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre(a) em Ensino.

Linha de Pesquisa 2: Ensino, políticas e
práticas educativas.

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos
Santos

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2023

S578i. Silva, Séfora Barros da

Regulações de gênero e o direito à permanência e aprendizagem de mulheres-mães na educação de pessoas jovens e adultas: um estudo no contexto de uma comunidade quilombola. / Séfora Barros da Silva, 2023.

149f.

Orientador (a): Profº. Drº. José Jackson Reis dos Santos.

Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEn, Vitória da Conquista,2023.

Referências. F126-126

1. Educação pessoas jovens e adultas. 2. Mulheres mães-estudantes. 3. Regulações de gênero. I. Santos, José Jackson dos. II. T.

CDD: 370
374

Catálogo na fonte: Chrystina Nery - CRB 5/810

UESB – Campus Vitória da Conquista-BA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Regulações de gênero e o direito à permanência e aprendizagem de mulheres-mães na educação de pessoas jovens e adultas: um estudo no contexto de uma comunidade quilombola.

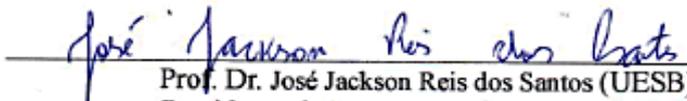
Autora: Séfora Barros da Silva

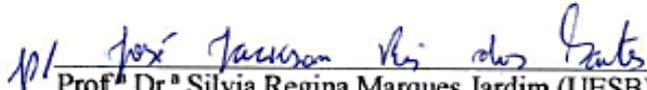
Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Séfora Barros da Silva** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 22/12/2023

COMISSÃO AVALIADORA


Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB)
Presidente da Banca Examinador/Orientador


Prof.ª Dr.ª Sílvia Regina Marques Jardim (UESB)
Examinadora interna

Documento assinado digitalmente
gov.br PATRÍCIA LESSA SANTOS COSTA
Data: 24/01/2024 20:12:34 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lessa Santos Costa (UNEB)
Examinadora externa

Dedico este trabalho às minhas ancestrais, Almerinda e Terezinha (avós, *in memoriam*), e a minha mãe, Maria Zélia, que me deixaram um legado de força, resistência e amor.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGEn (Mestrado Acadêmico em Ensino), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na pessoa da coordenadora Sandra Márcia Campos Pereira, pela oportunidade, por todo apoio desde os meus tempos de estágio e pelas vivências felizes compartilhadas nas aulas de campo.

À Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Vitória da Conquista, na pessoa do Secretário Edgar Larry e do coordenador geral Ronilson Ferreira, por quem tenho grande admiração, carinho e gratidão pelo incentivo e credibilidade constantes.

Às componentes da banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Lessa Santos Costa e Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Marques Jardim. Sou muito grata pela oportunidade de escuta e apreciação de profissionais tão gabaritadas.

Ao orientador, Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos, uma presença marcante em minha vida acadêmica desde a graduação e para além desta, pois o convívio com uma orientação e prática docente competente, transformadora e empática como a dele transcende o universo acadêmico. Gratidão pelos ensinamentos que me capacitaram para chegar a essa etapa e por contribuir com a minha formação integral, tornando-me uma pessoa melhor.

Agradeço à espiritualidade, que me traz a certeza de que “não ando só”. Que estou protegida e acolhida sempre, e que a mulher que me tornei não tem limites para sonhar e acreditar na realização de todas as suas metas.

Às mulheres da minha vida, mãe – minha querida Zelinha, sou grata pelo exemplo de amor incondicional, pelos cuidados que perduraram, mesmo nos momentos de fragilidade da sua saúde; minha filha, Isis, uma mulher forte, determinada, que sempre soube que o seu lugar seria onde almejasse estar, a quem ensinei e muito mais aprendi, companheira e parceira constante; minhas irmãs, Sara e Elissama, por terem sido exemplo de coragem e destemor frente à defesa da sua identidade; a professora Mariza Duarte, que, com firmeza e sapiência, aguçou ainda mais a minha sede de conhecimento; também a professora Adriana David, pela docência afetuosa. A minha colega de trabalho, mestrado e grupo de estudo Colabor(ação), Gilnúbia Rosa Mendes Silva, que compartilhou comigo momentos valiosos nessa jornada acadêmica e, com

uma escuta amorosa, sempre me acalentou nos momentos de pouca esperança. Às colegas de sorriso fácil: Daniela, Siméia e Katiuscia, que tornaram as vivências mais leves e felizes. Agradeço, ainda, àquelas que nos antecederam na turma do mestrado, sendo exemplo de garra e determinação: Cristiane Carmo, Arlete Dórea e Tânia Novais, minha gratidão e admiração. Às minhas colegas de trabalho, que sempre me motivaram, em especial, Isa Novaes, exemplo de fé, perseverança e lealdade nessa jornada, gratidão.

Aos homens, inicio pelo meu pai, um homem que se divide entre a dureza e intolerâncias das suas ideologias e um amor e sensibilidade gigantes frente às subjetividades das suas filhas. A minha alegria por vê-lo ser uma pessoa, a cada dia, melhor e a minha gratidão por ter se tornado um dos maiores incentivadores e apoiadores das minhas conquistas. Ao meu filho, Caio, pelos sorrisos gratuitos e amor puro doados na infância; foram eles que me sustentaram nos momentos mais desafiadores, e ainda por me ensinar a amar incondicionalmente. Ao meu amigo, parceiro e cúmplice, Ian Carvalho, sou grata por me ensinar que, ao final de qualquer projeto, logramos êxito quando acreditamos e conduzimos os processos com serenidade e sabedoria, por participar ativamente desse sonho, seja nas correções gramaticais ou no simples fato de estar ao meu lado, acolhendo-me em sua biblioteca, com lanchinhos cheios de carinho. A Sidney, que, além de colega nas mesmas instâncias, foi o primeiro diretor da minha caminhada na docência, minha gratidão pelos ensinamentos com humildade e empatia. Ao professor Renato Figueiredo, que, com muita dedicação e afeto, despertou-me para um novo olhar científico, com o rigor da sensibilidade, complexidade e amor, minha gratidão.

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.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

(Conceição Evaristo, 2008)

RESUMO

Esta pesquisa inscreve-se no campo das discussões sobre gênero e educação de pessoas jovens, adultas e idosas, promovendo reflexões sobre a invisibilidade histórica feminina no cenário educacional e os desafios de mulheres-mães nos seus percursos de vida-escolarização. A questão principal e o objetivo geral estão assim elaborados: Questão: quais os processos de escolarização de mulheres-mães para assegurar o direito à permanência e aprendizagem na EPJA no contexto de uma comunidade quilombola? Objetivo geral: compreender os processos de escolarização de mulheres-mães para assegurar o direito à permanência e aprendizagem na EPJA no contexto de uma comunidade quilombola. Organizada em formato multipaper, a dissertação apresenta uma introdução geral, seguida de três artigos científicos e uma conclusão geral. De abordagem qualitativa, o estudo mobiliza distintos caminhos teórico-metodológicos, apresentados e discutidos em cada artigo científico. Nas discussões sobre gênero, categoria central da dissertação, foram acionadas reflexões das autoras feministas como Beauvoir (1970, 1946), Louro (2007, 2008), Carneiro (2011), Butler (2014), Gonzalez (1984), Davis (2016), Lugones (2020) e Ribeiro (2018). O primeiro artigo, *Mães-mulheres-estudantes na educação de pessoas jovens e adultas: uma revisão sistemática de literatura*, busca identificar e analisar a seguinte questão específica: qual o panorama das pesquisas sobre a interface mulher-mãe e Educação de Pessoas Jovens e Adultas? O segundo artigo, *Tornando-se mãe-educadora-pesquisadora: dilemas entre Ser Menos e o Ser Mais no processo libertador de ressignificações de si*, apresenta e discute memórias e vivências da autora da dissertação, na condição de mulher-mãe-estudante, problematizando regulações de gênero que atravessaram seus percursos de vida-escola-universidade. Nesse segundo artigo, desenvolve-se uma pesquisa (auto)biográfica, referendada, especialmente, em autores/as como Josso (1999, 2007), Bondía (2002), Delory-Momberger (2012), Freire (1987, 1992). O terceiro artigo, *Mulheres-mães-estudantes da EPJA: refletindo sobre opressões e fios de esperança no contexto da Comunidade Quilombola Lagoa do Arroz*, discorre sobre a trajetória de oito mulheres-mães-estudantes que enfrentaram, no decorrer do seu processo de escolarização e vida, rompimentos e interrupções em decorrência de uma infância roubada, violências de gênero e negação de direitos. A questão principal interroga: quais as condições de escolarização de mulheres-mães-estudantes para assegurar o direito à aprendizagem e permanência na EPJA no contexto da comunidade quilombola Lagoa do Arroz? Com uma abordagem qualitativa, optamos por trilhar os caminhos da pesquisa etnográfica. Os resultados e conclusões aferidos demonstram que as regulações de gênero, que perpassam a trajetória de muitas mulheres da EPJA, carregam marcas de opressão que fragilizam ou, até mesmo, impossibilitam a garantia do seu direito à permanência e aprendizagem escolar. E que a interseccionalidade (gênero, classe e raça) potencializa os desafios do percurso de vida-escolarização das estudantes. Com esta pesquisa, busca-se contribuir para a construção e desenvolvimento de políticas públicas de permanência de mulheres-mães estudantes na EPJA, assegurando, assim, o direito de aprender por toda a vida.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Mulheres-mães-estudantes. Regulações de gênero.

ABSTRACT

This research contributes to the discussions on gender and the education of young, adult, and elderly individuals, fostering reflections on the historical invisibility of women in the educational landscape and the challenges faced by mother-women in their life-education trajectories. The central question and general objective are formulated as follows: Question: What are the schooling processes for mother-women to ensure the right to continuity and learning in Adult and Youth Education (EPJA in portuguese) within the context of a quilombola community? General Objective: To understand the schooling processes of mother-women to ensure the right to continuity and learning in EPJA within the context of a quilombola community. Organized in a multipaper format, the dissertation includes a general introduction, three scientific articles, and a general conclusion. Employing a qualitative approach, the study utilizes diverse theoretical and methodological paths, presented and discussed in each scientific article. In the realm of gender discussions, a central category of the dissertation, reflections from feminist authors such as Beauvoir (1970, 1946), Louro (2007, 2008), Carneiro (2011), Butler (2014), Gonzalez (1984), Davis (2016), Lugones (2020), and Ribeiro (2018) were invoked. The first article, *Mother-women-students in EPJA: a systematic literature review*, seeks to identify and analyze the following specific question: What is the landscape of research on the interface between mother-women and EPJA? The second article, *Becoming a mother-educator-researcher: dilemmas between Being Less and Being More in the liberating process of self-redefinitions*, presents and discusses the memories and experiences of the dissertation author, as a mother-woman-student, problematizing gender regulations that permeated her life-school-university journey. In this second article, a (auto)biographical research was conducted, referencing authors such as Josso (1999, 2007), Bondía (2002), Delory-Momberger (2012), and Freire (1987, 1992). The third article, *Mother-women-students of EPJA: reflecting on oppressions and threads of hope in the context of the Quilombola Community Lagoa do Arroz*, discusses the journey of eight mother-women-students who faced disruptions and interruptions during their education and life due to a stolen childhood, gender violence, and denial of rights. The main question is raised: What are the schooling conditions of mother-women-students to ensure the right to learning and continuity in EPJA within the context of the quilombola community Lagoa do Arroz? With a qualitative approach, we chose the paths of ethnographic research. The results and conclusions demonstrate that gender regulations, which permeate the trajectories of many EPJA women, carry marks of oppression that weaken or even make it impossible to guarantee their right to continuity and educational learning. The intersectionality (gender, class, and race) exacerbates the challenges of the life-education journey of students. This research aims to contribute to the construction and development of public policies for the continuity of mother-women students in EPJA, thus ensuring the right to lifelong learning.

Keywords: Adult and Youth Education. Mother-women-students. Gender regulations.

RESUMEN

Esta investigación, inscrita en el ámbito de las discusiones sobre género y educación de jóvenes, adultos y ancianos, promueve reflexiones sobre la invisibilidad histórica femenina en el escenario educacional y sobre los desafíos que las mujeres-madres enfrentan en sus jornadas de vida escolar. La pregunta principal y el objetivo general de este trabajo son: ¿Cuáles son los procesos de escolarización de mujeres-madres para asegurarles el derecho a la permanencia y al aprendizaje en la EPJA, en el contexto de una comunidad cimarrón? El objetivo general es comprender los procesos de escolarización de mujeres-madres para asegurarles el derecho a la permanencia y al aprendizaje en la EPJA en el contexto de una comunidad cimarrón. Organizada en forma de multipaper, la disertación presenta una introducción general, seguida de tres artículos científicos y una conclusión general. De abordaje cualitativa, el estudio se basa en diferentes perspectivas teórico-metodológicas, presentadas y discutidas en cada artículo científico. En el ámbito de las discusiones sobre género, categoría central de la disertación, fueron consultadas las reflexiones de las autoras feministas Beauvoir (1946, 1970), Louro (2007, 2008), Carneiro (2011), Butler (2014), Gonzalez (1984), Davis (2016), Lugones (2020) e Ribeiro (2018). El primer artículo, *Madres-mujeres-estudiantes en la educación de personas jóvenes y adultas: una revisión sistemática de literatura*, busca identificar y analizar la siguiente pregunta específica: ¿Cuál es el panorama de las pesquisas sobre la interface mujer-madre y la educación de personas jóvenes y adultas? El segundo artículo, *Volviéndose madre-educadora-pesquisadora: dilemas entre el Ser Menos y el Ser Más en el proceso libertador de resignificaciones de sí*, presenta y discute memorias y vivencias de la autora de la disertación, en la condición de mujer-madre-estudiante, problematizando regulaciones de género que atravesaron sus recorridos de vida – escuela – universidad. En este segundo artículo se desarrolló una pesquisa autobiográfica, referenciada, especialmente, en autores y autoras como Josso (1999, 2007), Bondía (2002) Delory-Momberger (2012), Freire (1987, 1992). El tercer artículo, *Mujeres-madres-estudiantes de la EPJA: reflexionando sobre opresiones e hilos de esperanza en el contexto de la Comunidad Cimarrón Laguna de Arroz*, discurre sobre la trayectoria de ocho mujeres-madres-estudiantes que enfrentaron a lo largo de su proceso de escolarización y de vida, rompimientos e interrupciones como consecuencias de una infancia robada, de violencias de género y de la negación de derechos. La interrogación principal es: ¿Cuáles son las condiciones de escolarización de mujeres-madres-estudiantes para asegurarles el derecho al aprendizaje y a la permanencia en la EPJA en el ámbito de la comunidad cimarrón Laguna de Arroz? Con un abordaje cualitativo, se optó por una pesquisa etnográfica. Los resultados y las conclusiones a que se llegaron demuestran que las regulaciones de género, que están presentes en la trayectoria de muchas mujeres de la EPJA, conllevan marcas de opresión que fragilizan o incluso imposibilitan la garantía de su derecho a la permanencia y al aprendizaje escolar. Y que la intersección género, clase y raza, potencializa los desafíos del recorrido de vida-escolarización de las estudiantes. Este trabajo pretende contribuir con la construcción y el desarrollo de políticas públicas de permanencia de mujeres-madres estudiantes en la EPJA, asegurándoles el derecho de aprender durante toda la vida.

Palabras clave: Educación de personas jóvenes y adultas. Mujeres-madres-estudiantes. Regulaciones de género.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ARTIGO 1

Figura 1 - Protocolo para Revisão Sistemática de Literatura	37
Figura 2 - Refinamento da busca utilizando os critérios de Inclusão (I) e Exclusão (E)	40
Quadro 1 - Pesquisas selecionadas	41
Quadro 2 - Instituição de Pesquisa, ano e Estado das defesas dos trabalhos	43
Quadro 3 - Organização dos dados em categorias analíticas.....	46

ARTIGO 3

Quadro 1 - Comunidades quilombolas de Vitória da Conquista	99
Quadro 2 - Sujeitas da pesquisa.....	106

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Confitea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRQ	Comunidade Remanescente de Quilombo
EJA	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
EPJA	Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas
FAE	Faculdade de Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IFSul	Instituto Federal Sul-rio-grandense Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PA	Pará
PJU	Projovem Urbano
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEn	Programa de Pós-graduação em Ensino
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SESC	Serviço Social do Comércio

SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia vinculada ao Grupo
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UniAteneu	Universidade Ateneu
Unifal	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Motivações de natureza pessoal e profissional: ser mulher-mãe-estudante.....	17
1.2 A escolarização de mulheres e a EPJA: contextualizando a temática	19
1.3 Principais autoras/es e categorias mobilizados na pesquisa	25
1.4 Organização do texto dissertativo	26
REFERÊNCIAS	28
ARTIGO 1: MÃES-MULHERES-ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: uma revisão sistemática de literatura	33
1 INTRODUÇÃO	33
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	36
3 INTERFACE MULHERES-MÃES E EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS	43
3.1 Análise das categorias e subcategorias	46
3.1.1 Obstáculos que impediram as mulheres da EPJA de estudar em idade prevista em lei ..	47
3.1.1.1 <i>Raça, gênero e classe social</i>	47
3.1.1.2 <i>Casamento: opressão, dominação, proibição</i>	49
3.1.1.3 <i>Maternidade, religião, solidão</i>	51
3.1.1.4 <i>Trabalho doméstico e trabalho rural</i>	53
3.1.2 Motivações para o retorno à escola	55
3.1.2.1 <i>Escolarização e qualificação para o trabalho</i>	55
3.1.2.2 <i>Autoestima, emancipação e autonomia</i>	57
3.1.3 Permanência.....	59
3.1.3.1 <i>Trabalho e afazeres domésticos</i>	60
3.1.3.2 <i>Maternidade e sala de acolhimento</i>	61
3.1.3.3 <i>Didática - Estratégia de escolarização - Ruptura</i>	62
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65
ARTIGO 2: TORNANDO-SE MÃE-EDUCADORA-PESQUISADORA: dilemas entre Ser Menos e o Ser Mais no processo libertador de ressignificações de si	75
1 PONTOS DE PARTIDA	75

2 A PESQUISA E A ENTREVISTA (AUTO)BIOGRÁFICA: CAMINHOS METODOLÓGICOS	76
3 SER MENOS: PERSPECTIVAS OPRESSORAS	78
4 SER MAIS: PERSPECTIVAS DE LIBERTAÇÃO	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS À LUZ DE UM NOVO INÍCIO	91
REFERÊNCIAS.....	92

ARTIGO 3: MULHERES-MÃES-ESTUDANTES DA EPJA: refletindo sobre opressões e fios de esperança no contexto Comunidade Quilombola Lagoa do Arroz

1 INTRODUÇÃO	95
2 O CAMINHAR DA PESQUISA	98
2.1 A comunidade quilombola	98
2.2 Percursos etnográficos da pesquisa.....	101
2.2.1 Imersão no campo empírico, o movimento dos círculos de cultura e as sujeitas da pesquisa	102
3 AS INFÂNCIAS ROUBADAS E AS OPRESSÕES SOFRIDAS	110
4 ENTRE SITUAÇÕES-LIMITES E O ESPERANÇAR.....	114
5 PERCEPÇÕES SOBRE SI: SER MULHER QUILOMBOLA	116
6 A ESCOLA-VIDA COMO FLUXO DE LIBERTAÇÃO (condições de escolarização)	118
REFERÊNCIAS.....	119

CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

REFERÊNCIAS.....

APÊNDICE A – Relação de questões da entrevista biográfica com a educadora

APÊNDICE B – Relação de questões da entrevista biográfica com as sujeitas da pesquisa

APÊNDICE C – Transcrição da entrevista biográfica realizada com a autora desta dissertação

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista biográfica realizada com uma das sujeitas da pesquisa

ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....

ANEXO C – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....

1 INTRODUÇÃO

[...] situaremos de maneira inteiramente diferente o problema do destino feminino: colocaremos a mulher num mundo de valores e atribuiremos a suas condutas uma dimensão de liberdade (Beauvoir, 1970, p. 70).

Esta pesquisa inscreve-se no campo das discussões sobre gênero e educação de pessoas jovens, adultas e idosas, promovendo reflexões sobre a invisibilidade histórica feminina no cenário educacional e os desafios de mulheres-mães nos seus percursos de vida-escolarização. Neste texto introdutório, apresentamos o encontro da autora com a temática da pesquisa. Em seguida, tratamos sobre os desafios encontrados pelas mulheres-mães que estão na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA). Posteriormente, mobilizamos categorias, conceitos e subsídios teóricos para o processo analítico das informações e materiais selecionados, evidenciando as principais discussões teóricas centrais neste estudo. Ao final da Introdução, apresentamos a estrutura geral da pesquisa em formato *multipaper*, ou seja, conjunto de artigos científicos.

A trajetória da mulher, em vários aspectos, inclusive escolar, é marcada por histórias de muita luta e resistência. Sabe-se que algumas mulheres, na contramão, deixaram marcas que ressoam e expandem progressivamente, no entanto, a sua grande maioria alimentou a massa da invisibilidade, tendo suas vidas direcionadas aos trabalhos domésticos e maternais.

1.1 Motivações de natureza pessoal e profissional: ser mulher-mãe-estudante

As lutas que as mulheres-mães travam em seu cotidiano para garantir o direito da escolarização, galgando realização pessoal e êxito profissional, me afetam por sororidade e identificação. Sou uma dentre tantas mulheres que se somam às estatísticas, advinda de uma história de resistência. Contando com o agravante de ter sido mãe na adolescência, precisei ser forte para vencer todos os obstáculos que a condição materna, em uma sociedade machista, impõe. Apesar de concluir o ensino médio de forma regular em 1997, pela primeira vez em meu percurso escolar precisei optar por estudar no turno noturno. Ainda que lactante e dividindo a minha jornada de estudo com a administração de uma casa, amamentação e demais cuidados com uma criança pequena, concluí o ensino médio e, logo em seguida, realizei o vestibular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), sem obter aprovação. A vontade de prosseguir nos estudos era maior que qualquer um dos inúmeros obstáculos e, dessa forma,

busquei uma vaga no curso noturno de Pré-Vestibular gratuito para negros e afrodescendentes, contexto no qual fiquei por um ano. Em uma segunda tentativa na mesma universidade, não fui aprovada por muito pouco, apenas quatro concorrentes à minha frente para alcançar a tão sonhada vaga no ensino superior. O desgaste físico e emocional me desmotivou e, por consequência, dei uma pausa de nove anos para retomar os estudos. Somente após esse hiato retornei para dar seguimento à minha vida acadêmica. Realizei a graduação, a especialização e, no período de 2021 a 2023, o Mestrado Acadêmico em Ensino, driblando as barreiras de uma jornada tripla de trabalho, estudo e afazeres domésticos e familiares.

A motivação para desenvolver esta pesquisa vem da necessidade de pôr em foco as discussões referentes às relações de gênero no contexto da EPJA, provocando reflexões pertinentes para a construção de uma sociedade mais equânime. Embebida na inquietação de quem luta com resistência frente a esse cenário, haja vista a necessidade de compreender, ampliar e transformar a realidade posta, me dispus a pesquisar as seguintes questões e objetivos de pesquisa:

a) Questão geral: a1) Quais os processos de escolarização de mulheres-mães para assegurar o direito à permanência e aprendizagem na EPJA no contexto de uma comunidade quilombola? b) Questões específicas: b1) Qual o panorama das pesquisas sobre a interface mulher-mãe e Educação de Pessoas Jovens e Adultas? b2.1) Por quais regulações de gênero passei em minha trajetória de vida-formação-escolarização? b 2.2) Quais as implicações dessas regulações para o acesso, a permanência e aprendizagem na escola-universidade? b3) Quais as condições de escolarização de mulheres-mães-estudantes para assegurar o direito à aprendizagem e permanência na EPJA da comunidade quilombola?

Objetivo geral: a) Compreender os processos de escolarização de mulheres-mães para assegurar o direito à permanência e aprendizagem na EPJA no contexto de uma comunidade quilombola; b) Objetivos específicos: b1) Compreender o panorama atual das pesquisas no âmbito da interface mulher-mãe e educação de pessoas jovens e adultas; b2) Compreender as regulações de gênero em meus processos de vida-formação-escolarização e suas implicações para o acesso, a permanência e aprendizagem na escola-universidade; b3) Compreender as condições de escolarização de mulheres-mães-estudantes para assegurar o direito à aprendizagem e permanência na EPJA da comunidade quilombola.

No intuito de atingir os objetivos postos, desenvolvemos textos com percursos metodológicos distintos e coerentes com os objetivos específicos propostos. Em se tratando do primeiro texto, foi desenvolvida uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL); no segundo, uma pesquisa (auto)biográfica e, no terceiro, uma pesquisa etnográfica, desenvolvida no

período de 13 de março a 26 de agosto de 2023, por meio de Círculos de Cultura e entrevistas biográficas, acompanhados de registros em diários de campo e fotografias, com oito mulheres da turma de EPJA da Escola Municipal Lagoa do Arroz, localizada em uma Comunidade Quilombola.

1.2 A escolarização de mulheres e a EPJA: contextualizando a temática

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), Lei Nº 9394/96, os sistemas de ensino devem assegurar, gratuitamente, às pessoas jovens e adultas que não puderam efetuar os estudos previstos em lei oportunidades educacionais apropriadas, considerando-se as características dos sujeitos envolvidos, seus interesses, condições de vida e de trabalho (Brasil, 1996).

Recorrendo ao histórico dessa modalidade e suas implicações, Lopes e Sousa (2005) apresentam muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos do país. Verifica-se que desde o período colonial os religiosos se dedicavam à escolarização de pessoas jovens e adultas, ao difundir o evangelho, transmitir normas de comportamento e ensinar ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente para os indígenas e, em seguida, para os negros escravizados (Haddad; Di Pierro, 2000). Nesse período, notamos total invisibilidade das mulheres nas práticas educacionais, porque certamente a sua grande maioria estava a cargo das atividades maternas, familiares e domésticas, salientando que existem especificidades relevantes quanto ao aspecto de classe e raça.

Posterior a esse período, somente no Império encontramos ações educativas voltadas para a EPJA. No que tange aos registros legais, a Constituição Brasileira de 1824 garante “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, incluindo as pessoas adultas. No entanto, pouco foi desenvolvido nesse âmbito no decorrer do período imperial. Em contrapartida, a inspiração iluminista reverbera na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições Brasileiras posteriores. A distorção entre a lei prescrita e sua aplicação ecoa em um cenário elitista, em que “[...] só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109). Dessa forma, perdura a invisibilidade feminina como sujeita de direitos, atendendo aos interesses de um patriarcado que resiste ao reconhecimento social da mulher. Essa invisibilidade fica nítida sob a referência de Beauvoir (1970), ao salientar: “O homem é o

Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro”, entendendo que o masculino está investido, socialmente, de significados, de representação e de totalidade, sobrepondo-se à mulher uma supremacia de gênero.

Embora com um currículo que vislumbrava as prendas da economia doméstica e com restrições quanto aos conhecimentos da aritmética, em 15 de outubro de 1827, foi promulgada a Lei Geral que autorizava a mulher a ingressar nos colégios, conforme citado no Art 11º: “Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho julgarem necessário este estabelecimento”¹ (Brasil, 1827). Para além da restrição curricular, notamos que a decisão de viabilizar as escolas para as mulheres fica a critério dos Presidentes em Conselho, podendo ser disponibilizadas ou não.

Esse breve recorte histórico expõe a disparidade de acesso à escolarização entre mulheres e homens, salientando que o currículo escolar também destoa, consideravelmente, entre os sexos. Os comportamentos de passividade, tolerância, habilidades manuais, culinárias e o lugar do cuidar são imprescindíveis no que diz respeito ao ensino, formal e informal, das mulheres (Oliveira; Santos; Pereira, 2021).

Na Primeira República, na Constituição de 1890, a União descentralizou a responsabilidade pública pelo ensino básico, ficando a cargo das Províncias e Municípios. Novamente a formação das elites é priorizada, deixando excluídas as amplas camadas sociais, inclusive ou, principalmente, as mulheres. Além disso, a nova Constituição excluiu do direito ao voto as pessoas que não dominavam a leitura e a escrita, mesmo constituindo a maior parte da população. Percebemos, explicitamente, que o objetivo desse critério era o de exclusão, sob uma visão de “analfabeto” totalmente espontânea, vulgar e, por isso, ingênua (Pinto, 1989). Embora houvesse uma movimentação em prol do princípio de normatização e certa preocupação com o estado precário da educação básica, a dotação orçamentária inviabilizava as ações educacionais efetivas. Ainda nesse período, não existiam políticas educacionais específicas para a EPJA. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a partir da década de 1920 o movimento de educadores e da população a favor da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para essa modalidade da educação.

Em continuidade aos fatos históricos, observamos que a Revolução de 1930 provocou uma inclinação ao fortalecimento e à mudança de papel do Estado central manifestada na Constituição de 1934. No âmbito educacional, foi proposto nesse documento um Plano

¹ A escrita original do texto constitucional foi mantida, conforme presente no ano de 1827.

Nacional de Educação que estabeleceu medidas que vieram confirmar o movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e desenvolvimento da educação. Além disso, o Estado deveria incluir entre suas normas para a educação o ensino primário integral (assim denominado naquele período) gratuito e de frequência obrigatória, sendo extensivo às pessoas adultas. Dessa forma, pela primeira vez a EPJA era reconhecida e recebia um tratamento particular.

É importante pontuar que na Constituição de 1934 também ocorreram mudanças referentes ao reconhecimento da mulher no que tange ao voto eleitoral. No entanto, percebemos que a mudança é basicamente textual, uma vez que, em seu Art. 109, a Constituição Federal de 1934 estabelece que: “O alistamento e o voto são obrigatórios para os homens e para as mulheres, quando estas exerçam função pública remunerada, sob as sanções e salvas as exceções que a lei determinar”². Na prática, a mudança textual não trouxe uma participação efetiva de mulheres no processo eleitoral, pois, nos anos de 1930, eram poucas as mulheres que exerciam atividade pública e remunerada. Assim, constava apenas na base legal e no discurso essa ideia de que haviam universalizado o voto com a inclusão das mulheres.

Posteriormente, em 1938, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, viabilizando a ampliação da educação primária por meio do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, o referido fundo é regulamentado, estabelecendo 25% dos recursos de cada auxílio para ser aplicado em um plano geral dessa modalidade (Haddad; Di Pierro 2000).

Em 1940, o Estado brasileiro, destoando de uma atuação ineficaz presente no período colonial, Império e Primeira República, aumentou as suas responsabilidades com políticas nacionais e atuação estratégica em relação à EPJA em todo o país. Essas ações foram respostas a uma transição da economia que deixava de ser baseada na agricultura para uma economia centrada na indústria. Essa mudança gerou a necessidade de mão de obra qualificada e alfabetizada. Nessa medida, a EPJA visava à preparação de mão de obra alfabetizada para atender às necessidades do contexto urbano-industrial. Para além disso, Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) pontuam que “tal ação do Estado pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida”.

É relevante salientar que todas essas medidas, além de amenizar a tensão que pairava na insatisfação popular, ainda atendia à necessidade de formação mínima aos trabalhadores

² A escrita original do texto constitucional foi mantida, conforme presente no ano de 1827.

visando à demanda econômica. Em meio às insatisfações sociais, em 1949, o movimento feminista na luta pelo direito de igualdade entre homens e mulheres ganha força com a publicação do livro intitulado *Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir. Nesse contexto de invisibilidade histórica da mulher, a autora afirma que “[...] a humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo” (Beauvoir, 1970, p. 3). Toda essa discussão vai de encontro ao pensamento que foi disseminado no período iluminista, cujo sujeito era considerado universal, desconsiderando as especificidades de gênero, raça, etnia e tantas outras.

Lopes e Sousa (2005) destacam que nos anos 1950 foi realizada uma campanha em todo o país voltada para diminuição dos índices de analfabetismo, entendendo que a simples ação alfabetizadora era insuficiente. É importante pontuar que nesse período, embora o país tenha registrado avanços na escolarização das pessoas acima de cinco anos de idade, os números de não alfabetizados ainda estavam bem abaixo, por exemplo, dos países vizinhos latino-americanos.

Entre 1960 e 1964, foi dado um grande impulso às campanhas de alfabetização de pessoas adultas. Discussões pertinentes foram desenvolvidas em congressos e outros eventos nacionais que se preocupavam em não só garantir a modalidade da EPJA, como também assegurar as especificidades do referido público, com características próprias. Como pano de fundo para essa discussão, afirmam Haddad e Di Pierro (2000), estavam as diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista. A EPJA ultrapassava os aspectos do processo de ensino e aprendizagem, elevada à condição de educação política, cuja prática educativa provocava reflexões sociais. No ano de 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos. No entanto, diante da necessidade de o Estado ter um canal com a sociedade e garantir a meta de se formar um grande país, era necessário investir na escolaridade da população. Foi nesse momento que surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1967 e o Ensino Supletivo em 1971. Em se tratando do primeiro, em 1969 inicia-se um afastamento da ideia inicial, mais pedagógica, para garantir a rigidez militar. O programa que foi pensado para sanar o problema do analfabetismo no país em dez anos veio ao fim, sendo substituído pela Fundação Educar³ (Haddad; Di Pierro, 2000).

³ O Estatuto da Fundação Educar. De acordo com o Decreto nº 92.374, de 06 de fevereiro de 1986, tinha como objetivo a execução de programas de alfabetização e de educação básica, não formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.

No ano de 1980, com o fim do governo militar, grandes transformações marcaram a década. O contexto favorável da redemocratização possibilitou a ampliação das atividades da EPJA. Estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos. Sobre esse período, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que a ação da sociedade civil organizada direcionou as demandas educacionais e foi capaz de legitimá-las publicamente às instituições políticas da democracia representativa, em especial aos partidos, ao parlamento e às normas jurídico-legais. Segundo os autores, esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios – instrumentos fundamentais para a materialização do reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas – e a responsabilização do Estado pela oferta da Educação Básica pública, gratuita e universal. Apesar disso, esse período ficou marcado pela incoerência entre leis promulgadas e políticas públicas desenvolvidas.

Na década de 1990, em consequência da Constituição de 1988, o Estado passou a oferecer o ensino básico a todos os cidadãos, portanto, também a pessoas jovens e adultas. Dessa forma, aumentou-se o número de escolas com vagas destinadas a esse público. No ano de 1996, salienta Di Pierro (2005), acontece a regulamentação da EPJA na LDBEN 9394/96, instituindo-a como modalidade da Educação Básica.

Em contrapartida, no final da referida década e início dos anos 2000, a EPJA no Brasil não foi contemplada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Posteriormente, no governo do presidente Lula, a EPJA se tornou um tema social fortemente marcado pelo apoio do governo federal aos fóruns dessa modalidade, que ganharam apoio financeiro e cresceram em número de participantes, como menciona Haddad (2001). O monitoramento dos progressos realizados em direção às metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, PNE, 2014) é também uma avaliação do governo citado, pois ainda que a EPJA ocupe lugar secundário na sua agenda política educacional, registraram-se avanços na colaboração da União com os estados e municípios, por meio da institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes. Di Pierro (2010) salienta que foi nesse governo que houve uma proliferação de iniciativas da EPJA, geridas em diferentes instâncias do governo e precariamente articuladas entre si, entre elas: o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e

Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

A autora pontua que, embora tenha sido um período de muitas ações em prol dessa modalidade, elas não foram suficientes para reverter os retrocessos anteriores, de modo que nenhuma das cinco metas prioritárias do PNE, relativas a esse campo educativo, seria alcançada, a começar pela superação do analfabetismo.

As discussões visando sanar as deficiências no cumprimento das metas do PNE continuaram. Em 2009, com o objetivo de construir um novo plano plurianual de educação, surgiram as conferências municipais e estaduais que resultaram, em 2010, na Conferência Nacional de Educação (Conae). Paralelo a esse evento, foi organizada a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea), reunião intergovernamental convocada pela Unesco, que o governo brasileiro sediou em Belém-PA, em dezembro de 2009. Nesta, segundo Di Pierro (2010), o tema que ganhou maior destaque foi o da isonomia de financiamento para a EPJA, pois na conferência participaram tanto sindicalistas, movimentos e organizações sociais que reivindicavam mais recursos, quanto representantes dos governos que determinam o fator de ponderação nos cálculos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), até o momento fixado a seguir das demais etapas e modalidades da educação básica. No entanto, o único debate que chegou ao plenário da Conae referia-se a um aspecto pontual da regulamentação da modalidade, que é a elevação da idade mínima para ingresso na EPJA para 18 anos.

Em consonância com a LDBEN nº 9394/96, o documento final da Conae explicita o entendimento de que a educação não se desenvolve apenas no âmbito escolar, permeando, continuamente, as diversas práticas sociais ao longo da vida (Di Pierro, 2010, p. 29). “Essa concepção abarca os múltiplos processos de formação escolar ou extraescolar, nos quais podem se engajar as pessoas jovens, adultas e idosas” (Di Pierro, 2010, p. 951).

Dessa forma, embora tenhamos desafios políticos e pedagógicos, percebemos que muitas ações pertinentes à EPJA fizeram-na avançar. Segundo Arroyo (2005), a configuração dessa modalidade como um campo específico de responsabilidade pública do Estado é uma das frentes do momento presente, encontrando condições favoráveis para se configurar na área das pesquisas, políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas.

1.3 Principais autoras/es e categorias mobilizados na pesquisa

Abordar uma temática forte, de luta e resistência, como essa, provoca sensações de indignação, inquietação, revolta e um desejo insustentável de mudança, mobilização e transformação. Para tanto, foram acionadas reflexões das autoras feministas Beauvoir (1970, 1949), Louro (2007, 2008), Butler (2014) e, marcando o feminismo negro, Carneiro (2011), Davis (2016), Lugones (2020), Gonzalez (1984) e Ribeiro (2018). No contexto de uma pesquisa com foco voltado para mulheres-mães, recorreremos a Badinter (1985) para respaldar as reflexões preponderantes à maternidade.

Para respaldar a discussão sob a perspectiva da EPJA, foram contemplados os autores Arroyo (2021), Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro (2005, 2010), Santos (2003) e Freire (1987, 1992); os dois últimos contribuem, sobremaneira, em uma perspectiva de educação libertadora, transformadora, propondo uma relação dialógica por meio da discussão sobre as “situações limites” e “inéditos viáveis”. Além disso, as categorias “Ser Mais” e “Ser Menos” tornaram-se indispensáveis para esta produção acadêmica.

As pesquisas apresentam uma realidade que, embora esteja em processo de avanços significativos, arrastam milhares de mulheres, vítimas de uma sociedade patriarcal, que perpetuam destinos subalternos, como algo natural, respaldado por uma concepção de mulher como reflete Beauvoir (1970, p. 23): “Ora, o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo ser humano, uma liberdade autônoma, descobre-se e escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõem a condição do Outro”. Foi sendo vista e colocada nesse papel do “Outro” que muitas mulheres abdicaram dos seus sonhos pessoais e profissionais para ocupar esse lugar restrito à maternidade e aos cuidados domésticos, atribuído historicamente como natural nas relações sociais pautadas pelas desigualdades de gênero.

Um histórico de pouca visibilidade e muita luta são características que coadunam na trajetória da EPJA e da escolarização feminina. Em se tratando das discussões de gênero, Louro (2007, p. 209) salienta que a nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir esse corpo – em outras palavras, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem. E é nesse campo amplo e diverso que se encontram muitas educandas da EPJA, mulheres fortes e aguerridas que foram impedidas de desfrutar o seu direito à escolarização em idade garantida em lei, em decorrência de uma educação machista, que atrelava a educação das meninas ao desejo de encontrar namorados ou a julgava insignificante diante da necessidade com o cuidado dos irmãos menores ou afazeres domésticos para possibilitar às mães saírem para trabalhar (muitas, principalmente as negras,

como empregadas domésticas). Posteriormente, registram as questões da maternidade e/ou casamento, opressão dos companheiros, o trabalho doméstico remunerado para complementar ou garantir a renda da família, somado ao não remunerado que também fica sob a responsabilidade da mulher. Mesmo enfrentando todos esses desafios, as educandas da EPJA retornam à escola, em busca de melhores condições de trabalho e vida, fortalecimento da autoestima e conquista da autonomia.

Esse contexto de opressão, que aprisiona muitas mulheres por um longo período das suas vidas, as coloca em um lugar do “Ser Menos”, como explica Freire (1987). É o resultado a desumanização de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores. São as “situações limites” que, em determinado momento de fragilidade e submissão, parecem intransponíveis pelas oprimidas. No entanto, “[...] no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens⁴ a empenhar-se na superação das ‘situações-limites’” (Freire, 1987, p. 51). É nesse instante que a mulher se apropria das suas potencialidades, da sua liberdade, do que Freire (1987, p. 35) chama de “Ser Mais”, avistando a possibilidade de alcançar os “inéditos viáveis”.

Os embates na garantia da permanência e aprendizagem escolar ainda são significativos, pois trata-se de pessoas com jornadas intensas de trabalho e outras atividades que implicam no perfil de educandas/os estafadas/os e, conseqüentemente, desmotivadas/os. Arroyo (2015) destaca que essa modalidade acolhe pessoas jovens e adultas trabalhadoras, que vêm de passagens humanas e inumanas, dentro da trajetória que percorrem, até chegarem ou retornarem à escola pela EPJA, marcada pela desigualdade social. Esse cenário peculiar da EPJA exige uma relação dialógica do conhecimento que proporcione a compreensão das educandas e educandos sobre o seu contexto, com uma leitura crítica e epistemológica, visando a sua emancipação. Freire (2003, p. 51) afirma que “[...] a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a”. É nessa construção dinâmica que se faz necessária a tomada de consciência, a problematização e transformação das realidades sociais, promovendo o rompimento da alienação alimentada pelas práticas patriarcais, com vista a uma educação libertadora, que promova a equidade de gênero.

1.4 Organização do texto dissertativo

⁴ Paulo Freire usava o genérico masculino – ou homens (referindo-se também às mulheres). Em outras posteriores, a exemplo de *El Grito Manso*, Freire (2014) reflete sobre tal linguagem e modifica sua forma de escrita.

A dissertação encontra-se organizada em formato *multipaper*, ou seja, um conjunto de artigos científicos (Duke; Beck, 1999). Além da presente Introdução, apresentamos, na sequência, três artigos, seguidos das considerações gerais.

O primeiro artigo, nomeado *Mães-mulheres-estudantes na educação de pessoas jovens e adultas: uma revisão sistemática de literatura*, buscou compreender a seguinte questão específica: qual o panorama das pesquisas sobre a interface mulher-mãe e Educação de Pessoas Jovens e Adultas? Do ponto de vista metodológico, o artigo apoia-se na perspectiva de Contandriopoulos et al. (2010) e a análise dos dados perpassa pelas três fases da técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Foram selecionados 34 trabalhos entre teses, dissertações, Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC), artigos, resumos expandidos e pôsteres.

O segundo artigo, intitulado *Tornando-se mãe-educadora-pesquisadora: dilemas entre ser menos e o ser mais no processo libertador de ressignificações de si*, apresenta e discute memórias e vivências da autora desta dissertação, na condição de mulher-mãe-estudante, problematizando as desigualdades de gênero que atravessaram seus percursos de vida, escola, universidade. Para esse artigo, optamos por uma pesquisa (auto)biográfica em diálogo com autores/as como Josso (1999, 2007), Bondía (2002), Delory-Momberger (2012) e Freire (1987, 1992). Buscamos compreender questões como: por quais regulações de gênero passei em minha trajetória de vida-formação-escolarização? Quais as implicações dessas regulações para o acesso, a permanência e aprendizagem da escola à universidade?

O terceiro artigo buscou compreender a questão: quais as condições de escolarização de mulheres-mães para assegurar o direito à permanência e aprendizagem na EPJA no contexto de uma comunidade quilombola? Para abarcar a problemática proposta, acompanhamos o cotidiano escolar, realizamos Círculos de Cultura com registros em diário de campo e realizamos entrevistas biográficas com oito mulheres-mães com idade a partir de 18 anos, devidamente matriculadas na EPJA, em turma do turno noturno, na Escola Municipal Lagoa do Arroz. Dentre as possibilidades da pesquisa qualitativa, a pesquisa etnográfica demonstrou maior consonância com a intenção de imersão na realidade dessas mulheres-mães, visando experienciar o cotidiano e possíveis desafios enfrentados pelas educandas. Laplantine (2010) afirma que o etnólogo tem uma empreitada problemática ao estabelecer relações entre visão, olhar, memória, imagem e imaginário, o olfato, a forma e a linguagem. Os dados coletados em campo foram analisados com aporte teórico de algumas marcantes mulheres do Feminismo Negro, a saber: Carneiro (2011), Davis (2016), Lugones (2020), Gonzalez (1984) e Ribeiro (2018).

No contexto das considerações gerais da dissertação, apresentamos as principais conclusões da pesquisa, tendo como referência os objetivos gerais e específicos da pesquisa. Nesta parte do texto, refletimos sobre os processos de escolarização das mulheres-mães-estudantes das turmas de EPJA, marcados por muitas ausências e negação de direitos. A pesquisa desenvolvida apresenta contribuição para a construção e desenvolvimento de políticas públicas de acesso, permanência e aprendizagem de mulheres-mães estudantes na EPJA, assegurando, assim, o direito de aprender por toda a vida.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos - um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzales. A infância deixada na estrada: buscá-la onde ela ficou. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 335-341, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/gBfKjTnswgc6qHGRqM39pvg/?format=pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1949.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original) Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988.

BRASIL. **Lei no 9394, de 1996, nova redação em 2017**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, (42), 249-274. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Tp6y8yyyGcpfdbzYmrc4cZs/?format=html&lang=pt#> Acesso em: 07 maio 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. 190 p.

CONTANDRIOPOULOS, Damien et al. Knowledge exchange processes in organisations and policy arenas: a narrative systematic review of the literature. **Millbank Quarterly**, v. 88, n. 4, p. 444-483, Dec. 2010. p. 671-689. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-0009.2010.00608.x> . Acesso em: 10 jun. 2023.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 17-30.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 nov. 2023.

DUKE, Nell K.; BECK, Sarah W. Research news and comment: Education should consider alternative formats for the dissertation. **Educational Researcher**, v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **El grito manso**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs, p. 223-244, 1984.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In.: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e Adultos** - Novos leitores, novas leituras. Campinas: Ação Educativa, 2001. p. 191-201.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, jul. 2000. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, v. 25, p. 11-23, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

LAPLANTINE, François. **Antropologia da doença**. São Paulo: Ed. Armand Colin, 2010.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 75-80, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/download/31001456/revista_selvaplopes.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LUGONES, Maria. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org). **Pensamento Feminista Hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

OLIVEIRA, Marcelo Lacerda; SANTOS, José Jackson Reis dos; PEREIRA, Sandra Márcia Campos. Mulheres idosas na educação de pessoas jovens e adultas: problematizando relações de gênero na vida-escola. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 3, n. 6, p. 55-73, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/11229>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

RIBEIRO, Sofia Regina Paiva. Cora Coralina, mulher-mãe-doceira-poeta, e a relação de gênero e espaço na construção de sentidos e de identidade. **Revista Docentes**, v. 3, n. 7, 2018. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/61>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Pedagogia emancipatória**: uma experiência em educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Passo Fundo: EDUPF, 2003.

ARTIGO 1

MÃES-MULHERES-ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS

E ADULTAS: uma revisão sistemática de literatura

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).



Descrição: Círculo de Cultura na sede da Associação de Moradores da Lagoa do Arroz.

ARTIGO 1

MÃES-MULHERES-ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E

ADULTAS: uma revisão sistemática de literatura

RESUMO

Esta pesquisa foi construída em decorrência da necessidade de discutir as relações sociais de gênero vividas pelas mães-mulheres-estudantes em um cenário de educação de pessoas jovens e adultas. Traz como questão: qual o panorama das pesquisas sobre a interface Mulher/Mãe e Educação de Pessoas Jovens e Adultas? Tal questão tem como objetivo compreender o panorama atual das pesquisas no âmbito da interface Mulher/Mãe e Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Para tanto, autores como Beauvoir (1970), Louro (1997), Saffioti (2004) e Freire (1987) contribuíram, sobremaneira, para tal discussão. Foi desenvolvida uma Revisão Sistemática de Literatura com base na análise dos trabalhos publicados no período de 2013 a 2021 na Anped e Google Acadêmico, que contemplavam os descritores: Mulher/mãe e EJA, Mulher e EJA, Relações de gênero e EJA. A organização dos dados foi realizada à luz da Técnica da Análise de Conteúdo, na modalidade temática (Bardin, 1977), e analisados com base em autores/as do campo do gênero e da educação de pessoas jovens e adultas. Os resultados e conclusões problematizam e explicitam uma realidade de opressão, dominação e proibição que impossibilitaram mulheres/mães de terem assegurado o direito à escolarização em idade prevista em lei. Em contrapartida, apresentam a força feminina na superação de muitos obstáculos intransponíveis por um longo período e uma grande motivação pautada na melhor qualificação para o mundo do trabalho, na recuperação da autonomia e autoestima que as impulsionaram para as salas de aula da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Observa-se, ainda, a relevância das produções acadêmicas que denunciam as práticas machistas e patriarcais, evidenciando a importância da conscientização das mulheres na garantia da sua escolarização, emancipação e empoderamento.

Palavras-chave: Mães-estudantes; Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Regulações de gênero.

1 INTRODUÇÃO

Realizar um estudo que perpassa as questões de Gênero e Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) significa mergulhar em um universo de resistência, luta e dor. A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) expressa, em seu artigo quinto, que todos/as são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer espécie, gênero, raça, crença ou classe. Porém, o Estado não oferece aos seus cidadãos e cidadãs direitos e oportunidades iguais. Essa realidade é retratada nas escolas em que a incapacidade de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem, simultaneamente, provocam o abandono de muitas educandas e, conseqüentemente, dos seus sonhos e possibilidade de transformação social.

Para entender a modalidade EPJA faz-se necessária a compreensão de trajetórias de vida não lineares. Di Pierro (2010) pontua que “em nossa história e cultura, porém, a expressão EPJA designa principalmente as políticas e práticas de alfabetização e elevação de escolaridade das pessoas que, na idade escolar, tiveram violado seu direito à educação” (Di Pierro, 2010, p. 2). Muitas mulheres-estudantes que tiveram a sua jornada escolar ceifada em pleno curso estão, em maior número, entre as vítimas de preconceitos diversos, com marcadores sociais como raça, gênero e classe social, além de situações de opressão e dominação, validadas por uma sociedade patriarcal e racista. Segundo Leal (2017), este é um aspecto compartilhado nas trajetórias de escolarização da maior parte das estudantes da EPJA, a descontinuidade na escola regular, que acabou ensejando a entrada nessa modalidade, ou seja, não houve uma escolha, baseada na vontade dessas estudantes. Ocorreu a intersecção de diversos mecanismos de segregação que “expulsaram”, na maior parte, as mulheres negras de um contexto supervalorizado nas sociedades letradas: a escola.

Sobre a realidade das/os educandas/os da EPJA,⁵ o documento base nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos (Confintea) propõe:

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar – que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente (Brasil, 2008, p. 14).

Em se tratando da jornada escolar das mulheres, entre tantos percalços que perpassam essa trajetória, a maternidade, sem dúvida, ganha destaque. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (Brasil, 2019), dos quase 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos do País, aproximadamente 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica. São 10,1 milhões nessa situação, entre os quais 58,3% homens e 41,7% mulheres. No que tange à evasão escolar feminina, foi constatado que 23,8% das adolescentes abandonam os estudos em decorrência da gravidez e 11,5% por conta dos afazeres domésticos.

⁵ A sigla EPJA (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) reforça a importância do lugar de fala de um grupo de pessoas da modalidade de jovens e adultos, com questões específicas da sua condição, no caso desta pesquisa, as mulheres.

Isso implica em uma questão social que perdura há muitos anos, na qual a responsabilidade pelos cuidados dos filhos é entregue à mulher, conduzindo muitas delas a renunciarem aos seus projetos e sonhos para dedicar-se à maternidade, salientando que esse fato se torna um empecilho intransponível, visto que, em sua maioria, não podem contar com os pais de seus filhos, e as condições econômicas são desfavoráveis. Nas raras exceções em que o pai de seus filhos “ajuda”, valida um grande reconhecimento social, como se as ações que deveriam ser compartilhadas naturalmente fossem um feito extraordinário.

Essa discrepância na relação de gênero reflete um cenário histórico, imposto de forma sutil, para meninos e meninas, muito precocemente. Na divisão das brincadeiras, dos papéis desenvolvidos em casa, nas atividades domésticas, na forma de dar e receber carinho, é reservado à menina um lugar de fragilidade, de cuidadora, habilidosa na realização das atividades maternas e domésticas e, em contrapartida, aos meninos é atribuída a figura de força, cheia de representatividade, que comanda, decide. Em consonância com essa discussão, Prates e Lopes (2020, p. 296) evidenciam que “os papéis sociais são culturalmente atribuídos a homens e mulheres desde o momento da gestação, uma vez que a sociedade dita qual o destino do bebê”. Para essas autoras, “apesar das mudanças culturais que se vislumbram atualmente, ainda há muitos desses resquícios na sociedade presente. Meninos e meninas são preparados de maneira diferente para enfrentar a vida adulta” (Prates; Lopes, 2020, p. 296). Dessa maneira, os meninos são estimulados a ter ousadia e rebeldia desde muito cedo; já as meninas, pelo contrário, têm suas asas amputadas, e seu comportamento precisa ser ditado (Prates; Lopes, 2020).

Essa é uma luta que atravessa os séculos, recebendo maior visibilidade com o surgimento do movimento feminista. Esse movimento passou por três momentos significativos: a primeira onda ocorreu durante o século XIX até o fim do século XX no Reino Unido e nos Estados Unidos, na qual era defendido o direito de igualdade entre homens e mulheres; a segunda onda teve início após a Segunda Guerra Mundial e avançou até entre os anos de 1960 e 1980 do século XX, ampliando a luta contra a dominação do homem sobre a mulher e pelo reconhecimento da mulher e suas necessidades em sua complexidade diversa. Oliveira (2020) salienta, em sua dissertação, que na segunda onda o movimento feminista se volta para as construções teórico-conceituais, e traz como marco o lançamento do livro *O segundo sexo* (1970), de Simone de Beauvoir, considerado de extrema relevância para a teorização sobre gênero, visto que os principais filósofos, até então, eram homens. Louro (1997) afirma que as preocupações sociais e políticas dessa onda tinham como foco a luta pelo direito à saúde, à sexualidade feminina, ao aborto e à participação igualitária no mundo do trabalho, temas imprescindíveis nas discussões sociais atuais. No que diz respeito à terceira onda, uma nova

abordagem é sistematizada para reparar as críticas quanto à generalização do feminismo, apresentadas na segunda onda. Para Louro (1997), essas críticas dirigem-se ao feminismo branco ou dominante, colocando em questão “o que é ser mulher” e denunciando que a unidade entre as mulheres também é excludente, opressora e dominante.

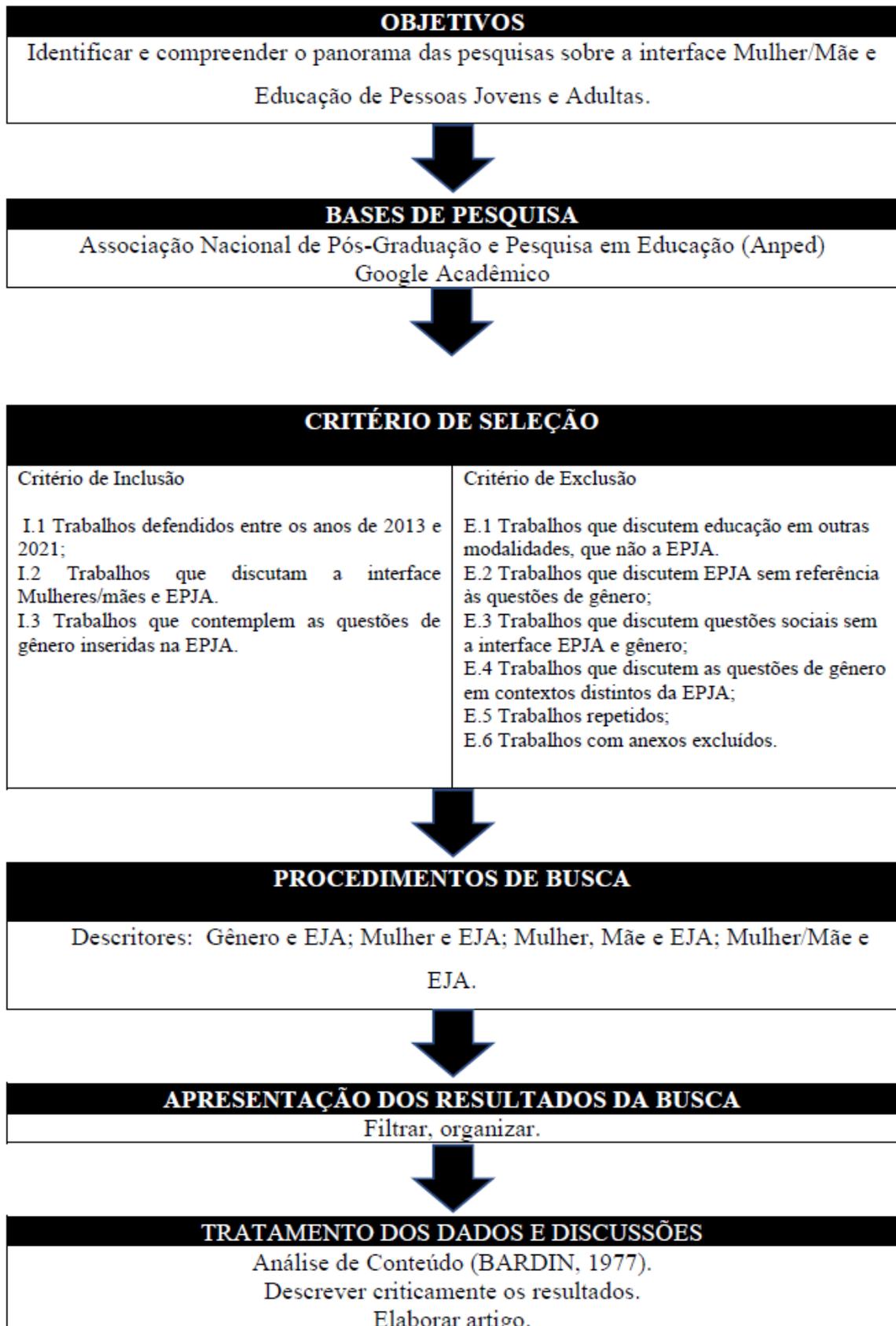
Diante da inquietação frente a essa luta histórica enfrentada pelas mulheres, em sua maioria mães, e da sua representatividade dentro da modalidade EPJA, este estudo apresenta como questão específica: qual o panorama das pesquisas sobre a interface Mulher/Mãe e Educação de Pessoas Jovens e Adultas? Tal questão tem como objetivo compreender o panorama atual das pesquisas no âmbito da interface Mulher/Mãe e educação de pessoas jovens e adultas.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi realizado com base nos fundamentos da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), que tem como objetivo unir pesquisas semelhantes de autores distintos e realizar uma análise pela síntese da informação. Para Contandriopoulos et al. (2010), a RSL propõe uma reconstrução do percurso conceptual e metodológico na escolha de fontes bibliográficas baseado em procedimentos rigorosos e explícitos para que os resultados não sejam incompletos, ineficientes ou, em última análise, sem validade científica (Contandriopoulos et al., 2010).

Em consonância com essas afirmações, foi elaborado um Protocolo (Figura 1) que discrimina as seguintes etapas da pesquisa: os objetivos, a base de dados a ser utilizada, os critérios de inclusão e de exclusão na seleção dos trabalhos, os procedimentos de busca, apresentação dos resultados, tratamento e discussão dos dados.

Figura 1 - Protocolo para Revisão Sistemática de Literatura



Fonte: Organizada pela autora com base em Sampaio e Mancine (2007).

Para garantir essa análise, foi feita a opção pela Técnica da Análise de Conteúdo (TAC) com base nos pressupostos de Bardin (1977), que evidenciam ser:

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências, que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade subjetiva (Bardin, 1977, p. 15).

Nessa etapa, com base no Protocolo (Figura 1), iniciaram as buscas das pesquisas referentes à interface Mulheres/Mães e Educação de Pessoas Jovens e Adultas, no período de 2013 a 2021. Esse recorte temporal abrangeu as últimas cinco reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), sendo estas em 2021, 2019, 2017, 2015 e 2013, com foco no GT 18, que se debruça sobre as produções da EPJA. Nessa fonte, especificamente, só foi possível utilizar os descritores para a busca em um dos anos da revista (2021). Nos demais, a busca foi feita por identificação das palavras-chave no corpo da pesquisa ou mesmo nos títulos. Foram selecionados trabalhos que faziam referência à mulher/mãe e EJA ou mulheres e EJA, ou relações de gênero e EJA. Outra fonte bibliográfica que contribuiu sobremaneira foi o Google Acadêmico. Neste foram utilizados os descritores Relações de gênero e EJA; Mulher e EJA; Mulher, Mãe e EJA; Mulher/Mãe e EJA.

Dando prosseguimento ao trabalho, serão apresentados os resultados realizados com base na temática e análise dos dados perpassando as três fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, para a organização e análise da pesquisa. Na sequência deste texto, detalhamos o processo de desenvolvimento articulado à interpretação e análise em cada fase indicada pela autora.

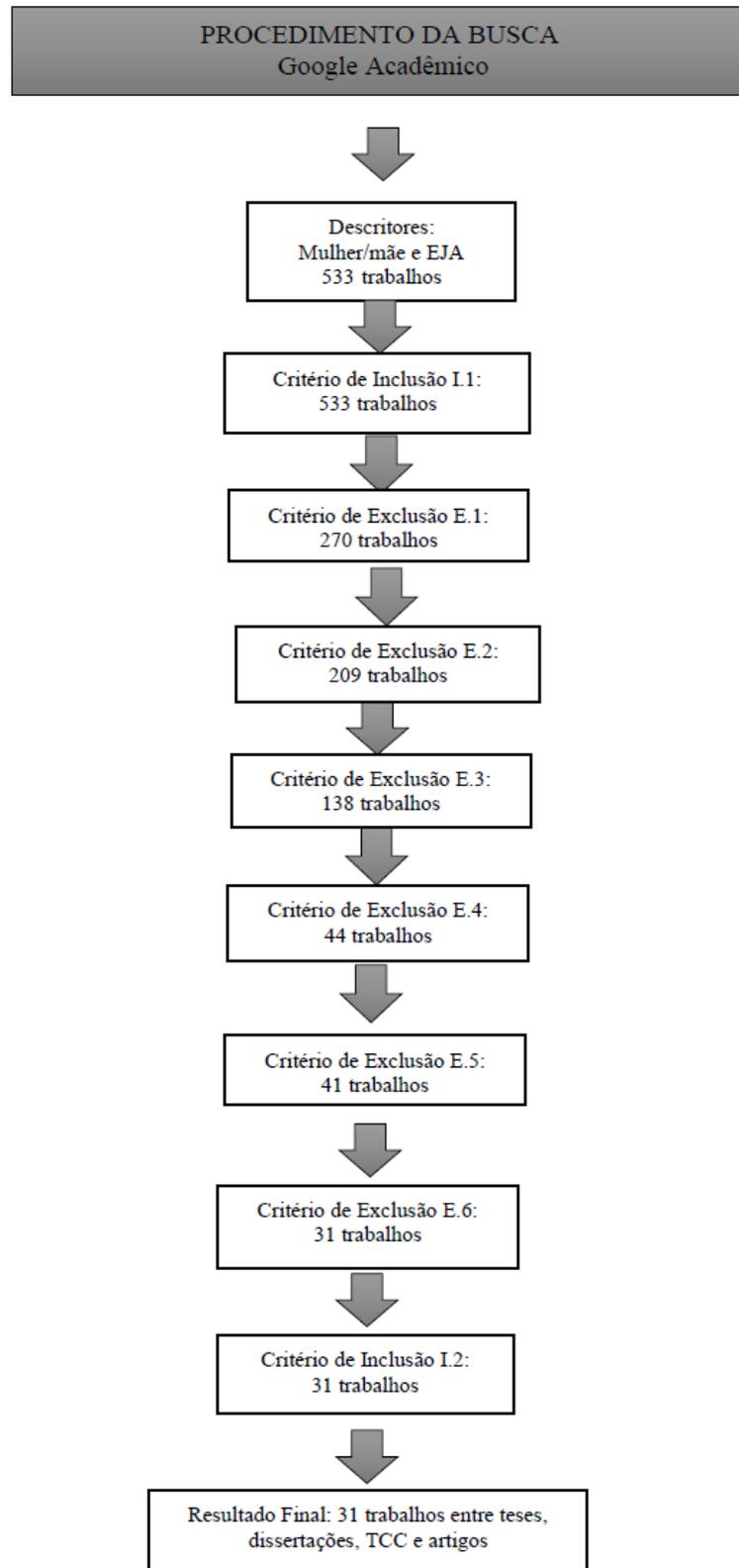
Realizado esse protocolo inicial, foi dado seguimento à fase da pré-análise, na qual busca-se delimitar o conjunto dos documentos a serem submetidos aos processos analíticos. É nesse momento que o pesquisador se aproxima das pesquisas para as primeiras percepções e orientações, sempre atento aos princípios de análise da “exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência” (Bardin, 1977, p. 97-98).

Nas buscas realizadas na Anped, o trabalho foi conduzido por um caminho minucioso de análise de títulos e palavras-chave que faziam referência à gênero, mulher ou mulheres, mulheres/mães e EJA ou EPJA, totalizando 04 (quatro) trabalhos.

No Google Acadêmico foram utilizados os descritores: Gênero e EJA, registrando-se 15.400 pesquisas (muitas faziam referência ao termo “gênero” enquanto recurso textual); Mulher e EJA, 15.300 pesquisas (com uma breve análise dos títulos apresentados, foi possível notar campos diversos referentes à mulher que destoavam da proposta desta RSL); com o descritor “Mulher, Mãe e EJA” foi possível encontrar 9.250 pesquisas (pouca referência à interface dos temas); com “Mulher/Mãe e EJA”, 533 pesquisas. Explorando as pesquisas com os citados descritores, foi escolhida essa última possibilidade, uma vez que apresentava mais coerência na interface das temáticas propostas e, sendo em menor número, viabilizava uma imersão mais profunda. Foi realizada a leitura flutuante dos resumos pré-selecionados, com o intuito de selecionar as pesquisas, de acordo com os critérios apresentados na Figura 1.

A partir dos critérios de inclusão e exclusão, iniciou-se o processo de depuração das pesquisas, exposta na Figura 2, a seguir. No decorrer deste processo, em alguns casos, por falta de informações suficientes acerca da pesquisa, fez-se necessária a leitura para além do resumo, visando uma maior compreensão da discussão proposta. Foi possível verificar, ainda, que 10 (dez), da totalidade de pesquisas selecionadas, não constavam mais disponíveis e 03 (três) delas foram encontradas com duplicidade.

Figura 2 - Refinamento da busca utilizando os critérios de Inclusão (I) e Exclusão (E)



Fonte: Pesquisa direta da autora (2023).

Após o processo de refinamento dos trabalhos no Google Acadêmico, conforme passos citados na Figura 2, foi feita uma organização no computador por pastas, referente aos títulos

e/ou palavras-chave. Dessa forma, foram organizadas as seguintes pastas: Mulher, Mãe e EJA com 01 (um) artigo; Gênero e EJA com 03 (três) trabalhos, sendo 01 (um) dossiê temático e 02 (dois) artigos; e Mulher e EJA com 25 trabalhos, sendo 02 (duas) teses, 10 (dez) dissertações, 09 (nove) artigos e 04 (quatro) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Quanto aos trabalhos encontrados na Anped, a organização das pastas se deu por ano de publicação dos trabalhos, a saber: GT 18 - 2021 com 01 (um) resumo expandido; GT 18 - 2019 com 02 (dois) pôsteres; e o GT 18 - 2013 com 01 (um) pôster, totalizando quatro trabalhos.

Ao final do refinamento de ambas as fontes, foram detectados 02 (dois) trabalhos duplicados, um deles apresentado como pôster na Anped e artigo no Google Acadêmico e outro como resumo expandido na Anped e dissertação no Google Acadêmico. Dessa forma, totalizam-se 34 (trinta e quatro) trabalhos, sendo 04 (quatro) da Anped e 30 (trinta) do Google Acadêmico. Para facilitar a compreensão dos dados selecionados, foram nomeados os trabalhos retirados da Anped como: A1, A2, A3 e A4, em ordem decrescente considerando o ano da sua publicação. As produções referentes ao Google Acadêmico estão identificadas como G1 ao G31.

O Quadro 1, a seguir, detalha a referida explanação.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas

Ordem	Título	Autores(as)	Tipo de Produção	Fonte
A1	Costurando Narrativas: a experiência das oficinas-poéticas com mulheres na educação de jovens e adultos-EJA	Débora Sara Ferreira, Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo	Resumo Expandido	Anped
A2	Ser Mulher, Aluna da Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as jovens mulheres inseridas na EJA da rede Municipal de Ensino de Guanambi-BA?	Maria de Fátima Pereira Carvalho	Pôster	Anped
A3	Táticas de Resistência e Permanência de Jovens Mães na Educação de Jovens e Adultos	Cintia Nazaré Oliveira Pires	Pôster	Anped
A4	“Como estudar se não tenho com quem deixar meus filhos?” Um estudo sobre as salas de acolhimento do Projovem Urbano	Rosilaine Gonçalves da Fonseca Ferreira	Pôster	Anped
G1	Cora Coralina, mulher-mãe-doceira poeta, e a relação de gênero e espaço na construção de sentidos e de identidade: contribuições no currículo da educação de jovens e de adultos (EJA)	Sofia Regina Paiva Ribeiro	Artigo	Google Acadêmico
G2	Mulheres, Trabalhadoras e Mães: desafios para a conclusão do ensino médio na EJA em uma Escola Estadual de Fortaleza	Ivynna Thailane Alexandre Clementino, Kaio César de Almeida Cabral, Fernanda Sleiman Rodrigues	Artigo	Google Acadêmico
G3	Dominação, Relações de Gênero e Trajetórias de Elevação da Escolaridade	Ivy Daniela Monteiro Matos	Artigo	Google Acadêmico
G4	Todo Mundo é Igual? Construções de Gênero sob o Olhar da Juventude	Caroline Gonçalves Nascimento, Millena Holz Waskow, Marlene Neves Strey, Ângelo Brandelli Costa	Artigo	Google Acadêmico
G5	Trabalho Doméstico, Relações de Gênero e Educação de Adultos	Ludimila Corrêa Bastos, Carmem Lucia Eiterer	Artigo	Google Acadêmico

G6	As Jovens Mulheres na Educação de Jovens e Adultos e a Constituição de seus Projetos de Vida	Maria de Fátima Pereira Carvalho	Tese	Google Acadêmico
G7	Mulheres na Educação de Jovens e Adultos: relatos de um retorno	Alzira Aparecida Diogo Alvarez dos Santos	TCC	Google Acadêmico
G8	A Relação Dialógica: mulher e EJA na construção da consciência feminista	Francinéia Francisca Gomes Soares	Dissertação	Google Acadêmico
G9	O Discurso sobre a Mulher nas Produções Textuais de Alunas da EJA	Schneider Pereira Caixeta	Tese	Google Acadêmico
G10	Aspectos da escolarização de mulheres na EJA	Carmem Lucia Eiterer, Jacqueline D'arc Dias, Marina Coura	Artigo	Google Acadêmico
G11	As Mulheres da EJA: Do Silenciamento de Vozes à Escuta Humanizadora	Francisca Vieira Lima, Andréia Faxina Wiese, Sonia Maria Chaves Haracemiv	Artigo	Google Acadêmico
G12	Um Processo de Construção de Autonomia: Mulheres Reescrevendo a sua História na Educação de Jovens e Adultos	Camila Fernandes de Oliveira, Gabrielli Aparecida de Souza Ferreira	Artigo	Google Acadêmico
G13	Projeto “Violência Contra as Mulheres” na EJA: desafios e resistências	Katiuci Pavei, Camila Santos Pereira	Artigo	Google Acadêmico
G14	Percursos de Vida: um estudo sobre memórias de mulheres, estudantes da EJA	Maria Salete Faustino Raugust	TCC	Google Acadêmico
G15	Não se nasce mulher, torna-se: Uma discussão acerca dos motivos que levaram mulheres estudantes da EJA a não frequentarem a escola quando crianças e jovens	Mariana Nickel Britto Alves Pereira	TCC	Google Acadêmico
G16	Trajetória escolar de uma egressa da EJA formando-se pedagoga: uma narrativa autobiográfica	Sandra Raquel Bez Dos Reis	TCC	Google Acadêmico
G17	A Constituição Subjetiva de Mulheres Negras Estudantes da EJA e a Aprendizagem	Bárbara Gonçalves Ivanov	Dissertação	Google Acadêmico
G18	Saberes Populares e Memórias de Alunas Brasiguaias da Modalidade EJA de uma Escola do Campo: Conexões com a Etnomatemática	Adriana Lauxen, Airton José Vinholi Junior	Artigo	Google Acadêmico
G19	Mulheres na EJA/EPT: uma aproximação a partir das categorias trabalho e gênero	Aline Severo da Silva, Cristhianny Bento Barreiro, Joseline Tatiana Both	Artigo	Google Acadêmico
G20	A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade	Keila Cristina Medeiros Palácios, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis, Josiane Peres Gonçalves	Artigo	Google Acadêmico
G21	As Repercussões da Educação de Jovens e Adultos – EJA na Vida de Mulheres no Município de Barra de Santana-PB	Ana Rita Barbosa	Dissertação	Google Acadêmico
G22	“SOU ANALFABETA, MAS NÃO SOU PACATA”: Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita	Ediany Aparecida Pereira Lima	Dissertação	Google Acadêmico
G23	Alfabetização de Mulheres na EPJA: uma análise de artigos do Scielo à luz da abordagem dialógica	Renata de Fátima Gonçalves	Dissertação	Google Acadêmico
G24	Os Sentidos da Escolarização para Mulheres no Rural de Feira de Santana/Bahia: narrativas de trajetórias e sonhos de mulheres da EJA	Vanda Almeida da Cunha Araújo	Dissertação	Google Acadêmico
G25	O Enfrentamento do Analfabetismo de Mulheres Velhas no Município de Castanhal, na Amazônia Paraense: a velhice negada e a educação “garantida”	Ildete da Silva Falcão	Dissertação	Google Acadêmico
G26	Trajetórias de Mulheres da e na EJA e seus Enfrentamentos às Situações de Violências	Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto	Dissertação	Google Acadêmico
G27	Ser ou Tornar-se Mulher - por entre a Educação de Jovens e Adultos - EJA, a vida, o narrar, e o reinventar de si	Débora Sara Ferreira	Dissertação	Google Acadêmico
G28	As questões de gênero e a trajetória de mulheres na EJA	Cinara de Lima, Nilda Stecanela Letícia Borges Poletto	Artigo (livro)	Google Acadêmico
G29	Histórias de Mulheres Jovens e Adultas Estudantes: ensino de história como meio de conscientização	Chiara Lemos Monteiro Carvalho	Dissertação	Google Acadêmico
G30	A Educação de Jovens e Adultos como Ferramenta de Inclusão da Mulher e sua Representação Social	Hérgiton Teodomiro Linhares Maia	Artigo	Google Acadêmico

Fonte: Pesquisa direta da autora (2023).

3 INTERFACE MULHERES-MÃES E EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

A partir da análise dos títulos e palavras-chave dos trabalhos verifica-se em quase todos os trabalhos a presença dos descritores: “mulher” ou “mulheres” e “educação de jovens e adultos” ou “EJA”. Em menor número, aparece o descritor “mãe” e, em alguns casos, aparece também a palavra “gênero” ou “relações de gênero”, contextualizando as questões femininas para além do sexo, mas carregadas de atributos culturais que marcam a sua história.

Outro dado importante diz respeito ao levantamento do ano de publicação das pesquisas, assim como as universidades e estados nos quais os trabalhos foram defendidos. No Quadro 2, apresentado na sequência, verifica-se que as discussões estão registradas em maior número nos últimos cinco anos. Isso indica que as lutas feministas têm estado em foco nos últimos anos e que, em um cenário que sempre contou com a ousadia de pequenas exceções, vê-se ascender um grupo cada vez mais consistente de resistência. Em paralelo, a EPJA, de acordo com Arroyo (2005), embora possua uma longa história, ainda necessita se firmar tanto no terreno das pesquisas, como nas searas das políticas públicas, diretrizes educacionais, formação de profissionais e suas respectivas ações pedagógicas. Para que se consolide como um campo específico, ela precisa decorrer “[...] da especificidade desses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos” (Arroyo, 2005, p. 22).

Quadro 2 - Instituição de Pesquisa, ano e Estado das defesas dos trabalhos

Ordem	Universidade	Ano	Estado
A1	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2021	São Paulo
A2	Faculdade de Educação da UFMG (FAE)	2019	Minas Gerais
A3	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2019	Rio de Janeiro
A4	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2019	Rio Grande do Norte
G1	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	2018	Ceará
G2	UniAteneu	2020	Ceará
G3	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2017	Santa Catarina
G4	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	2020	Rio Grande do Sul
G5	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2018	Minas Gerais

G6	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2021	Minas Gerais
G7	Universidade de Brasília (UnB)	2014	Distrito Federal
G8	Universidade de Brasília (UnB)	2017	Distrito Federal
G9	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2014	Santa Catarina
G10	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2021	Minas Gerais
G11	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2021	Paraná
G12	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	2019	Bahia
G13	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)	2018	Rio Grande do Sul
G14	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)	2017	Rio Grande do Sul
G15	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)	2018	Rio Grande do Sul
G16	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)	2018	Rio Grande do Sul
G17	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)	2019	Rio Grande do Sul
G18	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)	2018	Mato Grosso do Sul
G19	Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)	2020	Rio Grande do Sul
G20	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	2017	Mato Grosso do Sul
G21	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	2013	Paraíba
G22	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2016	Minas Gerais
G23	Universidade Federal de Alfenas (Unifal)	2021	Minas Gerais
G24	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	2014	Bahia
G25	Universidade Federal do Pará (UFPA)	2019	Pará
G26	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2021	Bahia
G27	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2019	São Paulo
G28	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	2014	Rio Grande do Sul
G29	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2021	Santa Catarina
G30	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	2016	Paraíba

Fonte: Pesquisa direta da autora (2023).

Outro dado importante refere-se ao levantamento do local das publicações das pesquisas: as universidades e estados nos quais os trabalhos foram defendidos. Registra-se 35,9% das pesquisas na região Sul, 26,4% na região Sudeste, 23,5% na região Nordeste, 11,7% na região Centro-Oeste e 2,9% na região Norte. Esses resultados refletem a importância e validação das discussões da luta pelo reconhecimento dos direitos da mulher na garantia à escolarização na EJA, respeitando o seu trajeto de vida em cada região brasileira. Percebe-se, ainda, a existência de desigualdades regionais no desenvolvimento de pesquisas, o que pode indicar pouco investimento nessa área. A relevância de suscitar pesquisas, discussões e investigações sobre o assunto provoca a criação das políticas públicas, implementação e acompanhamento de seus resultados e aprimoramento da qualidade no cotidiano educacional e social.

Um fato interessante que surgiu em meio às inquietações da pesquisa é que inversamente proporcional a esses dados por regiões do país encontra-se o número de violência contra a mulher. A região Norte, que apresentou o menor número de pesquisas publicadas, é a que acumula maior crescimento de feminicídio no período de quatro anos: 75%, seguida pelo Centro-Oeste (29,9%), assim como no quadro das publicações. Na região Sudeste (8,6%) e Nordeste (1%). Apenas a região Sul teve redução no número de feminicídios registrados entre 2019 e 2022, com queda de 1,7%, região de maior número de pesquisas publicadas. Esses resultados indicam a necessidade de suscitar cada vez mais pesquisas que denunciem as práticas machistas, patriarcais e a importância da conscientização das mulheres na garantia da sua emancipação e empoderamento, avançando contra a desigualdade de poder das relações de gênero, impedindo, assim, a perpetuação da dominação masculina em detrimento da submissão feminina. É frente a esse cenário que a escolarização para as mulheres da EPJA revela-se um instrumento potente de inserção social que pode viabilizar a capacidade de se reconhecer como cidadã e se livrar das amarras da dominação e violência masculina.

Para iniciar a análise mais profunda das produções, é preciso adentrar na etapa da codificação, entendendo que este é o processo pelo qual os dados são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo (Holsti, 1969 *apud* Bardin, 1977, p. 103). Dessa forma, torna-se possível compreender os fatores que coadunam ou não dentro das discussões analisadas. Ainda sobre essa etapa, Pais (1993, p. 86) salienta:

Se é verdade que toda a lógica do discurso, todo o contínuo da fala detém uma espécie de força de segurança que deriva do seu próprio encadeamento discursivo, também é certo que a A.C é o estilhaçar dessa unidade encadeada; é um desvendar de sentido, mas ao mesmo tempo um despedaçar desse sentido; é uma sequência de fragmentos cortados, o esartejamento de uma unidade de sentido que dá lugar, subrepticamente, a outros sentidos (interpretativos).

Corroborando com esses passos, registra-se, em unanimidade nas pesquisas, uma dicotomia entre as problemáticas que envolvem a interface Mulher/Mãe e a EPJA. São elas: os obstáculos que impediram as mulheres da EPJA de estudarem na idade prevista em lei e a motivação para o seu retorno à escola. A partir dessa dicotomia, inicia-se o processo de categorização, que, segundo Bardin (1977), trata-se de uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, atendendo aos critérios de: significação, determinação das unidades de contexto e enumeração. Para além dessa dicotomia que centraliza a discussão,

foi salientado outro fator que permeia as produções analisadas: a permanência na EPJA, considerando os desafios enfrentados e as políticas públicas que contribuíram para essa garantia. Palavras recorrentes em ambas as discussões foram destacadas como subcategorias, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Organização dos dados em categorias analíticas

Categorias	Palavras recorrentes (subcategorias)	Pesquisas que contemplam a discussão
Obstáculos que impediram as mulheres da EPJA de estudar em idade prevista em lei	Raça, gênero e classe social Casamento: opressão, dominação e proibição Maternidade, religião, solidão Trabalho doméstico e trabalho rural	A1, A2, A3, G1, G2, G3, G6, G7, G8, G9, G10, G11, G12, G14, G15, G16, G17, G18, G19, G21, G22, G23, G24, G25, G26, G27, G28, G29, G30.
Motivações para o retorno à escola	Escolarização e qualificação para o trabalho Autoestima, emancipação e autonomia	A2, A3, G1, G2, G3, G6, G7, G8, G9, G10, G11, G12, G14, G15, G16, G17, G18, G19, G20, G21, G22, G23, G24, G25, G26, G27, G28, G29, G30.
Permanência	Trabalho e afazeres domésticos Maternidade e sala de Acolhimento Didática, estratégias de escolarização, ruptura	A4, G3, G5, G6, G8, G9, G10, G12, G14, G15, G16, G17, G18, G19, G20, G21, G22, G23, G24, G25, G26, G27, G28, G29, G30.

Fonte: Pesquisa direta da autora (2023).

Com foco nas discussões em torno das categorias de análise anteriormente explicitadas, a pretensão é suscitar o debate em torno do panorama sobre a interface Mulher/Mãe e EPJA. Dos 34 trabalhos analisados, 29 deles contemplam a discussão sobre os obstáculos, por vezes, intransponíveis, enfrentados pelas mulheres da EPJA no decorrer da sua trajetória escolar e sobre suas motivações para o retorno à escola. No que tange à questão da permanência das mulheres nas turmas de EPJA, 25 pesquisas contemplaram a discussão. Foram encontradas duas produções que apresentam o mesmo conteúdo, mas com formatos e títulos distintos. Trata-se de uma tese e um pôster, assim como uma dissertação e um resumo expandido.

3.1 Análise das categorias e subcategorias

As produções, em sua totalidade, propuseram uma contextualização histórica de ambos os temas, a fim de proporcionar melhor compreensão dessa temática. A escolarização feminina passou por um longo período de invisibilidade na história da educação no Brasil, visto que o lugar designado à mulher, desde o período da colonização, foi de um ambiente privado, doméstico, reservado aos cuidados da casa, filhos e marido. A esse respeito, Gonçalves (2018), em sua dissertação, recorre a Saffioti (2004 *apud* Narvaz; Sant'anna; Tesseler, 2013) para afirmar que:

[...] O modelo patriarcal, importado pela colonização e adaptado à organização latifundiária e escravagista, foi o ponto de partida da história da instituição familiar brasileira. Na família colonial, o patriarca era o detentor das posses, de seu latifúndio, de sua família, agregados e escravos, bem como de sua mulher, propriedade do patriarca. Mercadoria cambiável nos casamentos arranjados, depois de casada, cabia à mulher administrar a casa e servir ao marido como reprodutora. A explicação biológica de que a constituição da mulher era mais frágil e inferior a do homem fundamentava sua posição ocupada na sociedade da época, bastante limitada. A posição da mulher, na família e na sociedade em geral, desde a colonização até hoje, demonstra que a família patriarcal rural escravagista foi uma das matrizes de nossa organização social (SAFFIOTI, 2004 *apud* Narvaz; Sant’anna; Tesseler, 2013, p. 97-98).

Esse argumento, subsidiado pelas “peculiaridades” dos sexos, ainda hoje, é utilizado em muitas discussões masculinas e femininas. Infelizmente, de forma sutil e cruel, esse discurso é validado como verídico, contribuindo com a condição subalterna das mulheres na sociedade.

3.1.1 Obstáculos que impediram as mulheres da EPJA de estudar em idade prevista em lei

3.1.1.1 Raça, gênero e classe social

Ao se debruçar sobre a história das mulheres, percebe-se a existência de uma parcela relevante, embora com muitas singularidades em seus trajetos de vida, de fatores sociais que coadunam na história dessas estudantes. Ivanov (2020), em sua dissertação, define as mulheres da sua pesquisa como negras, de baixa renda, pertencentes ao mesmo nível de classe social e habitantes de lugares com ordem social menos privilegiados. Assim como nessa pesquisa, grande parte das colaboradoras das demais pesquisas retratam essa mesma condição. Ainda no que concerne a essa produção acadêmica, uma das entrevistadas faz um desabafo de situações de embate: “[...] muitos preconceitos por ser mulher e negra, tive que me tornar uma pessoa que nunca pensei em ser pra poder me defender muitas vezes [...]” (Rosa, 2019, p. 53).

São nítidos os desafios enfrentados por essas mulheres, diariamente, para se afirmarem e garantirem uma vida digna, com seus direitos assegurados, incluindo o da escolarização. Com uma história familiar de muitas dificuldades, marcada pelo machismo e pelas responsabilidades precocemente, o destino traçado para muitas delas era o trabalho doméstico.

Diante de uma realidade de muitas discriminações, a mulher, negra, mãe solo ou subserviente ao seu marido, vê o seu direito à escolarização cada vez mais distante. São

indicadores sociais que, agregados aos individuais, impactam diretamente no processo da garantia da aprendizagem dessas mulheres, tornando-se obstáculos insuperáveis.

No TCC de Raugust (2017) é levantada a questão de gênero sob a perspectiva de classes sociais e raça apontando para a importância da mulher trabalhadora que, ao longo do século XX, ajudou a construir o país. Salienta que eram as mulheres negras que trabalhavam como empregadas domésticas, lavadeiras, cozinheiras, doceiras, floristas, entre outras; já as mulheres brancas eram as governantas, trabalhavam nas escolas nos escritórios, hospitais e asilos. Nas classes médias, ocupavam profissão de professoras, preferencialmente, no entanto, os homens de ciência consideravam a mulher incompatível biologicamente para exercer cargos públicos e políticos. “Há que se evidenciar, assim que [...] os argumentos criados ou reproduzidos e até classificações preconceituosas que pregaram converteram-se em códigos que aos poucos passaram a reger as relações entre os sexos, bem como as diferentes classes sociais e grupos étnicos” (Rago, 1997, p. 604).

Frente a esse cenário, a responsabilidade da escola que oferece turmas de EPJA aumenta ainda mais, no que diz respeito à importância de discutir, compreender e evidenciar as relações de gênero que perpassam a história de vida das estudantes. Olhando por um ângulo histórico, coletivo, social, para além do individual, vê-se que a história se repete. Dessa forma, a escola precisa estar atenta para compreender que as turmas da EPJA englobam uma problemática que vai além de garantir uma sala de aula, existe uma urgência de indignação, de não naturalização diante da evidência desses indicadores que marcam, de forma tão atroz, a vida dessas mulheres. É compreender, resistir e avançar contra uma discriminação histórica a distintos grupos que coadunam com a questão de gênero. “Foram índias contra a violência dos colonizadores, negras contra a escravidão, brancas contra os valores patriarcais vigentes, todas lutando pela transformação das regras impostas ao feminino” (Schumacher; Brazil, 2007, p. 991). Nessa afirmação, ficam explícitas as batalhas travadas pelas mulheres contra as violências sofridas em diferentes períodos da história.

3.1.1.2 Casamento: opressão, dominação, proibição

Essas palavras aparecem associadas ao casamento de forma recorrente nas pesquisas. É doloroso ler os depoimentos de mulheres, que, vítimas de uma vida de injustiças desde a tenra idade, sonhos destruídos, acúmulo de responsabilidades precoce como tentativa de fuga de um modelo patriarcal perverso, projetam no casamento a possibilidade de mudança de vida, resultando, muitas vezes, em apenas uma extensão da rede de opressões que elas já vivenciavam antes do matrimônio.

Nos depoimentos citados na tese de Caixeta (2021), o casamento aparece nas narrativas de grande parte das colaboradoras, não só como validação de violências simbólicas, mas também como impeditivo para o processo de escolarização. Quando questionadas quanto aos motivos que as fizeram deixar de frequentar a escola, as respostas mais comuns nas pesquisas foram: “Porque me casei”, “A família dele não deixou”, “Diziam que mulher casada não precisava estudar, não”, “que ia fazer o que não prestava na escola”, “Eu me casei muito nova, e aí no meu primeiro casamento ele não aceitava eu estudar, então eu tive que parar”. Seguindo essa mesma perspectiva, um depoimento evidencia o ápice da problemática. Neste, a colaboradora afirma que com 21 anos quis voltar a estudar, mas seu companheiro não permitiu, argumentando: “mulher minha não estuda não, pra quê estudar? Fique em casa que tem muito o que fazer”. Segundo ela, para não criar conflito e brigas em casa, ela adiou seu retorno à escola. Esse é um comportamento recorrente entre a maioria das mulheres. Dentro dessa problemática, Lauxen e Vinholi Junior (2018) trazem para a discussão a afirmação de Chartier (1995):

Definir a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação, que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída, é sempre afirmada como uma diferença de natureza, radical, irredutível, universal. O essencial não é então, opor termo a termo, uma definição histórica e uma definição biológica da oposição masculino/feminino, mas, sobretudo identificar, para cada configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como “natural”, portanto, biológica, a divisão social, e, portanto, histórica, dos papéis e das funções (Chartier, 1995, p. 39).

Ao refletir sobre a naturalização da negação do direito à educação enfrentada pelas mulheres e a discrepância quanto a esse mesmo acesso no caso da figura masculina, Caixeta (2021) afirma que, inegavelmente, o acesso feminino à educação perpassa as relações de poder imbricadas não apenas em questões de gênero, mas implicam toda uma gama de opressões que atuam na vida da mulher. Historicamente, o homem sempre teve mais acesso à educação e,

embora também enfrente dificuldades de acesso, a proibição dentro do casamento não é uma delas, o que indica um nível a mais de desigualdade entre os gêneros. A arguição dessa supremacia masculina, frente às oportunidades de escolarização, vê-se na dissertação de C. Carvalho⁶ (2021), no seguinte depoimento:

Eu era praticamente uma empregada para criar os meus irmãos. Tudo muito sofrido. Muito lutado! Eu nunca tinha a oportunidade de estudar. Meus irmãos tinham. Eu tinha muito ciúme deles estudarem e eu não! Mas aí o meu avô faleceu. Não deu mais. Eu fui morar com a minha mãe. Dali pra adiante, eu comecei... Como que eu posso lhe dizer? Trabalhar, estudar, com 14 pra 15 anos eu [me] casei pra me libertar de um sofrimento, e, acabei me envolvendo num sofrimento bem pior. Por que daí eu apanhava do meu ex-marido (Agnes, 2021 *apud* Carvalho, C., 2021, p. 55).

Diante desse cenário de discriminação, violência e submissão, ecoa o sentimento de frustração, pois casar-se era sinônimo de alegria, realização e libertação, mas, em muitos casos, a mulher continuava sob a vontade de outro sujeito, a do marido, sem entender-se verdadeiramente como sujeito de sua própria história. No artigo produzido por Lauxen e Vinholi Junior (2018), é suscitado um silêncio que foi comum entre as mulheres, conveniente à sua posição de subordinadas, que aceitam, conformam-se, obedecem, escutam, esperam, guardam as palavras para si. Este silêncio é imposto por uma ordem social, uma cultura histórica patriarcal, que negou a essas mulheres poder da palavra, da escrita e do poder, tornando-as mulheres escondidas, invisíveis para o mundo e vivendo sempre à sombra de quem as está conduzindo, mas são capazes de ter sonhos em seu imaginário.

Esses sonhos, de acordo com as pesquisas analisadas, são recuperados por mulheres de uma nova geração, que, destoando dos depoimentos anteriores, despertam a esperança de tempos mais justos. Na tese de M. Carvalho (2021), as colaboradoras da pesquisa são jovens com idade entre 15 e 22 anos. Para a maioria destas, a conquista da casa própria, a independência atrelada à formação/escolarização e à inserção no mundo do trabalho fazem parte de suas perspectivas de futuro. Para poucas delas, o casamento e os filhos aparecem nos projetos para o futuro e, quando se revelam, na maior parte dos casos, é como possibilidade somente após a conquista do trabalho formal, conforme atestou uma jovem: “[...] daqui a cinco anos, quero estar casada, com um filho/a, mas, antes disso, quero trabalhar e ganhar o meu dinheiro” (GD 4, 2019, p. 152). Nessa mesma direção, outra jovem disse: “[...] casamento não é prioridade para mim, claro que penso em casar. Mas, primeiramente, um emprego, uma casa, um carro,

⁶ A identificação se fez necessária, visto que existem mais trabalhos com autores de mesmo sobrenome e ano de produção idênticos. Trata-se do trabalho identificado como G29 no Quadro 1.

dar uma vida melhor para a minha mãe e meus irmãos” (GD1, 2019, p. 148). A autora afirma que a maioria das jovens demonstrava o desejo de não reproduzir em suas vidas situações como as experienciadas pelas próprias mães – como o casamento e a dependência financeira do companheiro e/ou mãe –, o que fez com que algumas delas negassem, em seus projetos para o futuro, o casamento.

3.1.1.3 Maternidade, religião, solidão

As pesquisas discutidas nessa RSL corroboram que “a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares advindas do casamento e da maternidade é um dos principais motivos de evasão das mulheres adultas da escola, sobretudo se forem pobres, negras e habitantes das áreas rurais” (Narvaz; Sant’anna; Tesseler, 2013, p. 100).

Apesar das inúmeras conquistas adquiridas pelas mulheres, o imaginário social ainda espera da mulher a postura de anulação em prol da educação dos filhos. Atribui-se a ela a responsabilidade total com a criação das crianças, a qual, por sua vez, aceita essa condição como dever natural. Saffioti (2004) afirma que gênero se refere às relações sociais que foram construídas ao longo da história. Os papéis são definidos de acordo com o gênero no que diz respeito a responsabilidades, direitos, dentre outros.

Em análise aos depoimentos das colaboradoras das produções acadêmicas analisadas, nota-se um sentimento consoante de aceitação da condição materna, ainda que com muitas adversidades, como algo inquestionável, com caráter divino, sem direito de escolha. Para compreender esse cenário, a tese de M. Carvalho (2021), apoiando-se em Fidelis e Mosmann (2013), salienta que, biologicamente, o ser mulher sempre esteve associado à maternidade; entretanto, socialmente essa relação foi se modificando ao longo da história. Para essas autoras, até o século passado, o papel da mulher, em particular a mulher negra e a de classe social baixa, restringia-se a gerar e cuidar dos filhos. Além disso, a reprodução estava associada, de modo intrínseco, ao casamento, ou seja, o destino da mulher já nascia traçado para casar-se e reproduzir.

Caixeta (2021), com base nos relatos das colaboradoras, demonstra o conflito diante da maternidade, pelas condições do cansaço, estafa de uma vida de imposição aos cuidados, mas, ao mesmo tempo, como algo divino, inerente à existência da mulher e que, quando não realizado, pode trazer muita tristeza, desconsiderando, implicitamente, o direito de escolha de não ser mãe. “Perceber a maternidade como um presente de Deus consiste, para essas alunas, em uma dicotomia em que, ao mesmo tempo, sentem-se lisonjeadas por serem agraciadas com

a oportunidade de serem mães, mas, justamente por ser um presente recebido, concebem a maternidade como algo irrecusável” (Caixeta, 2021, p. 195). Isso se dá em decorrência de uma educação moral religiosa que foi perpetuada por anos como a instrução prioritária para as mulheres.

Na dissertação de Gonçalves (2018), a discussão a respeito das influências da religião na escolaridade das mulheres traz fatos históricos relevantes para a compreensão dessa submissão. A autora cita Monteiro e Gati (2012) para explicitar que, na época colonial, para mulheres que insistiam em adquirir a leitura e a escrita bastava que aprendessem “o abecedário para que pudessem fazer as orações ‘pelo livrinho’, como as mulheres instruídas de Portugal” (Ribeiro, 2000, p. 79); dizia-se que aqui no Brasil lhes bastava aprender o “abecedário moral” de Gonçalo F. Trancoso, publicado em 1585, assim descrito:

A = amiga da sua casa
 B = benquista da vizinhança
 C = caridosa para com os pobres
 D = devota da Virgem
 E = entendida no seu ofício
 F = firme na fé
 G = guardadeira de sua fazenda
 H = humilde
 I = inimiga do mexerico
 J = jeitosa (habilidosa)
 L = leal
 M = mansa
 N = nobre
 O = honesta
 P = prudente
 Q = quieta
 R = regrada
 S = sezuda
 T = trabalhadeira
 U = unida à família, útil ao marido
 V = virtuosa
 X = xã (simples)
 Z = zelosa da honra (Trancoso, 1982, p. 92-93).

Vê-se que, para essas mulheres, entender a maternidade com uma visão religiosa traz alento e ameniza a sobrecarga e as dores e, ingenuamente, atribui os desafios aos seus percursos individuais. Barbosa (2013, p. 113) traz a premissa de que “[...] essas mulheres, ao naturalizar tais desafios sob suas perspectivas pessoais, não percebem que são desafios comuns postos a elas enquanto mulheres”.

Em contrapartida, como se verifica na tese de M. Carvalho (2021), as jovens estudantes da EPJA provocam a discussão sobre novas perspectivas, sobrepondo os parâmetros impostos até então. A solidão das mulheres na maternidade, por exemplo, é um fator que surge em seus relatos. Além disso, a maternidade como uma imposição natural também é repensada por essas jovens, demonstrando conquistas históricas contra a validação de posturas que doravante eram naturalizadas. É uma postura de resistência frente às chamadas violências simbólicas, como cita Bourdieu (2010), “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (Bourdieu, 2010, p. 72).

O discurso de Clementino, Cabral e Rodrigues (2020), em seu artigo, transmite a indignação diante dos injustos julgamentos que recaem sobre a mulher, isentando o homem de quaisquer destes, mesmo com uma postura inapropriada. Matos (2017), para discutir essa relação de dominação em seu dossiê temático, recorre a Max Weber (2004, p. 175), que conceitua poder como a “probabilidade de uma ou várias pessoas impor, numa ação social, a vontade própria, mesmo contra a oposição de outros participantes”. A prática recorrente do poder cria estruturas para sua manutenção, desenvolvendo um consenso sobre a validação do seu exercício, de modo que dominados e dominantes aceitem como natural a ordem de decisão.

Ainda que tenham ocorrido muitas conquistas, os impasses para as mulheres acessarem a escola prosseguem na contemporaneidade, os quais não estão restritos ao âmbito acadêmico, pois a “[...] incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (e continua sendo!) uma das construções sociais mais persistentes” (Vieira; Cruz, 2017, p. 48). A sociedade ainda reforça o lugar do cuidar, tanto das atividades maternas quanto domésticas, às mulheres, dificultando o seu acesso às atividades escolares e profissionais.

3.1.1.4 Trabalho doméstico e trabalho rural

Outro ponto significativo que se destaca como impeditivo na garantia da escolaridade das mulheres, segundo as discussões temáticas das produções acadêmicas pesquisadas, é o trabalho doméstico e/ou rural. É válido ressaltar que, nesse aspecto, assim como em muitos outros, existe uma discrepância de realidades, considerando, entre as mulheres, as categorias classe social e raça. Em sua dissertação, Gonçalves (2018) cita Monteiro e Gati (2012) para afirmar que, enquanto as pobres, negras e indígenas trabalhavam, desde então, com o serviço mais pesado, dentre os quais a agricultura e mineração “aprendido de forma assistemática, no

convívio com os mais velhos e experientes” (Monteiro; Gati, 2012, p. 12), as mulheres brancas de classes mais abastadas poderiam aprender “os afazeres domésticos e regras de boas maneiras” (Monteiro; Gati, 2012, p. 13). É inquestionável que a luta das mulheres pela garantia de direitos equânimes engloba lutas paralelas, que diz respeito às questões de raça e classe social, podendo potencializar as desigualdades.

O trabalho foi um outro fator relevante para o abandono da escola entre as mulheres. Entre o estudo e o trabalho, certamente, o segundo prevalecia, visto que se relaciona diretamente à garantia da sobrevivência. Na dissertação de Lima (2016), todas as colaboradoras apresentam uma trajetória marcada pelo trabalho doméstico ainda na infância, sendo esse o fator principal para a falta de acesso ou interrupção da escolarização.

No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pereira (2018), salienta-se que frequentar a escola e ter acesso à educação eram vistos, por muitas famílias, como algo desnecessário, pois não proporcionava retorno financeiro imediato se comparado ao trabalho, que era mais significativo para a existência e sustento do grupo familiar. Essas pessoas tiveram seus direitos refutados, da mesma forma como aconteceu com seus ancestrais.

No artigo de Bastos e Eiterer (2018), a discussão se dá em torno da infrequência das alunas da EPJA, resultante da inserção precoce no mundo do trabalho. Segundo as autoras, as histórias de vida das colaboradoras da pesquisa apontam um perfil comum: a mesma identidade racial compartilhada, somando-se à ausência de escolaridade, origem de família numerosa, pais não escolarizados (trabalhadores do campo). Quanto às suas jornadas de trabalho, extrapolam os regimes pactuados, evidenciando formas de abuso, conflitando com a escola e resultam, por fim, mais uma vez, na dificuldade ou impossibilidade de manter-se nela.

Em semelhante contexto, as autoras Lima, Wiese e Haracemiv (2021), no artigo *As mulheres da EJA: do silenciamento de vozes à escuta humanizadora*, salientam que, se estratificarmos rendimentos médios do trabalho no Brasil, as mulheres seguem recebendo cerca de $\frac{3}{4}$ do que os homens recebem. Contribui para a explicação desse resultado a própria natureza dos postos de trabalho ocupados pelas mulheres, em que se destaca a maior proporção dedicada ao trabalho em tempo parcial. Outro dado interessante para entendermos o cenário socioeconômico brasileiro trata das ocupações. Dos 6,3 milhões (ou 6,6%) de trabalhadores em serviços domésticos, 5,8 milhões são mulheres, enquanto 502 mil são homens. Ademais, as mulheres também aparecem em maior proporção no trabalho auxiliar familiar, além de compor quase que integralmente o trabalho doméstico sem carteira (Brasil, IBGE, 2020).

As participantes da referida pesquisa também puderam elencar os motivos que as afastaram da escola: 39% citaram que o abandono ocorreu por questões familiares e 35%

relataram que a causa foi o trabalho. Subdivididas em “outros”, 26% disseram que as razões para a desistência foram: dificuldades de aprendizagem, problemas de relacionamento, mudança, bullying, nascimento de filhos, problemas de saúde, falta de dinheiro para transporte público. Nos três casos registra-se interrupção das trajetórias escolares ainda na infância. Para as mulheres, a situação familiar (principal motivo de abandono dos estudos) envolveu várias atividades ocupadas por elas, a exemplo de afazeres domésticos e cuidados com filhos, pais, irmãos.

No TCC de Raugust (2017), o relato de uma estudante expressa as dificuldades enfrentadas em decorrência da vida no campo. Em função do trabalho braçal na agricultura, deixou de estudar. Além disso, a distância da escola era outro elemento que dificultava sua permanência como estudante. A autora salienta que, mais uma vez, o envolvimento em atividades braçais representou um impeditivo que afetou essa narradora e todas as outras participantes dessa pesquisa. Neste sentido, cita Rago (1997), indicando que esta ideia moralizadora referente ao trabalho da mulher esteve sempre presente, independente da classe social, estando todas sujeitas ao pensamento dominante da época. As mais atingidas foram as mulheres pobres e negras. As trabalhadoras pobres eram vistas como ignorantes e capazes para realizar o trabalho braçal, no sentido de serventia. Trabalho este antes realizado pelas pessoas escravizadas e que passou a ser desenvolvido pelas mulheres de classes menos favorecidas.

3.1.2 Motivações para o retorno à escola

Com base nas pesquisas analisadas, as mulheres da EPJA, embora com histórias singulares, encontram-se em trajetórias de vida marcadas por muita luta, violência, violação de direitos que impediram o seu acesso à escola em idade prevista em lei. No entanto, apesar da realidade adversa, o seu desejo de retorno à escola perdura; seja por um ato de resistência, seja pela transposição dos obstáculos, elas conseguem viver o direito que lhes foi negado na infância e adolescência para avançar ou concluir os seus estudos. Inseridas em uma nova fase da vida, nota-se a relevância de uma educação que considere a especificidade das educandas dessa modalidade, requisitando um trabalho diferenciado.

3.1.2.1 Escolarização e qualificação para o trabalho

A quantidade de mulheres que buscam a EPJA é crescente, evidenciando que desejam e querem que seu direito à escolarização seja garantido, “apesar das desigualdades enfrentadas

ao longo da história, é por meio da educação que muitas mulheres almejam uma vida melhor” (Palácios; Reis; Gonçalves, 2017, p. 106). Para Vieira e Cruz (2017), na EPJA, encontra-se uma diversidade no perfil da mulher, mas existe algo em comum entre elas: o desejo de escolarizar-se, mesmo diante de todos os desafios.

Nas publicações da Anped, Carvalho e Eiterer (2019), em seu pôster, revela como principal motivação das mulheres da EPJA para o retorno à escola, o fato de almejam possibilidades de acesso a uma maior qualificação para o mundo do trabalho ou para a própria sobrevivência cotidiana. Essa mesma autora, em sua tese, amplia a discussão e pontua o auxílio e melhor acompanhamento dos filhos e filhas na escola como fator relevante. No entanto, no resultado do seu trabalho, visto que foi realizado com jovens mulheres da EPJA, aparecem razões distintas. A autora convida Furtado (2013) para a discussão, quando afirma que as trajetórias escolares dessas mulheres são interrompidas por motivos diversos, principalmente, por questões referentes à desigualdade social. Grande parte dos jovens consegue avançar nos estudos por esforço próprio, não se esquecendo das lutas travadas ao longo da história pelos movimentos sociais a favor das classes populares, das quais provêm, quase em sua totalidade, as pessoas dessa modalidade educativa. “A autoconstrução do direito à educação realmente fica, em muitos casos, no esforço individual, salvo pelos movimentos sociais, que ainda persistem na luta pela igualdade de direitos” (Furtado, 2013, p. 85). Essas jovens mulheres vislumbram no retorno aos estudos possibilidades de melhoria de vida, pontuando, entre as suas expectativas: possuir a casa própria, inserir-se no mercado de trabalho, garantir a independência financeira, ou fazer uma faculdade na área de Enfermagem.

No artigo de Lima, Wiese e Haracemiv (2021), as motivações apontadas pelas mulheres para retornarem aos estudos foram: prosseguir para um curso técnico ou graduação (44%), trabalho (35%), aprendizado e conhecimento pessoal (17%), outros (1%), o que remete à ideia de que elas buscam ocupar os espaços além do trabalho doméstico “idealizado” para as mulheres ao longo da história. Os resultados deste estudo encontram aproximações com as características dos sujeitos da EPJA, sendo pessoas com trajetórias escolares interrompidas e marcadas por várias formas de exclusão da e na escola; em sua maioria, são trabalhadores(as) oriundos(as) das classes populares, com projeto e sonhos para conquistar por meio da educação (Haddad; Di Pierro, 2000). As discussões do artigo reforçam a necessidade dessas mulheres em terminar os estudos para se inserir no mundo do trabalho ou para buscar uma nova profissão, almejando reconhecimento profissional, motivos estes que as levaram à escola. Assim como elas, vários estudantes da EPJA buscam, na conclusão dos estudos, a recolocação no mercado profissional (Ribas, 2014; Souza, 2000). Nessa perspectiva, a relação entre trabalho e escola é

paradoxal, pois, apesar de o trabalho ser motivação para a saída precoce da escola, ele também é promotor de retorno ao espaço escolar, na busca de conhecimento, acreditando que, por meio da escolarização, os sujeitos conquistarão melhores empregos e salários, melhorando, assim, as condições de vida para si e para sua família (Mantovani; Carvalho, 2018).

3.1.2.2 Autoestima, emancipação e autonomia

Os estudos sobre gênero apontam que a opressão da mulher é resultado da negação de direitos ao longo da história. Dentre esses direitos negados, o direito à educação se apresenta como um dos principais. Araújo (2014), em sua dissertação, afirma que, nesse cenário de inexistência de direitos, as mulheres foram submetidas às máximas patriarcais e consideradas inferiores, frágeis, incapazes, ficando responsáveis pela maternidade e os cuidados com o lar.

Entre as pesquisas selecionadas, um grande número retrata a realidade de mulheres que só retornaram aos estudos posteriormente, ao final do seu relacionamento ou morte dos maridos, em decorrência da postura machista e ameaçadora de muitos deles. A realidade retratada explica o quão desafiador e, às vezes, até arriscado era/é para muitas mulheres ter o seu direito à escola garantido.

Em se tratando das motivações pelas quais elas se encorajam diante de tamanha repressão, segundo Clementino, Cabral e Rodrigues (2020), vários são os ensejos que fazem a mulher retornar à escola, seja para adquirir conhecimento, melhoria no emprego, socialização, realização pessoal, ou a busca de melhorias de vida para si e para a família. Leão (2006, p. 36) afirma que “a escola é uma experiência em que entram em ação valores, projetos de vida, expectativas [...] a motivação se dará em face como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida”.

Na tese de Caixeta (2021) é nítido o processo de anulação da mulher em detrimento dos filhos, maridos, entre outros fatores. Uma das colaboradoras dessa pesquisa, ao ser questionada sobre o porquê do seu retorno aos estudos, responde: “Porque agora meus filhos estão todos adultos e, quando eu tinha dez anos de casado, o meu esposo me trocou por outra mulher e eu fiquei com os três meninos pequenos, porque eu tinha um de nove meses, tinha um de cinco anos, que é um especial, e tinha um de nove anos. E eu fiquei com os três filhos pra sustentar, criar, educar, sustentar a casa, virei o homem e mulher da casa” e acrescentou: “Então, foi uma luta bem difícil durante esses anos, até todos estarem cuidando de suas vidas, né? Agora eles já estão todos adultos, o caçula já é casado, então posso voltar a estudar” (Clara, citada por Caixeta, 2021, p.165). A realidade da estudante Clara provoca distintas reflexões. A primeira

delas no que tange à responsabilidade com os filhos. A figura paterna, por envolver-se em um outro relacionamento, compreende não ser mais necessário dividir as responsabilidades financeiras para com os filhos, nem as demais atribuições que lhe cabem no processo amplo de educar e cuidar, depositando na mulher todos os encargos. Outro ponto importante a observar é a forma pela qual a estudante percebe a operacionalização de gênero na atribuição distinta dos papéis.

Nos demais depoimentos, é comum encontrar, dentre os argumentos para o retorno aos estudos, a flexibilização dos maridos, ou o abandono da relação, além de situações de proibição paterna que priorizava a escolarização dos filhos homens na infância, impedindo as mulheres desse mesmo direito. O autor faz uma análise lexical a respeito das palavras utilizadas nos discursos das colaboradoras quanto ao seu acesso à escola. As palavras mais recorrentes foram: “permitia”, “aceitava”, “proibia”, “deixou”, “aceitava” e “proibiu”, apontando para o autoritarismo da figura masculina ao qual essas mulheres estavam submetidas. O autor, com base em Adichie, ressalta:

Deixar é uma palavra complicada. Deixar é uma questão de poder. [...] “A mulher pode fazer o que quiser, desde que o marido deixe”. O marido não é um diretor de escola. A esposa não é uma colegial. Permitir e deixar, quando são usados unilateralmente – e em geral é apenas assim que são usados –, nunca deveriam fazer parte da linguagem de um casamento igualitário (Adichie, 2017 *apud* Caixeta, 2021, p. 165).

Dessa forma, Caixeta (2021) conclui que inegavelmente o acesso feminino à educação perpassa as relações de poder imbricadas não apenas em questões de gênero, mas implicam toda uma gama de opressões que atuam na vida da mulher. Historicamente, o homem sempre teve mais acesso à educação e, embora também enfrente dificuldades de acesso, a proibição dentro do casamento não é uma delas, o que indica um nível a mais de desigualdade entre os gêneros.

Matos (2017), em seu artigo, contextualiza que as lutas em torno das relações de gênero, mais especificamente através dos movimentos feministas, têm buscado esses elementos na abertura de condições para a elevação da escolaridade feminina, nas discussões organizadas em torno das causas e consequências das estruturas vigentes, e o item mais imediato, mais próximo às vivências cotidianas, na crítica aos contrastes entre os papéis sociais do homem e da mulher. Essa apropriação de direitos, por parte das mulheres, se reflete nas falas das colaboradoras da referida pesquisa. Quando questionadas ao que agregou o seu retorno à escola, responderam: “[...] aprendi que sou uma pessoa e preciso do meu espaço, eu me sinto realizada”, “fico feliz

por saber que pessoas como eu conseguem vencer obstáculos e seguir em frente”, “a experiência foi inicialmente apavorante e depois deliciosa. Aprendi a gostar de mim mesma e das pessoas que vivem ao meu lado. Descobri que mulheres donas de casa como eu também poderiam ter a oportunidade de voltar a estudar e realizar um grande sonho” (Excerto 03 citado por Matos, 2017, p. 18). Isso demonstra a elevação da autoestima dessas mulheres, a apropriação de um direito que lhes foi tomado abruptamente, tendo de volta a credibilidade em si mesmas, a segurança de galgar outros espaços e enfrentar desafios. A descoberta de que é um ser constituído de desejos e que tem a sua subjetividade, muitas vezes suplantada pela subjetividade do marido, dos filhos ou do pai. Este encontro consigo mesma concede uma forma diferente de ver e sentir as pessoas que estão ao redor e também o mundo no qual estão inseridas.

A discussão travada por Oliveira e Ferreira (2020), em seu artigo, comprova que a decisão de retornar à escola é um gesto decisivo e significativo na vida das educandas. O retorno à escola “[...] significa um marco decisivo no restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os do estigma do analfabetismo e do sentimento de inferioridade” (Oliveira, 1996, p. 37). No decorrer do artigo, as autoras observam que, para as mulheres, a escola não é apenas um lugar onde se aprende a ler e escrever, é também um espaço de empoderamento feminino, que as faz querer abandonar a submissão e conquistar sua independência pessoal. Nessa perspectiva, Rieger e Jesus (2011, p.178) afirmam que “As mulheres buscam na escola mais do que conteúdos prontos a serem reproduzidos, como cidadãs, elas querem se sentir ativas e participativas, e algumas sonham em conseguir frequentar uma faculdade”. Isso demonstra que as mulheres vislumbram no estudo, também, um meio de ascensão social.

Essas mulheres estão buscando na educação uma forma de melhorar a qualidade de vida, bem como independência financeira, um trabalho que as satisfaça de maneira que possam trabalhar dignamente e ter remuneração merecida; ter satisfação quanto à atividade exercida e autonomia. Na modalidade EPJA encontram uma forma de reescrever suas histórias, superando os preconceitos e modificando sua postura em sociedade. Nesse sentido, o retorno à escola significa a conquista e a ampliação de sua liberdade e autonomia, o direito de serem protagonistas de suas próprias vidas.

3.1.3 Permanência

Os estudos, em sua maioria, comprovam as lutas travadas por essas mulheres no decorrer da vida, na garantia da sua escolarização. A partir daqui, iniciamos a reflexão acerca

dos desafios enfrentados na permanência dessa conquista. Por isso, a importância de ressaltar a identidade presente na EPJA para superar a visão dessa modalidade como uma simples oferta de oportunidade pessoal para sujeitos que perderam/deixaram passar as suas vidas sem estudar (Arroyo, 2005). Trata-se de educandos/as, em unanimidade, trabalhadores/as, que conciliam a rotina escolar com uma intensa jornada de trabalho.

3.1.3.1 Trabalho e afazeres domésticos

Na discussão do artigo de Bastos e Eiterer (2018), constatou-se que a infrequência das educandas matriculadas na EPJA se dava em decorrência do trabalho doméstico remunerado, o qual não oferece um horário de trabalho definido, visto que a maioria delas reside na casa dos seus empregadores, além de, muitas vezes, não ter o direito à folga ou férias. Ávila (2009) acrescenta que, para as empregadas domésticas que se mantêm na escola, frequentá-la revela-se uma forma de resistência individual contra uma determinação social que vem junto com o emprego doméstico. Apesar do esforço físico despendido nas tarefas desempenhadas no dia a dia e frequente incompatibilidade de horários, as mulheres que vivem essa realidade sinalizam almejar, através da escola, a oportunidade de concretizar o desejo de um futuro diferente.

Matos (2017), em seu artigo, corrobora com Nobre e Faria e (2003) que, embora as lutas feministas travadas desde o início do século XIX tenham alcançado direitos para as mulheres, as conquistas obtidas não representam mudanças nas relações domésticas, que ainda mantêm fortes estruturas de dominação. Muitos lares ainda permanecem como um espaço da divisão sexual do trabalho, promovendo as assimetrias entre os gêneros, persistentes no espaço doméstico.

Inseridas nessa realidade de desafios enfrentados na permanência escolar, Clementino, Cabral e Rodrigues (2020) questionam as colaboradoras sobre os desafios enfrentados para concluir os estudos. As respostas mais recorrentes afirmam que as dificuldades são referentes a uma rotina de trabalho somada aos afazeres domésticos e cuidados com a família. Oro e Weschenfelder (2010) afirmam que, apesar das mudanças na sociedade, as mulheres ainda carregam para si toda a responsabilidade da casa e da família. Mesmo que elas estejam trabalhando ou estudando, muitas mulheres buscam nos estudos sua independência e acabam por dobrar e, às vezes, triplicar jornadas.

No que tange aos desafios das jovens mulheres, não se registra discrepâncias das realidades citadas até então. M. Carvalho (2021) constata que algumas das jovens colaboradoras são mães, têm responsabilidade do mundo do trabalho e do cuidado com a casa. Por isso, a

presença crescente de jovens na EPJA tem produzido novas demandas, que exigem da escola um olhar atento a essas singularidades em meio à diversidade. Andrade e Farah Neto (2007, p. 56) ressaltam que “os processos vivenciados pela maioria dos jovens brasileiros e suas estratégias de escolarização ainda expressam as enormes desigualdades a que está submetida essa faixa da população”.

Depoimentos presentes nessa pesquisa expressam, de forma clara, a sobrecarga em que as mulheres são expostas em sua rotina, reflexo de um sistema patriarcal que ainda prevalece na trajetória de vida da maioria das mulheres. A autora apoia-se em Jesus e Barbosa (2016, p. 134), ao afirmar que “[...] a desvalorização do trabalho doméstico realizado pelas mulheres atua no sentido de escamotear a importância delas na sociedade”. Argumenta que, para esses autores, no sistema patriarcal, elas deveriam ficar à sombra dos homens e, quando fosse preciso, seriam recrutadas para o trabalho fora do lar, como ocorreu durante a 1ª Revolução Industrial no século XVIII. Observamos que, na contemporaneidade, muitas mulheres, como é o caso das jovens estudantes da EPJA, ainda vivem situações de desigualdades baseadas em valores típicos do sistema patriarcal.

3.1.3.2 Maternidade e sala de acolhimento

Discutir a permanência das estudantes da EPJA na escola, considerando a presença do fator maternidade, significa perpassar por caminhos árduos, de exaustão, luta e persistência. Incumbidos dessa temática, Silva e Câmara (2019) discutem, como aumento da permanência das estudantes no Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos – Projovem Urbano (PJU) e diminuição dos processos de exclusão escolar, a implementação, pelo MEC, em 2012, da sala de acolhimento para os filhos das estudantes matriculadas. Essa implementação se deu, após ter sido apontado por muitos jovens que não evadiram, porque, como defende Santos (2014), na verdade, os/as estudantes são expulsos/as da escola e estão imersos/as em contextos complexos de desigualdades e injustiças sociais, a dificuldade em ter com quem deixar os seus filhos para frequentarem o Programa os levava ao desligamento. Aquelas que persistiam na luta de recuperar seu processo educacional carregavam os filhos para a escola, o que gerou muitas reclamações de professores e estudantes, uma vez que causava dispersão e desvio da atenção, tanto da responsável pela criança quanto das(os) demais estudantes, prejudicando o processo educativo.

Como forma de responder a esse complexo descompasso entre a oferta de ensino e a execução de ações de permanência no âmbito do Projovem Urbano, a partir da edição 2012,

foram implantadas as chamadas salas de acolhimento. Fruto de demanda do Conselho Nacional de Juventude desde 2008, tal iniciativa pioneira do MEC surge como alternativa de apoio para as estudantes que não têm com quem deixar seus filhos, de maneira segura, no período em que estão no ambiente escolar. O resultado dessa ação foi extremamente positivo, pois muitas estudantes argumentaram que se não houvesse a sala de acolhimento não teriam efetuado a matrícula por não terem onde deixar os filhos, evidenciando que a existência destas salas é um incentivo à permanência das educandas na EPJA.

Um discurso recorrente nas pesquisas analisadas, sobre a permanência entre as estudantes da EPJA, foi o de conclusão das atividades de maternidade/cuidado, principalmente entre as educandas com idade mais avançada. Esse é um fator preponderante na liberdade dessas estudantes, que garante a frequência na escola. Em contrapartida, estudantes da EPJA mais jovens encontram, como motivação para a permanência na escola, a possibilidade de orientar e auxiliar os seus filhos na vida escolar.

3.1.3.3 Didática – Estratégia de escolarização – Ruptura

Oliveira e Ferreira (2020) salientam que, além do abandono e do retorno, algumas razões influenciam a permanência das educandas em turmas de EPJA, pois o abandono escolar nessa modalidade educacional ainda é muito grande. Entre essas razões, além dos motivos de trajetórias de vida, está principalmente a didática de alguns/algumas docentes. Segundo Libâneo (1990, p. 52):

A didática é, pois, uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino e aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. É, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos alunos.

As autoras ressaltam que é imprescindível que os(as) professores(as) atuantes na EPJA reflitam sobre a sua prática pedagógica, a fim de contemplar as especificidades dos(as) educandos(as), objetivando uma contextualização da didática para a EPJA. As relações de gênero, por exemplo, precisam fazer parte dos currículos da EPJA, provocando um estado de consciência crítica de todas e todos os estudantes.

Gonçalves (2018), em sua dissertação, traz para o foco as expectativas dessas mulheres que vencem batalhas para garantir a sua escolarização. Recorre a Rieger e Alexandre (2011):

[...]. Essas mulheres buscam na escola mais do que conteúdos prontos a serem reproduzidos, como cidadãs elas querem se sentir ativas e participativas e algumas sonham em conseguir frequentar uma faculdade. Buscando assim alcançar um dos objetivos gerais propostos pela Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1997, p. 48): “Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida”. “Ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural (Rieger; Alexandre, 2011, p. 168 *apud* Gonçalves, 2018, p. 90).

Com base nessa reflexão, é possível compreender a representatividade da EPJA na vida dessas mulheres. Trata-se de uma oportunidade para fazer algo para si, após um longo período de dedicação ao outro, muitas vezes, um ato de resistência frente à opressão vivida e, mais que isso, vislumbrar melhor condição de trabalho e de vida, um esperar novamente (Freire, 1992).

Na dissertação de Falcão (2019) é apresentada uma realidade na qual a maior motivação das mulheres pesquisadas, todas da terceira idade, é aprender a assinar o próprio nome, principalmente em seus documentos, e poder ler algo com autonomia. A autora relata que um fato marcante nas respostas das mulheres de maior idade, sujeitas desta pesquisa, é a recorrente manifestação do sentimento de vergonha e humilhação, segundo elas, por não saberem assinar o próprio nome, tendo que se valer da impressão digital; por não saber ler; não saber falar e outros não saberes informados. Freire (1987) refletiu sobre esse sentimento, advertindo que:

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do doutor como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (Freire, 2018, p. 69).

Esse sentimento assola muitas mulheres que sofrem opressão, seja dos maridos ou da sociedade como um todo, internalizando conceitos pré-estabelecidos que comprometem a sua autoestima. No caso das mulheres idosas, esse lugar de suposta falta de conhecimento potencializa os julgamentos, as discriminações, conduzindo-as a um lugar de menor reconhecimento social. Nas turmas da EPJA, muitas delas começam a esperar um novo olhar sobre o mundo e sobre si própria.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos compreender o panorama das pesquisas sobre a interface Mulher/mãe e EPJA, utilizando como fonte as publicações dos últimos cinco encontros da Anped e as pesquisas publicadas entre 2013 e 2021 no Google Acadêmico referentes à temática proposta.

Foi constatado que as temáticas mais presentes nas pesquisas que discutem os processos das mulheres-mães e estudantes da EPJA perpassam pelos obstáculos que impediram as educandas de estudarem em idade prevista em lei, destacando as questões de gênero, raça, classe social, violência, opressão, dominação, maternidade, religião e trabalho. É relevante pontuar que, embora inseridas nesse cenário histórico de invisibilidade e restrições, as mulheres não deixaram de alimentar os seus sonhos e persistiram com os seus ideais, registrando como maior motivação para o retorno às salas de aula o desejo de escolarização e qualificação para o trabalho, emancipação, autonomia e elevação da autoestima.

Em se tratando da permanência, as mulheres salientaram a dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho e afazeres domésticos, tornando uma tripla jornada de trabalho. Além disso, o cuidado materno também foi citado como um desafio, solucionado, em uma das realidades analisadas, com a iniciativa do Projovem⁷ Urbano e da implementação das salas de acolhimento. Políticas públicas de permanência como essa contribuem, sobremaneira, para garantia do direito de aprender das mulheres-mães-estudantes, de acordo com a sua peculiaridade. Dessa forma, nota-se a relevância de implementações e ampliações das salas de acolhimento em uma maior abrangência. Foi pontuado, ainda, como fator significativo para permanência das educandas, a necessidade de uma didática que atenda às suas especificidades.

Reflexões e discussões contínuas se fazem necessárias, principalmente em âmbito escolar, pois, embora tenhamos percebido avanços entre as colaboradoras mais jovens de algumas pesquisas, no que tange à validação de conceitos opressores sobre a maternidade, atividades domésticas, submissão aos companheiros, entre outros aspectos, ainda é recorrente. Discursos e práticas internalizados por meio de crenças limitantes fazem com que atos de desrespeito, repressão e violência sejam vistos com naturalidade, impedindo a ascensão dessas mulheres em toda a sua potencialidade.

⁷ Projovem - Art. 1 O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, será regido por este Decreto e pelas disposições complementares que venham a ser estabelecidas pela Secretaria-Geral da Presidência da República. Art. 2. O ProJovem destina-se a jovens com idade entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos que atendam, cumulativamente, aos seguintes requisitos: I – tenham concluído a 4ª (quarta) série e não tenham concluído a 8ª (oitava) série do ensino fundamental.

Com base nas análises feitas, conclui-se a grande necessidade de ampliar os estudos e produções científicas, assim como políticas públicas que viabilizem estratégias para a garantia do direito de aprendizagem dessas mulheres/mães e estudantes que encontram obstáculos, muitas vezes, quase irremovíveis, ceifando o sonho de um futuro com condições dignas e respeitadas frente às suas especificidades. Em consonância com Freire (1981), denúncia e anúncio não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico.

REFERÊNCIAS

Trabalhos selecionados e analisados

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. 131f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira De Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/85> . Acesso em: 01 abr. 2023.

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. 124f. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/3879> . Acesso em: 30 mar. 2023.

BARRETO, Maria Cláudia Mota dos Santos. **Trajetoárias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências.** 2021. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33765> . Acesso em: 02 abr. 2023.

BASTOS, Ludimila Corrêa; EITERER, Carmem Lúcia. Trabalho Doméstico, Relações de Gênero e Educação de Adultos|. **Trabalho & Educação**, v. 27, n. 3, p. 223-243, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9810> . Acesso em: 30 mar. 2023.

CAIXETA, Schneider Pereira. **O discurso sobre a mulher nas produções textuais de alunas da EJA.** 2021. 247f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

CARVALHO, Chiara Lemos Monteiro. **Histórias de mulheres jovens e adultas estudantes: ensino de história como meio de conscientiza-ção.** 2021. 84f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-Graduação em Ensino de História, Ilha de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229843> . Acesso em: 02 abr. 2023.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira. **As jovens mulheres na educação de jovens e adultos e a constituição de seus projetos de vida.** 2021. 199f. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/38245> . Acesso em: 02 abr. 2023.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira; EITERER, Carmem Lucia. Ser mulher, aluna da Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as jovens mulheres inseridas na EJA da rede municipal de ensino de Guanambi-BA? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 39., 2019, Niterói. **Anais - 39ª Reunião Nacional da ANPEd** (2019). Niterói: UFF, 2019, p. 1-3.

CLEMENTINO, Iyvynna Thailane Alexandre; CABRAL, Kaio César de Almeida; RODRIGUES, Fernanda Sleiman. Mulheres, trabalhadoras e mães: desafios para a conclusão do ensino médio na EJA em uma escola estadual de Fortaleza. **Revista Educação & Ensino**, v. 4, n. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/56> . Acesso em: 05 abr. 2023.

DA SILVA, Aline Severo; BARREIRO, Cristhianny Bento; BOTH, Joseline Tatiana. Mulheres na EJA/EPT: uma aproximação a partir das categorias trabalho e gênero/Women in EJA/EPT: an approach from the work and gender categories. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 2, p. 8320-8334, 2020. Disponível em: <https://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/7039>. Acesso em: 06 jun. 2023.

DE LIMA, Cinara; STECANELA, Nilda; POLETTTO, Letícia Borges. As questões de gênero e a trajetória de mulheres na EJA. In: Stecanela, Nilda; Agliardi, Delcio Antônio; Lorensatti, Edi Jussara Candido. [Orgs.]. **Ler e Escrever**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014. p. 359-383. Disponível em: 4https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ler_escrever_o_mundo_EJA.pdf#page=361. Acesso em: 02 abr. 2023.

EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline D'arc; COURA, Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 161-180, jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p161>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732014000100161&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jun. 2023.

FALCÃO, Ildete da Silva. **O enfrentamento do analfabetismo de mulheres velhas no município de Castanhal, na Amazônia Paraense**: a velhice negada e a educação “garantida”. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Antrópicos) – Universidade Federal do Pará. Castanhal. f.158. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12408> . Acesso em: 02 abr. 2023.

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. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191477>. Acesso em: 02 abr. 2023.

FERREIRA, Rosilaine Gonçalves da Fonseca. Como estudar se não tenho com quem deixar meus filhos? Um estudo sobre as salas de acolhimento do Projovem urbano. UNIRIO. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/posteres/199-posteres-gt18-educacao-de- pessoas-jovens-e-adultas>. Acesso em: 31 mar. 2023.

GONÇALVES, Renata de Fátima. **Alfabetização de mulheres na EPJA: uma análise de artigos do SciELO à luz da abordagem dialógica**. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2018. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1173> . Acesso em: 01 abr. 2023.

IVANOV, Bárbara Gonçalves. **A constituição subjetiva de mulheres negras estudantes da EJA e a aprendizagem**. 2020. 68f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/216008> . Acesso em: 30 mar. 2023.

LAUXEN, Adriana; VINHOLI JUNIOR, Airton José. Saberes populares e memórias de alunas brasiguaias da modalidade EJA de uma escola do campo: conexões com a Etnomatemática. **Vértices** (Campos dos Goitacazes), v. 20, n. 1, p. 97-110, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625765748014>. Acesso em: 01 abr. 2023.

LIMA, Ediany Aparecida Pereira. **“Sou analfabeta, mas não sou pacata”**: estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita. 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ACEHBA> . Acesso em: 01 abr. 2023.

LIMA, Francisca Vieira; WIESE, Andréia Faxina; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. As mulheres da EJA: do silenciamento de vozes à escuta humanizadora. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 63, p. 131-150, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n63.p131-150>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000300131&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jun. 2023.

MAIA, Hérgiton Teodomiro Linhares. A educação de jovens e adultos como ferramenta de inclusão da mulher e sua representação social. **Anais II CINTEDI...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22521>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MATOS, Ivy Daniela Monteiro. Dominação, relações de gênero e trajetórias de elevação da escolaridade. **Revista Sociais & Humanas**, v. 30, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociais/humanas/article/view/27279>. Acesso em: 30 mar. 2023.

NASCIMENTO, Caroline Gonçalves et al. Todo mundo é igual? Construções de gênero sob o olhar da juventude. **Interações (Campo Grande)**, v. 22, p. 151-164, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/QvVNYVqj9yddSQvkcnxTMhM/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 02 abr. 2023.

OLIVEIRA, Camila Fernandes de; FERREIRA, Gabrielli Aparecida de Souza. Um processo de construção de autonomia: mulheres reescrevendo a sua história na educação de jovens e adultos. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 2020. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9360>. Acesso em: 05 abr. 2023.

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros; REIS, Maria das Graças Fernandes Amorim; GONÇALVES, Josiane Peres. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na

atualidade. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/39169/pdf> Acesso em: 30 mar. 2023.

PAVEI, Katiuci; PEREIRA, Camila Santos. Projeto Violência contra as mulheres na EJA - Desafios e resistências. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, 2018. DOI: 10.22456/2595-4377.84161. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/84161>. Acesso em: 5 jun. 2023.

PEREIRA, Mariana Nickel Britto Alves. **Não se nasce mulher, torna-se:** uma discussão acerca dos motivos que levaram mulheres estudantes da EJA a não frequentarem a escola quando crianças e jovens. Orientadora: Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/197033> . Acesso em: 30 mar. 2023.

PIRES, Cintia Nazare Oliveira. Táticas de resistência e permanência de jovens mães na educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais - 39ª Reunião Nacional da ANPED** (2019). Niterói: UFF, 2019, p. 1-3.

RAUGUST, Maria Salete Faustino. **Percursos de vida:** um estudo sobre memórias de mulheres, estudantes da EJA. 2017. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/174374>. Acesso em: 03 abr. 2023.

REIS, Sandra Raquel Bez dos. **Trajetória escolar de uma egressa da EJA formando-se pedagoga:** uma narrativa autobiográfica. 2018. 34f. Trabalho de Conclusão de Graduação (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/195617>. Acesso em: 30 mar. 2023.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94.

RIBEIRO, Sofia Regina Paiva. Cora Coralina, mulher-mãe-doceira-poeta, e a relação de gênero e espaço na construção de sentidos e de identidade. **Revista Docentes**, v. 3, n. 7, 2018. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/61>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SANTOS, Alzira Aparecida Diogo Alvarez dos. **Mulheres na educação de jovens e adultos:** relatos de um retorno. 2014. 39 f. Monografia (Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/13092>. Acesso em: 31 mar. 2023.

Silva, Catarina Lourene Valério da; Camara, Arandi Robson Martins. Sala de Acolhimento: uma iniciativa para a inclusão da mulher no Projovem urbano/Sala de Recepção: Uma Iniciativa para a Inclusão da Mulher no Projovem Urbano. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, 5 (9), 16763–16776, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n9-210>

SOARES, Francinéia Francisca Gomes. **A relação dialógica: mulher e EJA na construção da consciência feminista**. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

Outras bibliografias citadas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**. São Paulo: Schwarcz, 2017.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília, DF: MEC: Secad: Unesco, 2007. p. 55-78.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos - um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ÁVILA, Maria Betânia. Vida cotidiana: um desafio teórico político para o feminismo. **Cadernos de crítica feminista**, Recife, ano III, n. 2, p. 44- 79, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional: Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. Coordenação Nacional do ProJovem Urbano. Web site do ProJovem Urbano. Brasília: 2007. Disponível em: <http://www.projovem.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano**. Brasília: 2008.

CHARTIER, Roger. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica. In: DUBY, Georges; PERROT, Michele (Orgs). **As mulheres e a história** (anais). Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995, p. 39.

CONTANDRIOPOULOS, Damien et al. Knowledge exchange processes in organisations and policy arenas: a narrative systematic review of the literature. **Millbank Quarterly**, v. 88, n. 4, p. 444-483, Dec. 2010. p. 671-689. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-0009.2010.00608.x> . Acesso em: 10 jun. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos (EJA). In: Oliveira, Dalila Andrade; Duarte, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pdf/244.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

FIDELIS, Daiana Quadros; MOSMANN, Clarisse Pereira. A não maternidade na contemporaneidade: um estudo com mulheres sem filhos acima dos 45 anos. **Aletheia** 42, p. 122-135, set./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981. 149 p.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, Quezia Vila Flor. **Jovens e o espaço escolar em fracasso: Táticas de resistência no processo de escolarização**. 2013. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, jul. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2023.

HOLSTI, Ole R. **Content analysis for social sciences and humanities**. Boston: Addison Wesley, 1969.

JESUS, Carla Simone Barbosa de; BARBOSA, Robson de Jesus Silva. Trabalho feminino x nível de escolaridade: uma análise sobre a influência da educação para a inserção da mulher no mundo do trabalho. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. XXI, p. 131-146, jan./jul. 2016.

LEAL, Maristela Pereira. **As inter-relações entre discriminação racial, de gênero e exclusão social na trajetória de mulheres negras da EJA**. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/11371> Acesso em: 16 jun. 2023.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**., São Paulo, v. 32, n. 01, p. 31-48,

abr. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2023.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: contexto, 1998. p. 443-481.

MANTOVANI, Aline Madia; CARVALHO, Anderson dos Santos. O trabalho infantil e a educação de jovens e adultos na perspectiva de adultos trabalhadores. **Roteiro**, Florianópolis, v. 43, p. 377-398, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16175>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “história, sociedade e educação no Brasil”, IX, 2012, João Pessoa/PA. **Anais...** João Pessoa: Ufpa, 2012, v. 01, p. 01-25.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT’ ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbugh. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, n. 23, p. 93-104, 2013.

NOBRE, Miriam; FARIA, Nalu. Feminismo em movimento: temas e processos organizativos da Marcha Mundial das Mulheres no Fórum Social Mundial. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 11, n. 02, p. 623-632, dez. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2003000200019&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jun. 2023.

OLIVEIRA, Marília Cazali. **Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS. 1996. Disponível em: www.revistas.uepb.br/index.php/educajovenseadultos/article/download/854/608+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 02 abr. 2023.

OLIVEIRA, Marcelo Lacerda. **Vozes de mulheres idosas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas**: discursos sobre gênero e suas implicações na vida e na escola. 2020. 208f. Orientador (a): Dr. José Jackson Reis dos Santos. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2020.

ORO, Amina Ciandra; WESCHENFELDER, Rosa Cristiana S.; STECANELA, Nilda. Mulheres e EJA: o que elas buscam. **XVIII Encontro de Jovens Pesquisadores**, Universidade de Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <https://www.upplay.com.br/restrito/nepso2010/pdf/artigos/caxias/Artigo%20Mulheres%20e%20EJA%20-%20o%20que%20elas%20buscam.pdf> Acesso em: 13 maio 2023.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1993.

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos; GONÇALVES, Josiane Peres. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, set/dez. 2017.

PRATES, Angela Maria Moura Costa; LOPES, Dienifer Aparecida. O enlace entre gênero, etnia e classe social. **Revista Gênero**, Niterói, v. 20, n. 2, p. 275-299, 2020.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: Del PRIORE, M. (Org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 578-606. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-425038> Acesso em: 15 jun. 2023.

RIBAS, Maria Guiomar. Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 113-130, jul./set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36585>. Acesso em: 21 fev. 2023.

RIEGER, Marlise Jesus; ALEXANDRE, Ivone de Jesus. A. Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 2, p. 161-170, Ago./Dez. 2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/412/242>. Acesso em: 02 abr. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovoni. **Gênero, patriarcado, violência**. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica Systematic review studies: a guide for careful synthesis of the scientific evidence. **Rev. bras. fisioter**, 11(1), 83-89. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vvk3syHhnSgY7VsB6jG/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 07 fev. 2024.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Orgs.). **Mulheres Negras do Brasil**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2007.

SOUZA, João Francisco (Org.). **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo**. Recife: NUPED/UFPE: Bagaço, 2000

TEDESCHI, Losandro Antonio. O uso da categoria gênero na história das mulheres camponesas no Brasil: uma ferramenta necessária. **Anuario de Hojas de Warmi**, n. 15, v. 15, p. 1-24, 2010.

TRANCOSO, Gonçalo Fernandes. **Contos & histórias de proveito & exemplo**. Edição fac-similada [da edição princeps de 1575]. Introd. de João Palma-Ferreira. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1982.

VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Karla Nascimento. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 45-56, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644420116>. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442017000100045&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2023.

ARTIGO 2⁸

TORNANDO-SE MÃE-EDUCADORA-PESQUISADORA: dilemas entre *Ser Menos e o Ser Mais* no processo libertador de ressignificações de si

⁸ Autoria da foto: Aline Matos Barros. Descrição: Séfora Barros da Silva, autora da dissertação.

ARTIGO 2

TORNANDO-SE MÃE-EDUCADORA-PESQUISADORA: dilemas entre *Ser Menos e o Ser Mais* no processo libertador de ressignificações de si

RESUMO:

Inscrito no campo da pesquisa autobiográfica, o texto compartilha, problematiza e compreende duas questões centrais, a saber: por quais regulações de gênero passei em minha trajetória de vida-formação-escolarização? Quais as implicações dessas regulações para o acesso, a permanência e aprendizagem da escola à universidade? O objetivo central do artigo é compreender as regulações de gênero em meus processos de vida-formação-escolarização e suas implicações para o acesso, a permanência e aprendizagem da escola à universidade. De abordagem qualitativa, o estudo é desenvolvido por meio de uma entrevista biográfica, realizada em 2023, e apoia-se em autores/as como Delory-Momberger (2016), Josso (2007), Cavaco (2020) e Freire (1987). Do ponto de vista da análise das informações, o estudo referencia-se em Butler (2014), Louro (1997), Beauvoir (1949, 1967), Badinter (1985), assim como na dialética *Ser Menos e Ser Mais* (Freire, 1987). O estudo revela, entre outras conclusões, a potencialidade de desenvolvimento de pesquisas autobiográficas nos refazimentos e ressignificações de si, promovendo movimentos mais libertadores, ampliando a autonomia do *ser no mundo* e seus processos de inacabamento.

Palavras-chave: História de vida. Pesquisa (auto)biográfica. Ressignificações de si. Regulações de gênero.

1 PONTOS DE PARTIDA

Este artigo discorre sobre a minha história na condição de mulher-mãe-educadora-pesquisadora que se orgulha de todas as suas potencialidades. Com uma trajetória marcada pela resistência desde o nascimento, pelo simples fato de nascer mulher, como muitas outras mulheres, tive a necessidade de criar arcabouços fortes, cujo processo me custou a saúde física e mental em determinados momentos de sobrecarga. A escolha pela pesquisa autobiográfica justifica-se em razão de ir além do discurso, propondo uma forma de compreensão e estruturação da experiência e ação, como afirma Delory-Momberger (2012, p. 524):

Alimentada por uma ampla tradição hermenêutica (Dilthey, Gadamer, - Ricoeur) e fenomenológica (Berger, Luckmann, Schapp, Schütz), a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma *razão narrativa*.

São vivências carregadas de significados, de implicações sociais e resistências, construídas em um cenário de luta imbricadas nos “[...] atravessamentos que constituem os gêneros” (Ferrari; Mattos, 2017, p. 64). A discutir sobre a experiência, Bondía (2002, p. 02) salienta que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”; são fatos preponderantes na construção da minha identidade como mulher.

A proposta deste trabalho com as narrações centradas na formação ao longo da minha vida, como ressalta Josso (2007), revela formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver. Destarte, em diálogo com os autores citados, frente às vivências da minha jornada pessoal, profissional e acadêmica, levanto as seguintes questões: por quais regulações de gênero passei em minha trajetória de vida-formação-escolarização? Quais as implicações dessas regulações para o acesso, a permanência e aprendizagem da escola à universidade? O objetivo central deste artigo é, portanto, compreender as regulações de gênero em meus processos de vida-formação-escolarização e suas implicações para o acesso, a permanência e aprendizagem da escola à universidade.

2 A PESQUISA E A ENTREVISTA (AUTO)BIOGRÁFICA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Optar pela pesquisa autobiográfica, de abordagem qualitativa, é adentrar em memórias afetivas felizes, desafiadoras e dolorosas também. É ousar olhar para mim mesma sem filtros, máscaras, deixando-se atravessar pela minha própria trajetória. Compreendo que “[...] o campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social” (Delory-Momberger, 2016, p. 136). Corroborando com a autora, Passegi e Souza (2017) salientam que a pesquisa (auto)biográfica opera um recorte e que seu interesse recai especificamente sobre as narrativas autobiográficas, que se enraízam nessa atitude fundamental do ser humano, consistindo em configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência, para contar a história de sua vida, a história de uma experiência, a história de um momento qualquer. E complementam: “[...] a pesquisa (auto)biográfica privilegia, pois esses processos de biografização com o objetivo de compreender como os indivíduos se tornam quem eles são” (Passegi; Souza, 2017, p. 9).

A pesquisa biográfica possibilita acessar subjetividades da história de vida, sendo, então, “[...] uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de

seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação” (Josso, 2007, p. 419). Para além disso:

A pesquisa biográfica se diferencia de outras correntes de pesquisa por ela introduzir a dimensão do tempo, e mais especificamente a temporalidade biográfica em sua abordagem dos processos de construção individual. O ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência. A temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem (Delory-Momberger, 2016, p. 136).

Trata-se de compreender, em profundidade, histórias de vida que engendram aspectos pessoais, de formação intelectual e profissionais, sob a égide das relações sociais de gênero, apoiando-me em Beauvoir (1949, 1967) e Louro (1997). As autoras discutem as relações sociais de gênero ultrapassando e problematizando a discussão apenas biológica dos sexos, explícita na afirmação de Louro (1997):

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (Louro, 1997, p. 21).

Para este artigo, as narrativas foram construídas por meio de uma entrevista biográfica (Apêndice A), isto porque

[...] a relação que é estabelecida na entrevista de pesquisa biográfica abre efetivamente um duplo espaço heurístico: aquele do pesquisador e o do objeto de sua pesquisa, mas também aquele do ‘pesquisado’ chamado, pela narrativa a qual ele é convidado, a implementar um trabalho de pesquisa de formatação de sua experiência (Cavaco, 2020, p. 264).

A entrevista foi construída pelo orientador da dissertação e respondida pela autora do texto dissertativo, no dia 05 de maio de 2023, das 12h às 18h, totalizando 07 (sete) laudas (Apêndice C). Uma experiência infável e com grande poder de libertação. “Já não era mais apenas uma história pessoal, eu já aprendera, de algum modo, que ‘o pessoal é político’ e reconhecia em minha trajetória as tramas sociais, via-me constituída pelo social e sua

constituidora, percebia-me como pertencendo a grupos (de classe, de etnia, de sexo, de gênero” (Louro, 1997, p. 09).

A análise dos dados da entrevista foi organizada em duas categorias, essas referenciadas em Freire (1987), dentro de uma perspectiva de opressão e libertação, considerando as potencialidades do “Ser Mais” e “Ser Menos”. Nas palavras do autor,

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (Freire, 1987, p. 20).

Desse modo, na sequência do texto, compartilhamos reflexões e análises sistematizadas por meio de duas categorias temáticas, quais sejam: a) Ser Menos: perspectivas opressoras; b) Ser Mais: perspectivas de libertação.

3 SER MENOS: PERSPECTIVAS OPRESSORAS

O modelo de comportamento patriarcal perpassa a vida de meninos e meninas desde a tenra idade, no entanto, com marcas, definições, classificações e orientações distintas, perpetuadas por um sistema histórico patriarcal. Beauvoir (1949) retrata que em *A Origem da Família*, Engels discorre sobre o início desse modelo patriarcal, demarcando a Idade da Pedra, quando a terra era comum a todos os membros do clã. Existia a divisão dos trabalhos, mas, embora fossem duas classes com afazeres diferenciados, a igualdade estava presente entre eles, com a valorização do trabalho de ambos. Com o desenvolvimento das ferramentas pesadas e da expansão das terras, o homem recorre ao trabalho de outros homens, reduzindo-os à escravidão. Surge a propriedade privada, aparece o senhor dos escravos e da terra, o homem torna-se também proprietário da mulher. Nisso consiste “a grande derrota histórica do sexo feminino” (Engels, 1985, p. 61).

Esse relato histórico nos auxilia a compreender um pouco desse formato de sociedade, no qual estamos inseridas, de exaltação à preponderância masculina, branca e heterossexual. Com o passar das décadas, dos séculos, a luta feminina para afirmar o seu espaço de direito, enquanto ser social, capaz de estar onde quiser estar, desempenhando o papel que lhe compraz, vem sendo conquistado. Os movimentos feministas que coadjuvam para um novo cenário na

vida social da mulher, demarcando o rompimento de fronteiras consideradas intransponíveis, concitam, substancialmente, os avanços.

Eu, mais uma do considerado “sexo frágil”, fui enquadrada desde a tenra idade aos julgamentos machistas de um sistema que dita o comportamento adequado às “delicadas e singelas” mulheres. Uma criança de riso fácil, extrovertida, muito comunicativa e expressiva em gestos e ações, sempre envolvida nas atividades lúdicas e culturais da escola e da vida com protagonismo, cresci ouvindo que eu daria trabalho por ser uma menina muito “danada”. Com esse adjetivo, aparentemente ingênuo, notamos o julgamento machista dado às mulheres que fogem à regra. Em uma provocação de reflexão e conscientização feminina, Beauvoir (1967, p. 09) propõe que “Ninguém nasce mulher, torna-se”. Discutindo a repercussão dessa afirmação, Louro (2008) traz a inquietação causada entre as mulheres da época, em uma perspectiva de construção enquanto ser mulher, e pontua que “[...] fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura” (Louro, 2008, p. 17).

Inseridas em uma determinação cultural perversa, que diminui a mulher às suas potencialidades reprodutivas, de servidão e passividade, somos todas estimuladas diariamente a aceitar esse lugar que Freire (1987), ao referir-se à condição de oprimido, denomina “Ser Menos”.

No início da minha adolescência, século XX, década de 90, com um pai extremamente afetuoso, tanto quanto ciumento e controlador, recebia as punições psicológicas pelas vivências em gincanas, festividades e outras experiências interativas entre os pares, promovidas pela escola, impelindo o surgimento de uma sensação de culpa constante, de estar fazendo algo errado simplesmente por fruir desse espaço de possibilidades lúdicas e de interação. Era uma relação intensamente ditatorial e, para mim, solitária, pois a minha mãe, assim como nós, se via totalmente refém, diante das ameaças que sofríamos – um lugar de total vulnerabilidade. A separação do casal aconteceu, mas a dependência financeira, principalmente, além da emocional (de ambas as partes), dificultava o rompimento dentro desse sistema tão traumático. A frase dita por meu pai repetidas vezes era: “enquanto comer do meu feijão, eu decido”⁹.

Nesse relato, é evidente a relação de opressão de quem detinha o poder de decisão na família: “[...] a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (Freire, 1987, p. 42).

⁹ Frase ouvida várias vezes durante minha infância e adolescência.

Sobre a dicotomia humanização/desumanização nas relações entre opressores e oprimidos, Freire (1987) discute que “[...] a luta pela humanização [...], pela desalienação [...], somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (Freire, 1987, p. 19).

Percebíamos, na condição de filhas (éramos duas, sendo eu a mais nova), que, nessa relação de desumanização que vivíamos, a minha mãe se sentia fragilizada, sem forças para lutar contra aquela realidade imposta. Cresci com uma referência feminina de passividade, passada de forma sutil e quase natural. Em contrapartida, uma referência masculina que ama ao mesmo tempo que oprime, coage e abandona, respondendo às pressões sociais de gênero que atuam na formação dos homens. Nessa relação de opressores e oprimidos, segundo Freire (1987, p. 33):

Até o momento em que os oprimidos não tornem consciência das razões de seu estado de Opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor. Pouco e pouco, porém, a tendência é assumir formas de ação rebelde. Num que fazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momento de despertar. Dentro desta visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como se fossem uma quase “coisa” possuída pelo opressor. Enquanto, no seu afã de possuir, para este, como afirmamos, ser é ter à custa quase sempre dos que não têm, para os oprimidos, num momento da sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda parecer com o opressor, mas é estar sob ele. É depender. Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais (Freire, 1987, p. 33).

Eu, assim como muitas mulheres, assumi esse lugar de “oprimido”, inicialmente como filha e, posteriormente, esposa, em relações marcadas totalmente por princípios patriarcais e opressores. São relações que alienam, paralisam e, de forma quase natural, conduzem para a aceitação da mulher como o “Ser Menos”. No que tange a esse formato, Beauvoir (1949, p. 14) afirma: “[...] ora, a mulher sempre foi, senão a escrava do homem ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado handicap¹⁰”.

Quando eu ainda estava na adolescência, em 1995, após iniciar o primeiro namoro com um colega da escola, a hipótese da menina “danada” se confirmou, pois a gravidez na adolescência vem carregada de julgamentos sociais contra a menina-mulher. É depositada sobre

¹⁰ Desvantagem (tradução nossa).

ela a responsabilidade pela prática do ato sexual e prevenção, quando deveria ser levantada a problemática da falta de informação e orientação aos adolescentes frente aos desejos naturais da puberdade. As falas carregadas de machismos e preconceitos ecoam na memória: “Agora vai viver pra isso, encher a casa de filho”; “É melhor casar mesmo, essa menina sempre foi muito danada”; “O menino é sempre mais imaturo, as meninas que são mais espertas” e tantas outras. Guedes (1995) põe em foco a discussão de gênero sob uma abordagem linguística e percebe que os “[...] sentidos dicotomizados da língua, expressando valorações, fazem com que o mesmo termo Mulher acabe sendo apreendido também ou como Santa e reprodutora ou como Prostituta” (Guedes, 1995, p. 6). A autora salienta que, recorrendo ao dicionário, em busca do significado da palavra “mulher”, se deparou com a seguinte definição: “O ser humano do sexo feminino capaz de conceber e parir outros seres humanos e que se distingue do homem por essas características” (Ferreira, 1986, p. 1168 citado por Guedes). Indo além, na referida pesquisa, a autora encontra as seguintes designações: “Mulher à toa”, “Mulher de comédia”, “Mulher de rótula”, “Mulher de rua”, “Mulher da vida”, “Mulher de amor”, “Mulher de má nota”, “Mulher de ponta de rua”, “Mulher de fado”, “Mulher de fandango”, “Mulher de mundo”, “Mulher do pala aberto”, “Mulher errada”, “Mulher fatal”, “Mulher perdida” e “Mulher vadia”. Salienta, posteriormente, que todas as denominações de mulheres encontradas, salvo duas exceções: “Mulher de César” e “Mulher de piolho”, todas expressam sentidos pejorativos.

Após essas constatações, é importante refletir sobre esse lugar estreito de possibilidades, no qual fomos alocadas, de santas ou putas. Haja vista nossa classificação ficará suscetível a posturas previstas, ou seja, as mais pudicas, de procedência familiar, geralmente pertencentes a segmentos cristãos e de comportamento passivo, mais chances terão de estar entre as santas. Estas certamente lograrão um bom casamento, com filhos saudáveis e, assim, uma felicidade plena. Eu, como não me enquadrava nesse perfil, tinha grandes chances de compor o outro grupo. Mas isso me intrigava, porque, embora essas classificações sejam veladas, nas falas e ações subjetivas elas reverberam com intensidade. Lembro-me da minha inquietação para compreender como podiam me julgar como “danada”, se havia me entregado ao meu primeiro namorado, que era a pessoa com quem eu desejava ficar pelo resto da minha vida. Em uma fase conflituosa, extremamente romântica e ingênua diante da vida, com a sensação, mais uma vez, de culpa por ter feito algo que eu sequer compreendia o que era, com o sentimento do “Ser Menos”, latente em mim, abracei a ideia que me era cobrada e passei a procurar maneiras de ser vista com o olhar de aceitação. “É fazendo-se escrava dócil que ela se torna também uma

santa abençoada” (Beauvoir, 1949, p. 212). Foi nesse momento que comecei a me perder de mim. Sobre esse sentimento de nução que alimenta o oprimido, Freire (1987) pontua:

Sem crerem em si mesmos, destruídas, desesperançadas, estas massas, dificilmente, buscam a sua libertação, em cujo ato de rebeldia podem ver, inclusive, uma ruptura desobediente com a vontade de Deus – uma espécie de enfrentamento indevido com o destino. Daí, a necessidade, que tanto enfatizamos, de problematizá-las em torno dos mitos de que a opressão as nutre (Freire, 1987, p. 101).

A partir de então, em 1996, aos 16 anos, assumi a responsabilidade de um casamento, o qual eu desejei muito, dentro da minha visão romântica de primeiro e único amor, e a maternidade, enquanto cursava o 2º ano do ensino médio. Na ocasião, recebi o total apoio do meu pai, afinal, nesses casos, o casamento “ameniza o dano”. Contudo, houve resistência da minha mãe que, ao final, acabou cedendo. Pela primeira vez em minha trajetória escolar, precisei optar pelo turno noturno, a fim de garantir todas as demais responsabilidades e não abandonar os estudos. Foi uma fase de grande transição. As preocupações não eram mais referentes a que roupa usar, se iria conseguir fugir do meu pai para encontrar os amigos, ou algo semelhante. Em vez disso, era o desafio de aprender a cozinhar para o marido, estar atenta às questões de cuidados e saúde do filho, manter a casa organizada, pensar com quem deixaria meu filho para que eu pudesse ir à escola e atender as expectativas de um ensino médio de qualidade. Ou seja, atender as minhas cobranças pessoais, no caso dos estudos, e as cobranças sociais esperadas por uma grande mulher. “Até o momento em que os oprimidos não tornem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração” (Freire, 1987, p. 32). Esse período marcou o ápice da minha sujeição frente a uma regulação de poder que, implicitamente, agia de forma voraz diante da minha fragilidade e quase inapetência. Butler (2014) afirma que “tornar-se sujeito de uma regulação equivale a ser assujeitado por ela”, correspondendo a todas essas pressões sociais; formava-se a mulher ideal: boa mãe, boa esposa, dona de casa e estudante que não abandona os seus ideais profissionais.

Episódios de vazamento do leite materno durante as aulas eram constantes, assim como os momentos compulsivos de sono, em decorrência das noites em claro dedicadas ao acalantar da criança e a amamentação, mas a minha persistência avançava sobre os desafios, pois estudar alimentava a minha alma. Imbuída dessa força, consegui concluir o ensino médio, contrariando as conjecturas de alguns dos meus familiares à minha condição (mãe na adolescência), dentro do imaginário do fado da reprodução contínua, sem maiores êxitos na vida social. Desencadeou-se uma síndrome do pânico que veio como resposta de uma sobrecarga física e psicológica, e

que, mesmo sem diagnóstico e/ou tratamento, foi superada, vencida. A vida, sempre marcada por confrontos, me ensinou a resistir sempre, desistir jamais. Nesse momento, é perceptível que, mesmo diante da vulnerabilidade psíquica, eu não me permitia sucumbir, persistia, sufocando as minhas fragilidades a fim de atender as regulações de gênero que atuavam sobre mim, enquanto mulher. Embora, como pontua Butler (2014), o gênero não seja uma norma, em instâncias de vulnerabilidade extrema perde-se a autonomia e corresponde a estas que “podem ou não serem explícitas, e quando elas operam como o princípio normalizador da prática social, elas geralmente permanecem implícitas, difíceis de perceber e mais clara e dramaticamente discerníveis nos efeitos que produzem” (Butler, 2014, p. 252). Ainda que estafada, atendendo às expectativas de uma sociedade machista, que cobra excelência nas jornadas duplas, triplas e validando todas as suas exigências, eu persistia para sair dessa condição de oprimida, mas não conseguia transcender. Sobre a superação dessa condição, Freire (1987) sobreleva que:

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (Freire, 1987, p. 23).

No ano seguinte, iniciei um cursinho gratuito, destinado a pessoas afrodescendentes, em busca do sonho da aprovação no vestibular (nesse período desejava fazer o Curso de Comunicação Social) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). A distância da minha casa, o fato de ter um filho pequeno e o cansaço do dia, às vezes, pareciam obstáculos insuperáveis, mas eu persistia. Ao final do ano de 1999, veio o resultado. Tinha ficado na colocação 44º de 40 vagas. Nesse momento, o acúmulo dos desafios, somado ao resultado desfavorável, venceu frente ao meu grande desejo de dar seguimento a um projeto de vida pautado nos estudos e uma carreira acadêmica. Esse hiato perdurou por nove anos, tempo em que me dediquei às atividades domésticas e maternas, vivenciando a segunda gestação, de uma menina. Foi um período difícil, angustiante, tendo em vista que a vida que eu desfrutava ia de encontro com minhas expectativas frente aos projetos, sonhos e metas. A dependência financeira era o que mais me incomodava, visto que o cuidar do meu filho e filha era algo que me trazia muita alegria, e por alimentar sempre uma ideia muito romantizada da maternidade, não me permitia sentir nem mesmo as dores desse processo, que são muitas, principalmente em um cenário de adolescência. Badinter (1985) discute recortes históricos nos quais as mães, nos

séculos XVII e XVIII, um período no qual a infância não ocupava um lugar de reconhecimento e as tarefas maternas eram objeto de nenhuma atenção ou valorização pela sociedade, as mulheres tiveram que “[...] esquecer as duas funções que outrora a definiam por inteiro: a de esposa e a de mãe, que só lhe davam existência em relação a outrem” (Badinter, 1985, p. 99). Vivendo a maternidade na contemporaneidade, com a criança tendo grande centralidade e a mulher reponsabilidade majoritária na criação dos seus filhos, respondia aos estímulos de doação e anulação nessa função. No entanto, vivendo uma fase de esgotamento, começando a compreender que “[...] internalizar a guerreira, na verdade, pode ser mais uma forma de morrer” (Ribeiro, 2018, p. 13), senti a necessidade de assumir as rédeas da minha vida.

O desfecho da história, nesse momento, compreende a discussão que Freire (1987, p. 51) desenvolve em seu conceito de “situações-limites”, conforme explanação:

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites”.

Em consonância com a afirmação de Freire, compreendo que naquele momento avistava poucas alternativas, as situações postas realmente me limitavam. No entanto, logo após esse período, um despertar crítico potencializou o início da transformação.

4 SER MAIS: PERSPECTIVAS DE LIBERTAÇÃO

Compreender a problemática da relação de gênero em uma perspectiva freiriana perpassa os papéis de opressor e oprimido. No que concerne à condição do primeiro, são engendradas “situações-limites” postas como intransponíveis, a fim de garantir o sentimento de “Ser Menos” desse segundo, que embora encarcerado nessa condição de submissão, quando “a percepção crítica se instaura”, consegue transcender essa conjuntura e se apropriar do “Ser Mais”, avistando o inédito viável.

Butler (2014) defende que “[...] um discurso restritivo sobre gênero que insista no binarismo homem e mulher como a maneira exclusiva de entender o campo do gênero atua no sentido de efetuar uma operação reguladora de poder que naturaliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção” (Butler, 2014, p. 254). Isso posto, torna-se

válida uma reflexão mais abrangente, que escancare o que é ser homem e o que é ser mulher em uma sociedade machista e patriarcal e as implicações dessa relação.

Inserida nesse contexto, como mulher, passadas todas as vivências aqui relatadas, em um impulso de libertação, finalmente, em 2007, decidi retornar aos estudos. Comecei a vender cosméticos para garantir o valor da mensalidade do cursinho pré-vestibular e recebi também o apoio financeiro da minha irmã mais velha. Os meus filhos ficavam ao encargo das avós, ora a materna, ora a paterna, o que demonstra a perpetuidade das relações sociais de gênero quanto ao cuidar. Em 2008, com 28 anos, tentei novamente o vestibular, dessa vez para Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), pois tinha despertado grande interesse na área de educação. Fui aprovada em 2º lugar com uma pontuação que capacitaria a minha entrada em qualquer um dos cursos da universidade. Essa conquista foi um grande estímulo para a retomada da minha identidade, não só acadêmica, mas enquanto mulher, um ser de direitos, dotada de potencialidades, sonhos e perspectivas. Foi lindo!

Sobre o rompimento da condição de oprimido, Freire (1987, p. 22) destaca:

Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do “Ser Mais”. No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo “Ser Mais”.

Desde então, fui me apropriando da força ancestral que me antecedeu e iniciei a escrita de uma nova história. Para conseguir dar seguimento aos estudos, precisei matricular os meus filhos no turno em que eu estaria na universidade (matutino), inclusive a filha menor, que à época estava com três anos. Enfrentava a rotina de acordar cedo, preparar o almoço, arrumar a minha filha para a escola, colocar-me adequadamente vestida para tomar o ônibus, deixá-la na escola e seguir para a universidade. É importante salientar que toda essa dinâmica de organização familiar, matrícula na escola, deslocamento dos filhos e afazeres domésticos ficavam sob a minha responsabilidade, pois o pai dos meus filhos exercia funções profissionais em outro município e, mesmo quando estava na cidade comigo, sua participação era ínfima. Sobre a divisão sexual do trabalho, Hirata e Kergoat (2007, p. 599) pontuam que:

É a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a

apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.).

No decorrer dos quatro anos na universidade, continuava vendendo cosméticos e alguns artesanatos que eu mesma produzia para arcar com as minhas despesas de transporte escolar, fotocópias e outras necessidades das crianças. Fiz a seleção para monitoria na Universidade e fui aprovada, além da seleção para estagiária no Serviço Social do Comércio (SESC). Esses recursos auxiliaram bastante, pois possibilitavam certa independência financeira para a realização do meu curso com dedicação e que eu pudesse desfrutar da criação dos meus filhos. Desse modo, percebo, hoje, que “[...] o processo de formação está ancorado na história de vida dos sujeitos” (Cavaco, 2020, p. 262).

Foram anos de muito sacrifício, mas também de muito encantamento, realização e gratidão. A cada nova disciplina a sede de conhecimento era maior; aquele sonho que por anos ficara tão distante estava ali, pertinho, à frente dos meus olhos. Ao final dessa jornada, depois de muitas ações (feiras da pechincha, rifas, livro de ouro etc.), em 23 de novembro de 2012 me formei com todas as honrarias devidas: culto, colação de grau e baile, no qual tive como patrono quem hoje é o meu orientador, na referida dissertação, tamanha era a admiração por esse profissional tão competente e solícito. Embebida nas reflexões de Freire (1987, p. 52), corroboro com o autor em *Pedagogia do Oprimido* quando afirma que “[...] está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. São gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação”.

Com o foco na mudança de vida e avanço profissional, fiz a seleção para professora da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, obtendo êxito. Comecei a lecionar logo após o término do curso, em 2013. Em paralelo, ingressei na Especialização em Gestão e Coordenação Escolar, aos finais de semana. Logo comecei a assumir algumas responsabilidades financeiras em casa e as necessidades dos meus filhos. Nesse período, a minha mãe foi uma grande parceira, auxiliando no cuidado para com eles. Em 2014, fiz o concurso do Serviço Social do Comércio (SESC) e fui aprovada. Assumi a regência de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, (Anos Iniciais) no turno matutino, e no turno vespertino continuava como professora contratada na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Estado da Bahia. Logo veio o resultado do concurso municipal, cuja aprovação foi constatada. Consegui lotação na Creche Municipal Paulo Freire, que ficava a um quarteirão da minha casa. Dessa forma, estive mais próxima também dos meus filhos, embora tivesse optado por atuar 40 horas na rede municipal de ensino

(20 horas como profissional efetiva e 20 horas na condição de substituta), para que a minha independência financeira se consolidasse ainda mais. Além de administrar essa rotina de trabalho, ainda garantia a administração e organização da casa e acompanhamento dos meus filhos em todos os âmbitos. Traçando um paralelo a esse respeito, Hirata e Kergoat sustentam que:

As razões dessa permanência da atribuição do trabalho doméstico às mulheres, mesmo no contexto da reconfiguração das relações sociais de sexo a que se assiste hoje, continua sendo um dos problemas mais importantes na análise das relações sociais de sexo/gênero. E o que é mais espantoso é a maneira como as mulheres, mesmo plenamente conscientes da opressão, da desigualdade da divisão do trabalho doméstico, continuam a se incumbir do essencial desse trabalho doméstico (Hirata; Kergoat, 2007, p. 599).

Com horários muito apertados, pouco tempo de descanso, ou mesmo para almoço, em períodos de pico e muito trânsito, era fastidioso utilizar transporte público, exigindo esforço e sacrifício. Não obstante, viabilizei aos meus filhos, além da escola, o contato com a arte. Foram muitos momentos de correria para não perder o horário dos ônibus e garantir a chegada no balé ou as apresentações nos recitais de violão. Essa rotina multifuncional e penosa que eu repetia dia a dia, sem notar o quanto era nocivo para a minha saúde física e mental, era fruto do desejo incontrolável de uma mãe, profissional, dona de casa e esposa, em entregar sempre o melhor. Em um relacionamento que perdurava há mais de 20 anos, com muitos momentos de abandono, solidão, cobranças e nenhuma empatia, eu resistia na concepção tradicional e de acordo com as normativas sociais de uma família considerada sólida e sagrada. Em muitas situações deste passado árduo não me identifico mais, mas penso ser importante divagar sobre, para que nenhuma mulher que venha a conhecer essa história se permita mais passar por situações semelhantes. Por exemplo, meu ex-marido, ao chegar das muitas viagens do trabalho, ficava extremamente desapontado por encontrar pratos sujos na pia e, às vezes, não encontrar um talher limpo. E eu, primeiro por acreditar que aquilo era de fato minha, e somente minha, obrigação, apesar de trabalhar em ambientes externos como ele, quando o via nervoso, batendo portas, alterando a voz, pedia desculpas e prometia a ele que não iria acontecer novamente, acreditando que seria a melhor opção para manter a paz no ambiente familiar e frente aos meus filhos. Nessa relação desigual e opressora, na escrita deste texto, fui constatando o que Freire (1987, p. 22) afirma:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se

sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.

Embora estivesse em um momento de crescimento profissional e pessoal, com o sentimento de libertação, de “Ser Mais”, ainda era surpreendida com atitudes de submissão, impregnadas em meu inconsciente de mulher como uma obrigação. Daí a relevância de compreender como o gênero se operacionaliza nas relações sociais de gênero, em meio às vivências sociais, a carga que trazemos sendo mulher nessa sociedade em transição, mas ainda preponderantemente patriarcal. É importante que nos unamos em um sentimento de sororidade, a fim de não validarmos mais posturas machistas e misóginas.

Se, para manter divididos os oprimidos, se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua “aderência” à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desideologizar (Freire, 1987, p. 108).

Em situações de conflito, desde a infância, na relação conturbada dos meus pais, internalizei que o silêncio evita, ou ao menos diminui, maiores estragos. Com essa visão equivocada, me silenciava, encolhia, reduzia-me a milhões de pequenos pedaços para ocupar o espaço que me restava. Os sinais de síndrome do pânico voltaram a aparecer e, dessa vez, decidi não me negligenciar. Como não tinha condições financeiras para realizar um tratamento psicológico, procurei os serviços filantrópicos de um centro de ações espirituais e sociais em que eu fazia parte como evangelizadora das crianças. Fiz dois anos de terapia com uma mulher e profissional de excelência, Tânia Viana, que despertou a minha força feminina, ancestral e o meu potencial para ser feliz, mostrando que eu poderia me apropriar de tudo isso de forma respeitosa, cuidadosa, como costumo optar, mas sem me negligenciar. A libertação fazia-se necessária. Nesse momento, apropriava-me do meu “Ser Mais”, em consonância com Freire (1987, p. 20).

Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

Desde então, em outubro de 2018, veio a primeira decisão, a separação matrimonial. É difícil transpor para palavras o que esse passo significou em minha vida, mas posso afirmar

que, a partir daquele momento, a coragem e a prosperidade me acompanharam. É sobre compreender o que te faz bem e o que te suga, enfraquece, descolore. É sobre não temer mais o julgamento do outro, que, em sua maioria, frustrado, não consegue romper as amarras da infelicidade e julga quem a tem. É reconstruir a identidade pautada em uma autoestima elevada, autocuidado e segurança para enfrentar os desafios; é refletir na perspectiva de Beauvoir (1949, p. 236), “[...] a partir do momento em que se torna livre, a mulher não tem outro destino senão aquele que ela cria livremente”.

Posterior a esse processo de autoconhecimento e decisões, em 2019, assumi a coordenação da escola onde trabalhava e, em decorrência do desenvolvimento de um trabalho reconhecido, o convite se ampliou à Secretaria Municipal de Educação (Smed), na qual atuo até a presente data. Nesse ambiente tenho a oportunidade de desenvolver grandes ações movidas pela força feminina. Fortes, criativas, dinâmicas, perspicazes, nós, mulheres, naquele ambiente, nos complementamos e potencializamos o trabalho, em prol da educação, em um meio no qual as mulheres prevalecem em decorrência de uma forte ligação histórica do magistério com a maternidade. Sobre esse ponto, Louro (2008, p. 97) explica:

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado etc.

Com a carreira profissional se desenvolvendo com êxito, o desejo de ampliar os conhecimentos acadêmicos eram ainda mais manifestos. O mestrado acadêmico sempre esteve entre as minhas metas de vida, mas, com uma rotina frenética, ia protelando, esperando o momento propício. Quando em julho de 2021 a Smed e a Uesb estabeleceram um convênio para formar 25 mestres em ensino, vi uma grande oportunidade para alcançar esse objetivo, visto que já estava com os meus filhos crescidos, e me encontrava com mais autonomia. Recebi grande incentivo de uma pessoa que marcou a minha trajetória sobremaneira, Débora Peixoto, a minha companheira por nove meses e, hoje, amiga querida. Essa foi uma experiência que atravessou a minha vida deixando marcas valiosas de amor para além de sexo/gênero feminino ou masculino, ensinando-me que para amar não existem regras e provocando a necessidade de encarar, frente a frente, os meus preconceitos e machismos, muitos deles, até então, velados. Butler (2014, p. 253) amplia a discussão e esclarece:

[...] supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes “masculino” e “feminina” é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo.

As diversas formas de amar e as subjetividades humanas estão para além das nomenclaturas instituídas e da necessidade externa de definição, agregadas aos juízos de valor. Para mim, mais que uma experiência de relação homoafetiva, foi uma mudança relevante no meu parâmetro de relacionamento, pois, pela primeira vez, vivi uma relação de cuidado, reciprocidade e empatia que, até então, eu desconhecia. E embora tenha acontecido à distância, com encontros bimestrais ou mensais, foram intensos e marcantes como um convívio diário.

Inserida nesse cenário favorável, alimentei o sonho do mestrado, com o apoio de outras mulheres que carinhosamente ombream o meu processo, Arlete Dória e Márcia Menezes, que gentilmente compartilharam parte dos seus saberes acadêmicos. Após providenciar a documentação, dei seguimento a todos os passos e, em julho de 2021, a desejada aprovação foi alcançada. Assim como na graduação, a cada novo contato com as disciplinas, comungava com Piaget quando defende os estados de desequilíbrio e acomodação. Era exatamente assim que eu me sentia, mas sempre envolvida pelo encantamento diante do conhecimento.

Em junho de 2022, paralelo ao desenvolvimento do meu processo formativo, fui surpreendida com um convite para assistir a uma peça teatral com o tema: Feminismo, seguido de um café e conversas agradáveis. No fechamento do encontro, fui presenteada com um livro de poesias autorais, estava a provir um novo olhar sobre a relação heteroafetiva.

Relevante salientar que estudar com o afinco que uma pós-graduação exige, administrando o tempo com 40 horas de trabalho, é profundamente desafiador, principalmente porque no decorrer desse trajeto surgiram novos desafios. A minha mãe, idosa, portadora de diabetes tipo 2, mas sempre muito autônoma, inicia um processo de depressão ansiosa, suspendendo alimentação. Tendo em vista que, até então, eu morava somente com minha filha, e ela não apresentava naquele momento, condições favoráveis para permanecer sem os cuidados de outrem, invertermos o papel nos cuidados mãe e filha. No dia 1º de dezembro de 2022, trouxe-a para morar conosco.

Com um grupo pequeno de suporte para os cuidados, que incluiria minha filha, filho, pai e meu namorado, prestando assistências nos momentos que eu precisava me ausentar e mesmo nos suportes de revezamento em hospitais, assumi a responsabilidade maior frente à sua fragilidade. Era um turbilhão de sentimentos que oscilavam entre dor, desalento e impotência

diante do quadro de saúde da minha mãe, paralelo à angústia de não conseguir produzir a minha dissertação. No entanto, a esperança, o amor, a fé, a força, a resistência e a determinação que me sustentam, potencializados pelo apoio incondicional dos meus familiares e do meu parceiro, Ian Carvalho, parte primordial em todo esse processo do meu fortalecimento, resultaram na recuperação da minha mãe. Podendo contar com o cuidado e empatia do meu querido orientador, o Prof. Dr. Jackson Reis, tornou-se possível a revitalização da minha garra destinada à produção acadêmica.

“Por essência, a mulher é inconstante, como fluida é a água; e nenhuma força humana pode contradizer uma verdade natural” (Beauvoir, 1949, p. 234).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS À LUZ DE UM NOVO INÍCIO

Poder visualizar, ler e me apropriar da minha história como mulher-mãe-educadora-pesquisadora foi um processo fundamental para a conscientização e apropriação de todos os meus processos de empoderamento. Nasce um novo despertar.

Com essa produção, eu pude olhar-me sem o véu do pudor, da necessidade de atender às expectativas sobre mim depositadas e às exigências em decorrência do meu sexo, gênero e sexualidade. Em uma relação dialógica com as regulações de poder, compreendo que, embora em âmbitos sociais exerçam grande força na atuação do que se projeta no feminino, é possível ressignificar e reinventar-se, pois “[...] o gênero requer e institui seu próprio regime regulador e disciplinar específico” (Butler, 2014, p. 252).

A maternidade já se enquadra na perspectiva indicada por Badinter (1985, p. 15) ao discutir o fatalismo social do amor materno, ressaltando “a ideia de natureza feminina, que cada vez consigo ver menos, preferindo a de uma multiplicidade de experiências femininas, todas diferentes, embora mais ou menos submetidas aos valores sociais” de grande preponderância. “A diferença entre a fêmea e a mulher reside exatamente nesse ‘mais ou menos’ de sujeição aos determinismos. A natureza não sofre tal contingência e essa originalidade nos é própria”.

A minha caminhada é fortemente marcada pela infância traumática, pela maternidade precoce, lutas infundáveis para garantir o meu processo de formação e, enfim, para afirmar uma identidade que, depois de muitos percalços, pode ser validada. “Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (Josso, 2007, p. 415).

Dentre tantas experiências vividas, ainda há muito a percorrer, em consonância com o que, sabiamente, nos sinaliza Freire (1987), o inacabamento do ser. A busca incessante pela ação consciente, perante a tentativa de submissão e passividade que nos é posta, se faz necessária. E, a partir de agora, com muita sororidade, espero alcançar muitas outras mulheres que, com histórias semelhantes ou distintas, tiveram o seu destino marcado pela prepotência histórica de uma sociedade machista e patriarcal.

Portanto, o estudo revela a potencialidade de desenvolvimento de pesquisas autobiográficas nos refazimentos e ressignificações de si, promovendo movimentos mais libertadores, ampliando a autonomia do *ser no mundo* e seus processos de inacabamento.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1949.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Trad.: Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, (42), 249–274. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Tp6y8yyyGcpfdbzYmrc4cZs/?format=html&lang=pt#> Acesso em: 07 maio 2023.

CAVACO, Carmen. Investigação biográfica com adultos não escolarizados: a relação investigador-sujeito participante. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 2, p. 261– 278, 2020. DOI: 10.21814/rpe.19730. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/19730>. Acesso em: 10 maio 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christone. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 1, n. 1, p.

133-147, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 15 maio 2023.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

FERRARI, Anderson; MATTOS, Zaine Simas. Narrativas das mulheres das classes populares: modos de subjetivação e educação escolar. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 63-72, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.1.21615>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/21615>. Acesso em: 11 maio 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. 18. Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUEDES, Maria Eunice Figueiredo. Gênero, o que é isso? **Psicologia: ciência e profissão**, v. 15, p. 4-11, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931995000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/np6zGkghWLVbmLtdj3McywJ/#> Acesso em: 20 maio 2023.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, 37 (132), Dez. 2007, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmndsBWQ/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 10 maio 2023.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 10 jun. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/46>. Acesso em: 18 fev. 2024.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.



ARTIGO 3

MULHERES-MÃES-ESTUDANTES DA EPJA: refletindo sobre opressões e fios de esperança no contexto Comunidade Quilombola Lagoa do Arroz



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Descrição: Registro das sujeitas da pesquisa, professora da turma EPJA e da autora da pesquisa. Ao fundo, a imagem frontal da residência de uma das educandas pesquisada.

ARTIGO 3

MULHERES-MÃES-ESTUDANTES DA EPJA: refletindo sobre opressões e fios de esperança no contexto Comunidade Quilombola Lagoa do Arroz

RESUMO

O referido artigo discorre sobre a trajetória de mulheres que enfrentaram, no decorrer dos seus processos de escolarização e vida, rompimentos e interrupções em decorrência de infâncias roubadas, violências de gênero e negação de direitos. A questão principal interroga: quais as condições de escolarização de mulheres-mães-estudantes para assegurar o direito à aprendizagem e permanência na EPJA no contexto da comunidade quilombola Lagoa do Arroz? Objetivamos, nesta pesquisa, compreender as condições de escolarização de mulheres-mães-estudantes para assegurar o direito à aprendizagem e permanência na EPJA da comunidade quilombola Lagoa do Arroz. Com uma abordagem qualitativa, optamos por trilhar os caminhos da pesquisa etnográfica, desenvolvida no período de 23 de março a 26 de agosto de 2023, por meio de três Círculos de Cultura e oito entrevistas biográficas. O processo de imersão no campo empírico foi ainda registrado em fotografias e diários de campo. Para organizar a análise dos dados, adotamos a perspectiva do tema gerador, defendido por Paulo Freire, contando também com a contribuição de mulheres pesquisadoras e militantes do feminismo negro, a exemplo de Davis (2016), Kilomba (2019), Ribeiro (2018), Lugones (2014, 2020), Carneiro (2011) e Gonzales (1984). Com este trabalho, constatamos que muitas mulheres são vítimas da interseccionalidade (raça, gênero, classe) que atua em seu processo de escolarização e vida, reforçando a colonialidade de gênero. O não domínio de saberes historicamente construídos pela humanidade inviabiliza a construção de um sentimento de pertença à sua comunidade e o seu poder de luta para romper com práticas opressoras.

Palavras-chave: Escolarização. Mulheres-mães-estudantes. Comunidade quilombola. Gênero.

1 INTRODUÇÃO

A temática aqui discutida perpassa a nossa vida e de muitas outras mulheres que, assim como nós, viveram o desafio de conciliar os seus processos de escolarização com os atributos impostos por uma sociedade que reforça o modelo patriarcal. Por ser uma pesquisa desenvolvida em uma comunidade quilombola, outras problemáticas são agregadas às que já estavam postas, pois nos debruçamos sobre a história de vida-escolarização de mulheres-mães, pobres e, em sua maioria, pretas. Essa intersecção social traz à tona questões que refletem uma supremacia branca, masculina e eurocêntrica, inviabilizando a emancipação na coletividade. Uma delas, segundo Carneiro (2011), encontra-se ligada às discrepâncias apresentadas pelas estudiosas do tema, quanto aos níveis superiores de mortalidade materna, assistência à gravidez, ao parto e ao puerpério, que se mostram desfavoráveis às mulheres negras. Esse conjunto de

fatores situa-se, conforme ratificam especialistas da área de saúde, no conceito de racismo institucional, que se refere à incapacidade coletiva de uma organização em prover um serviço profissional apropriado para as pessoas devido à sua cor, cultura ou origem racial/étnica. Esses fatos precisam ser ditos, publicados, trazidos para a discussão, a fim de que não sejam naturalizados em um país no qual a maior parte da população é mulher e é também preta.

Essas desigualdades, segundo Held e Campos (2022, p. 561), “[...] têm suas raízes na formação da sociedade brasileira, forjada pela escravização de homens e mulheres, pela política de concentração fundiária e pelo machismo e sexismo, que tornam violentas as relações nos espaços públicos e privados”. Nessa perspectiva, Carneiro (2011) pontua que, embora sejam registrados alguns avanços constitucionais, uma das funções da discriminação de base racial é assegurar essa vantagem competitiva a membros do grupo racial tratado como superior. Foi dessa problemática que surgiu o feminismo negro, com as reivindicações pela inclusão, pela diversidade, por justiça social, em uma perspectiva de coletividade. No que tange às mulheres quilombolas, as vulnerabilidades de gênero, raça e classe se coadunam, incorporando as causas de defesa do território. Essa interseccionalidade fragiliza e conduz a uma subordinação feminina em detrimento da supremacia masculina, por isso a relevância em discutir o impacto desses fatores entrelaçados, enquanto materialização de múltiplas vulnerabilidades. Lugones salienta que “[...] a interseccionalidade revela o que não conseguimos ver quando categorias como gênero e raça são concebidas separadas uma da outra” (Lugones, 2020, p. 57). E reforça que discutir uma categoria sem a outra nos conduz a um sentido racista, visto que “[...] a lógica categorial historicamente seleciona somente o grupo dominante – as mulheres burguesas brancas heterossexuais – e, portanto, esconde a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica” (Lugones, 2020, p. 58).

Tratamos como colonialismo o processo de dominação de um povo sobre o outro em um determinado período histórico, e colonialidade, para Maia e Melo (2020, p. 232), trata-se da “[...] perpetuação desse movimento que, mesmo após ter sido encerrado historicamente com a independência dos países, ainda possui uma grande força de dominação em diferentes âmbitos da vida dos povos que foram colonizados”. É partindo desse pressuposto que Lugones (2014) propõe a “colonialidade de gênero”, provocando que o gênero precisa ser descolonizado, e descolonizar o gênero é também fazer uma crítica à “[...] opressão de gênero heterossexual racializada, colonial e capitalista voltada para uma transformação vivida do social” (Lugones, 2014, p. 940).

Para tanto, revela-se primordial a presença dessas mulheres na escola, para conhecer, discutir e se apropriar da urgência do processo, contextualizado por Quijano (2005), de

decolonização do ser, do saber e do poder, sob a ótica feminista de Lugones (2014), sendo defensora dos direitos da mulher preta e economicamente desfavorecida. A falta do conhecimento frente às opressões vividas aprisiona, maximiza perdas de direitos e inviabiliza a emancipação das mulheres.

A escolarização básica perpassa, ou ao menos deveria perpassar, a vida dos homens e mulheres prioritariamente entre os 04 e 18 anos de idade de forma equânime e igualitária. No entanto, segundo a PNAD Contínua (Brasil, 2022), levando-se em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do País, equivalente a quase 52 milhões de pessoas, aproximadamente 18% não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca a terem frequentado. Nesta situação, portanto, havia 9,5 milhões de jovens, dentre os quais, 58,8% homens e 41,2% mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,9% eram brancos e 70,9% pretos ou pardos. Esses dados traçam um perfil dos educandos e educandas das turmas da EPJA, que, nitidamente, são negros e negras. Pessoas que tiveram, em sua grande maioria, que optar pelo trabalho para garantir a sua sobrevivência e chegam às escolas sedentos para desfrutar o direito escolar negado em tempos pretéritos.

Em se tratando, especificamente, das educandas, embora com um resultado superior ao dos homens na mesma condição, grande parte apresenta histórias de opressão e, no contexto das mulheres quilombolas, implica ainda mais o fator invisibilidade, pois, por muito tempo, a luta por igualdade de gênero esteve protagonizada por mulheres brancas. Em contrapartida, as demandas sociais das mulheres não brancas não eram consideradas, perpetuando a sua exploração por homens e mulheres brancas. Contextualizando essa realidade com as ondas do feminismo, é importante salientar que as principais reivindicações eram por direitos políticos e sociais e a reivindicação mais proeminente era pelo sufrágio feminino, no entanto, segundo Ribeiro (2018), essa luta era restrita às mulheres brancas, porque “[...] enquanto naquela época as mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto e ao trabalho, as mulheres negras lutavam para serem consideradas gente” (Ribeiro, 2018, p. 34).

São lutas que perpassam a história e resistem com uma força que é ofuscada pelo desinteresse de uma maioria. A esse respeito, corrobora Lugones (2014, p. 05):

Essa indiferença é traiçoeira porque coloca barreiras intransponíveis em nossas lutas, enquanto mulheres de cor, por integridade e autodeterminação – o próprio cerne das lutas pela libertação das nossas comunidades. Ela se faz na vida cotidiana e nos esforços teóricos sobre as ideias de opressão e libertação. É uma indiferença que não aparece apenas na separação categorial de raça, gênero, classe e sexualidade – separação que não nos deixa perceber com clareza a violência. Não se trata somente de uma questão de cegueira epistemológica cuja origem reside nessa separação categorial.

Ao discutir essa problemática, levantamos a questão de pesquisa: quais os processos de escolarização de mulheres-mães para assegurar o direito à aprendizagem e permanência na EPJA no contexto de uma comunidade quilombola? Tal questão tem como objetivo específico compreender os processos de escolarização de mulheres-mães para assegurar o direito à aprendizagem e permanência na EPJA no contexto de uma comunidade quilombola.

2 O CAMINHAR DA PESQUISA

2.1 A comunidade quilombola

Ao recorrer ao nosso imaginário, a palavra quilombo associa-se a um grupo de negros escravizados, fugitivos, em busca de abrigo para proteger-se da violência dos seus senhores. Para compreender melhor histórica e antropológicamente esses processos, recorreremos a Larchet e Oliveira (2013), porquanto afirmam que os quilombos atravessaram gerações em toda a história do Brasil, indicando a participação ativa da população negra na formação histórica e cultural da sociedade brasileira, dando destaque às identidades construídas a partir das lutas travadas no âmbito da cultura, da religião e da economia rural. A inserção das causas quilombolas no cenário político nacional ganha maior repercussão na década de 1980, culminando em 1988 no registro constitucional, conforme apresentamos a seguir:

Art. 215. 216. Inciso V. 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. [...] Disposições Transitórias – Art. 68 – Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos.

Em busca dos dados que nos conduziram à realidade das comunidades quilombolas em nosso contexto, acessamos a Fundação Cultural Palmares, que registra, entre 2004 e 2023, 3.591 comunidades quilombolas certificadas em todo o país. A Bahia é o segundo Estado com o maior número de comunidades, documentando 843 comunidades quilombolas; em primeiro lugar, encontra-se o Maranhão, com 862 comunidades certificadas. Na cidade de Vitória da Conquista, *locus* desta pesquisa, habitavam povos indígenas: Mongoiós, Pataxós e Imborés, chegando posteriormente os brancos e negros. O município fica localizado na Região Sudoeste do estado, a 509 km de distância da capital, Salvador, e possui uma área territorial de 3.705,838 km² de distância, com população estimada de 370.868 pessoas. No que tange às comunidades

quilombolas, até a data de 16/08/2023, após consultas às certidões expedidas¹¹ às comunidades remanescentes de quilombos (CRQ), foram encontradas 23 comunidades no município de Vitória da Conquista, conforme Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Comunidades quilombolas de Vitória da Conquista

Comunidade	Data de Certificação
Boqueirão	08/06/2005
Corta Lote	08/06/2005
Baixa Seca e Lagoa de Melquíades	08/06/2005
Quatis dos Fernandes	08/06/2005
Lagoa dos Patos	28/07/2006
São Joaquim de Paulo	28/07/2006
Furadinho	28/07/2006
Alto da Cabeceira	28/07/2006
Lagoa de Maria Clemência (Baixão)	13/12/2006
Batalha e Lagoa do Arroz e Ribeirão do Paneleiro ¹²	28/07/2006
Lagoa de Vitorino	13/12/2006
Cachoeira do Rio Pardo	13/12/2006
Sinzoca	02/03/2007
Laranjeiras	17/06/2011
Barreiro do Rio Pardo	31/12/2012
São Joaquim do Sertão	25/10/2013
Barrocas	21/05/2014
Cachoeira das Araras	21/05/2014
Lamarão	21/05/2014
Cachoeira dos Porcos	21/05/2014

Fonte: Fundação Cultural Palmares (2023).

¹¹ O 4º parágrafo do art. 3º do Decreto nº 4.887, de 20/11/2003, reserva à Fundação Cultural Palmares (FCP) a competência pela emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua inscrição em cadastro geral. Esta FCP não certifica essas comunidades a partir de um trabalho de conferência de quem é ou não quilombola, mas, sim, respeitando o direito à autodefinição, preconizado pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), certificando aquelas comunidades que assim se declaram.

¹² As três Comunidades Quilombolas são citadas dessa forma em conformidade com a tabela de certificação da Fundação Palmares, apresentada na página da instituição.

A comunidade quilombola Batalha e Lagoa do Arroz e Ribeirão do Paneleiro foi certificada como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares, portaria nº 15/2006, de 28/07/2006. Fica localizada na região da Batalha, zona rural de Vitória da Conquista e pertence ao distrito de José Gonçalves. Em busca de aprofundar um pouco mais na luta histórica da Comunidade de Lagoa do Arroz, em seu processo de certificação como Comunidade Quilombola, buscamos informações por meio de ligação telefônica e *e-mail* para a Secretaria de Igualdade Racial do município, entretanto, não obtivemos êxito.

Em diálogo com o historiador Afonso Silvestre¹³ (2018), que acompanhou o processo de certificação da referida comunidade, colhemos informações importantes, constatando que a Lagoa do Arroz é uma das comunidades mais carentes entre as que formam a região da histórica batalha entre os povos indígenas e portugueses no século XIX. Certificada no período de 2005-2007, as origens da comunidade remontam à primeira década do século XX, formada por migrantes da Batalha, Ribeirão do Paneleiro e Lagoa de Maria Clemência. Nesse período, a área era bastante úmida, onde se plantava arroz, feijão, milho, mandioca, andu, batata, abóbora e algodão. Com o passar dos tempos e as mudanças climáticas, essas culturas foram desaparecendo e, em 2023, vê-se somente plantação de palmas.

Segundo o historiador, durante todo o século XX, a comunidade ficou praticamente isolada do Município ao qual pertence. O pouco contato que havia era por conta da agricultura, porque vendiam-se os produtos nas feiras da cidade. Porém, os últimos trinta anos foram de uma decrepitude crescente para a agricultura, em decorrência da escassez de chuva. No ano de 2004, quando se iniciaram os trabalhos de reconhecimento das comunidades, o poder público encontrou uma Lagoa do Arroz seriamente empobrecida. Muitas pessoas passavam fome e, em terras reduzidas e secas, a maioria vivia da aposentadoria dos mais velhos. Foram registradas pouco menos de 60 famílias na ocasião dos trabalhos para a certificação, morando dentro dos 40 alqueires de terra pertencentes à comunidade, que restaram dos 200 alqueires que possuíam por volta de 1930, segundo relatos dos moradores durante o processo de certificação em 2005-2007.

A escolha dessa comunidade como campo de pesquisa ocorreu após narrativas sobre o trabalho da professora Leolina Francisca de Souza¹⁴, que luta com afinco para garantir os direitos à saúde, alimentação e educação da comunidade. Em 2017, a professora, que é moradora da localidade, teve a iniciativa de elaborar um projeto intitulado “Quilombo

¹³ O historiador cedeu registros escritos não publicados com relatos dos moradores da referida Comunidade Quilombola.

¹⁴ Tivemos autorização para citar o nome da referida docente na presente dissertação.

Letramento”, de práticas de leitura e escrita para a população da Lagoa do Arroz. Tratava-se de uma proposta pedagógica que se adaptava às condições de vida e às dificuldades dos moradores.

Cinco anos depois, em abril de 2022, após solicitação da professora junto à Secretaria Municipal de Educação (Smed), logrou êxito na abertura legal da turma de EPJA, no turno noturno, vinculada à Rede Municipal de Ensino. Apesar de todo o esforço da professora Leolina Francisca de Souza, alguns obstáculos ainda dificultam a prosperidade dos estudos dos(as) educandos(as) dessa localidade, entre elas, o alcoolismo. A professora relata que existem famílias que já perderam até três membros em razão da dependência química e, na sala de aula, a frequência dos educandos e educandas é afetada em decorrência de tal questão. Já foi solicitado pela Smed um relatório da professora e gestores da escola para buscar parcerias junto à Secretaria Municipal de Saúde, entendendo a gravidade do problema.

Outro impedimento marcante nessa realidade diz respeito ao patriarcado que prepondera nas relações familiares. Das oito estudantes matriculadas, três estão sem frequentar a escola em decorrência do impedimento dos seus parceiros e a grande parte das que apresentam uma frequência satisfatória estuda acompanhada dos seus companheiros. Held e Campos (2022) ressaltam que a complexidade das lutas das mulheres quilombolas denuncia as múltiplas vulnerabilidades que sofrem, tornando seu protagonismo mais enfático do ponto de vista plural e inclusivo. Diante dessa interseccionalidade que recai sobre as mulheres quilombolas, é válido pontuar, conforme ratificam Sousa, Lima e Sousa (2020, p. 90), que:

O enfrentamento dos obstáculos ao reconhecimento, à não violência de gênero e às práticas machistas e sexistas dentro de seus territórios, a sobrecarga de trabalho, além da violência fora dos quilombos, especialmente relacionada ao racismo e sexismo que transcendem os conflitos de terra, consiste em uma multiplicidade de vulnerabilidades e estratégias que demandam práticas diferenciadas.

Dessa forma, constatamos uma somatória de fatores que enfraquece e paralisa a mulher quilombola dessa comunidade, tanto pelo medo quanto pelo processo de naturalização das opressões sofridas, fatores que ceifam o direito de tais mulheres ao estudo.

2.2 Percursos etnográficos da pesquisa

Todos os dados analisados foram construídos por meio da pesquisa etnográfica realizada na Escola Municipal Lagoa do Arroz, localizada na Comunidade Quilombola Lagoa do Arroz, em uma turma da EPJA, de turno noturno, com 22 educandas(os) matriculadas(os), sendo 15

homens e 08 mulheres, com idades entre 24 e 66 anos, sendo estas últimas as sujeitas de nossa pesquisa.

Dentre as possibilidades da pesquisa qualitativa, a pesquisa etnográfica demonstra maior consonância com a intenção de imersão na realidade dessas mulheres-mães-estudantes, visando experienciar o cotidiano e possíveis desafios enfrentados pelas educandas. Laplantine (2010) afirma que o etnólogo tem uma empreitada problemática ao estabelecer relações entre visão, olhar, memória, imagem e imaginário, o olfato, a forma e a linguagem. É o desafio no aguçar os sentidos e sentimentos para melhor compreender a história de luta dessas mulheres.

O levantamento dos dados foi realizado mediante Círculos de Cultura, entrevistas biográficas (Apêndice B), diários de campo e registros fotográficos. Foram realizados três Círculos de Cultura com duração de, aproximadamente, três horas, na perspectiva do pensamento de Freire, conforme descrevemos na sequência deste trabalho. O círculo de cultura é entendido por Freire (1967, p. 07) como uma proposta político-pedagógica, na qual “as dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos”, possuindo um caráter democrático e libertador, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto.

Foram realizadas, ainda, em momentos individuais com cada uma das sujeitas, entrevistas biográficas, compreendidas na perspectiva de Ferrarotti (2013, p. 54-56), ou seja: “[...] Ligações entre observador e observado em uma relação recíproca, conhecimento científico exigindo a hermenêutica de tal interação, [...] a entrevista biográfica nos parece ser um exemplo perfeito do polo clínico das ciências humanas”. A maior parte das entrevistas foi realizada em visitas às residências das estudantes, porém, nos casos mais inacessíveis, utilizamos a oportunidade da presença em uma das reuniões da associação. Com duração de uma hora e trinta minutos, aproximadamente, as entrevistas ocorreram de forma distinta, consonante o contexto encontrado; todas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. No que diz respeito ao diário de campo, Laplantine (2004, p. 105) afirma que “os cadernos sobre os quais notamos nossas observações e nossas primeiras descrições não são uns propedêuticos marginais em relação à obra científica (a única que supostamente mereceria a apelação de antropologia). Eles são os únicos meios de alcançar o estatuto científico”, mostrando-se imprescindíveis para a nossa pesquisa.

2.2.1 Imersão no campo empírico, o movimento dos círculos de cultura e as sujeitas da pesquisa

Essa relação foi construída em decorrência, inicialmente, das questões profissionais, pois, como integrante do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, a autora da dissertação aproximava-se, constantemente, da localidade para intervenções pedagógicas. Com o início da pesquisa, esses laços se estreitaram e as visitas passaram a ter um olhar mais aguçado.

No dia dezoito de março de 2023, deslocando-nos de carro próprio, fomos para a Lagoa do Arroz, realizar o nosso primeiro Círculo de Cultura, na sede da Associação dos Moradores da localidade, onde acontece uma reunião todo terceiro sábado de cada mês para discutir questões pertinentes à população local. A convite da professora Leolina, regente da turma de EPJA, que é também uma líder da comunidade, fomos discorrer sobre o Dia Internacional da Mulher, provocando reflexões relevantes para o empoderamento feminino. A proposta da professora, em consonância com os Círculos de Cultura de Freire (1967), promove a horizontalidade na relação educadora-educandas e a valorização das culturas locais, da oralidade, contrapondo-se, em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação. Nesse dia, chegamos por volta das 14:00h, não só as educandas da turma estavam presentes, como também mulheres e homens da comunidade (em torno de 45 pessoas), como ocorre habitualmente. Na ocasião, realizamos o diálogo contextualizando historicamente a luta feminista, posteriormente, direcionamos o foco da temática sob uma perspectiva de mulher como um ser de direitos: de estudar, sonhar e persistir nos seus ideais pessoais, para além dos atrelados a outrem.

Os olhares atentos nos fitavam e, por vezes, lágrimas aos olhos e expressões que pareciam avaliar as nossas palavras como distantes e utópicas. Ao final da nossa fala, pedimos que interagissem e algumas delas fizeram depoimentos com grande emoção. Foi relatada, ainda, a dificuldade das alunas que concluem os anos iniciais do ensino fundamental na EPJA e não encontram possibilidades de continuar os seus estudos, pois na escola da localidade ainda não é oferecida a turma de EPJA Segmento II (anos finais do ensino fundamental) e, para cursar na cidade, teriam que dispor de transporte no turno noturno. No decorrer do dia, foi argumentado que, embora o transporte seja garantido, as demandas domésticas e o cuidado de familiares são grandes impeditivos para a persistência das estudantes em busca dos seus sonhos. Para finalizar a nossa participação na reunião, por volta das dezessete horas, oferecemos um lanche a todas e todos. Para as mulheres foi entregue um caderno, destinado aos registros de sonhos e metas.

No dia 15 de junho aconteceu o nosso segundo Círculo de Cultura, dessa vez, o deslocamento ocorreu por meio de uma carona com um carro a serviço do município, juntamente com o motorista, um dos coordenadores responsáveis pela EPJA na Smed e a diretora, que fora entregar alguns itens de primeira necessidade, como merenda escolar. Na

ocasião, reunimo-nos na própria escola com a professora, estudantes e demais visitantes para mais um Círculo de Cultura. Iniciamos às 19:00h e finalizamos às 22:00h. A proposta era que relatassem um pouco dos processos pelos quais perpassaram (ou passam) na sua escolarização. Para Freire (2003), o diálogo possibilita a ampliação da consciência crítica sobre a realidade ao trabalhar a horizontalidade, a igualdade em que todos procuram pensar e agir criticamente com suporte na linguagem comum, captada no próprio meio onde vai ser executada a ação pedagógica e que exprime um pensamento baseado em uma realidade concreta. Histórias de muita luta, dor e opressão ecoaram naquele ambiente acolhedor. Algumas pessoas iniciavam, mas não conseguiam prosseguir com os relatos, tamanha a emoção na recordação de memórias. Na condição de docente-mãe-mulher-pesquisadora, realizamos relatos pessoais da nossa história de vida e escolarização e, ao final, deixamos combinado que os próximos encontros seriam apenas com as oito estudantes, sujeitas da pesquisa, realizados de forma individual, com uma visita em suas residências, momento no qual realizaríamos as entrevistas biográficas.

Ao final deste Círculo de Cultura, compartilhamos as comidas típicas levadas para harmonizar a confraternização junina, consonante a tradição da região nordestina. De maneira informal, a professora relatou que, das oito estudantes matriculadas, quatro não estavam frequentando, três por imposição dos companheiros e uma por estar trabalhando na plantação de café em outra localidade. Nesses casos, seria mais complexo o acesso às estudantes. Logo, decidimos realizar o encontro para a entrevista com essas estudantes na reunião da associação, que, dessa vez, contaria com a presença de um médico para atender à comunidade.

Na oportunidade do terceiro encontro, no dia 15 de julho, mais uma vez com o deslocamento de carro próprio, pretendíamos dialogar com as educandas que não estavam frequentando a escola. Ao chegar à associação, fomos recebidas com muito carinho por todos e todas da localidade, que aguardavam para o atendimento médico. Algumas das educandas não haviam registrado presença no referido encontro. Com o objetivo de garantir o alcance do maior número possível de pessoas no atendimento médico, a professora Leolina Francisca de Souza solicitou auxílio para buscar duas educandas com nosso transporte, alcançando êxito no objetivo. Mais uma vez, tivemos a possibilidade de vivenciar um pouco do cotidiano daquelas pessoas, em consonância com a observação etnográfica, feita no campo, em cenários da vida real das sujeitas da pesquisa, nos quais nos tornamos observadoras participantes do processo vivido. Embora a observação pareça ser simples do ponto de vista do senso comum, ela “[...] exige um elevado grau de consciência, atenção a pequenos detalhes, e um cuidadoso registro de dados sistematicamente organizados para ser usado como ferramentas de pesquisa” (Angrosino, 2009, p. 61). A entrevista com duas das três educandas infrequentes ocorreu com

fluidez e, na oportunidade, mais duas educandas, que se faziam presentes, foram entrevistadas. Tivemos o cuidado de escolher um lugar aconchegante, externo à sala, onde os demais aguardavam atendimento, para garantir o conforto e a privacidade de todas as sujeitas da pesquisa contempladas nesse dia.

No dia 21 de julho de 2023, em nosso quarto encontro, fomos ao campo, mais uma vez, de carro próprio, com o propósito etnológico que “[...] visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no micro social, olhando com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa” (Severino, 2007, p. 119). Dessa vez, a proposta era ir, na companhia da professora Leolina, que tinha mais familiaridade com as famílias, à casa de cada uma das sujeitas da pesquisa, de forma individual, para realizar a entrevista biográfica dentro de uma perspectiva que afirma Delory-Momberger (2016, p. 144):

As [...] narrativas biográficas contribuem para constituir um conhecimento em situação, uma compreensão do interior das vivências humanas. Eles têm acesso à maneira como atores singulares vivem, pensam e agem em suas vidas dentro dos seus próprios contextos, contra os discursos dominantes e os saberes hegemônicos, eles fazem acontecer “o ponto de vista do sujeito” e os tipos de saber que ele elabora ao longo de sua experiência: um saber que se constrói sempre em um lugar historicamente, socialmente e semioticamente situado.

Visitamos a casa de apenas uma das sujeitas da pesquisa, pois as demais não foram encontradas em suas residências. Foi um momento prazeroso, regado a um café, cheio de amor e memórias de uma vida marcada pelas responsabilidades precoce. Nesse momento, “o pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados, passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos” (Severino, 2007, p. 120).

No dia 23 de julho de 2023, em nosso quinto encontro, novamente com transporte próprio, fomos até a casa das três educandas que ainda não havíamos conseguido alcançar. A professora Leolina, mais uma vez, nos acompanhou. Foram partilhas individuais relevantes, nas quais realizamos as entrevistas biográficas com as sujeitas da pesquisa, que relataram as suas experiências no processo de vida-escolarização, revisitando memórias dolorosas de violência, opressão, desilusões e negação do seu direito de estudar e sonhar. A cada nova realidade visitada notávamos indícios do formato familiar patriarcal, marcado pela negação de direitos, reforçado pelo racismo estrutural. Corroboramos Ribeiro (2018, p. 12) quando ressalta que “[...] pensar a prática de mulheres negras me fez perceber o quanto isso era importante para restituir

humanidades negadas”. Na escuta de cada narrativa, sentíamos que a dor que dói em cada sujeita da pesquisa dói em nós também, pois somos parte de um grupo de mulheres que foram violentamente ensinadas a serem comedidas, passivas e adequadas. Por isso, sufocamos os nossos gritos de forma tão inapetente e suturamos os nossos cortes sem anestesia, porque nos ensinaram que somos frágeis para agir e fortes para suportar.

No sexto encontro, realizado no dia 26 de agosto de 2023, preparamos, com muito zelo, um delicioso chá com salgados, bolo e presentes para todas as sujeitas da pesquisa, momento no qual desenvolvemos o último Círculo de Cultura, com a temática: *O Empoderamento da Mulher Quilombola*. Essa temática foi escolhida após notarmos, no momento da entrevista, que o sentimento de pertença à categoria mulher negra e quilombola estava enfraquecido. Foi uma oportunidade de discutirmos o tema, suscitando o despertar dessas mulheres para a relevância dessa força feminina ancestral que pode viabilizar atitudes mais autônomas e seguras frente aos desafios que elas encontram no seu cotidiano. Ao final, como gesto de gratidão a todas, foi entregue um conjunto de xícaras para cada educanda e alguns itens para um delicioso café, pois, segundo relatos da professora, o maior sonho de algumas delas era degustar um café na xícara. A professora sugeriu que cantássemos parabéns para as educandas, uma a uma, próxima ao bolo. Em seus rostos, percebemos um sorriso de criança, de encantamento e alegria por estar, pela primeira vez, em frente a um bolo e a uma mesa decorados com uma homenagem para elas. Esse momento foi de uma euforia coletiva. São sensações inéditas para essas mulheres que passaram a vida como se “existisse uma máscara calando não só a sua voz, mas sua existência” (Ribeiro, 2018, p. 10, grifo nosso). Proporcionar um momento de conforto e acolhimento para essas mulheres foi, sem dúvida, gratificante e inesquecível para nós também.

O processo acima narrado foi vivido com oito mulheres-estudantes-mães, conforme socializamos no Quadro 2, a seguir. No encontro com as sujeitas desta pesquisa, a partir da construção de um vínculo de confiança e afeto, essas mulheres-mães decidiram que seriam identificadas, neste estudo, por nome de flores, com todas as cores, brilho, especificidades que a flora oferece, relatando histórias de uma força que é latente, asfixiada pelos freios inibitórios da opressão de um modelo social patriarcal, misógino e sexista, que perpetua a colonialidade de gênero. São mulheres, mães, pobres, em sua maioria pretas, e todas nascidas na comunidade quilombola, na qual foi realizada a pesquisa.

Quadro 2 - Sujeitas da pesquisa

Flores	Idade	Número de filhos(as)
--------	-------	----------------------

Girassol	43 anos	02 filhas e 04 filhos
Jasmim	43 anos	01 filha
Rosa	49 anos	06 gestações Vivos: 03 filhos e 01 filha
Lírio	58 anos	07 gestações Vivos: 01 filho e 02 filhas
Sempre Viva	38 anos	02 filhas e 05 filhos
Orquídea	43 anos	10 gestações 04 filhas e 03 filhos
Veludo	44 anos	03 filhos
Flor de Cacto	51 anos	01 filha e 01 filho

Fonte: Pesquisa direta da autora (2023).

No decorrer dos momentos de diálogo com essas mulheres, seja nos Círculos de Cultura ou nas entrevistas, traçamos um perfil, em nosso diário de campo, de cada uma delas. Dessa forma, passamos a apresentá-las.

Iniciamos por **Girassol**, uma mulher tímida, que nasceu e cresceu na Comunidade, mas durante a adolescência trabalhou na zona urbana da cidade. Foi mãe solo aos dezenove anos e, posteriormente, teve mais cinco filhos de um relacionamento que perdura até os dias atuais. Conciliou a maternidade com o trabalho doméstico remunerado e por cinco anos na função de merendeira da sua escola. O seu processo de escolarização ficou suspenso nesse período, retornando, recentemente, para a turma da EPJA.

Jasmim é uma mulher tímida, que apresenta algumas patologias psíquicas, segundo relatos médico e da professora, mas a família não disponibiliza o laudo para a escola. Nasceu e cresceu na localidade e passou a infância destinada aos cuidados da casa e dos irmãos, pois, segundo a sua mãe, não tinha jeito para o estudo, nem para os trabalhos da roça. Na fase adulta, conheceu um rapaz da localidade, com quem se casou e teve uma filha com Síndrome de Down. No início desta pesquisa, era a única estudante que ainda não escrevia o próprio nome com autonomia, mas relatou que não queria registrar sua participação com a digital. Ao final desta, assinou o termo de autorização de publicação dos seus relatos, com alegria. Jasmim frequenta a escola com o seu companheiro.

Rosa é uma mulher alegre, falante, frustrada pela impossibilidade de frequentar a escola por determinação do marido. Estudou até o 5º ano, mas logo depois precisou renunciar aos estudos para trabalhar na cidade como empregada doméstica. Ainda jovem, casou-se e retornou para a Lagoa do Arroz. Ficou um ano e meio separada do esposo em decorrência do alcoolismo

que o acometia, mas retornou ao casamento e está até os dias atuais. O casal iniciou na turma da EPJA, mas ele se desestimulou e desistiu, obrigando-a a fazer o mesmo.

Lírio é uma senhora risonha, pacata, de fala compassada e olhar cabisbaixo. Relata muita luta e sofrimento desde a infância; estudou pouco tempo, pois precisava dedicar-se aos cuidados dos irmãos e muito trabalho na lavoura. Casou-se e o trabalho continuou com filhos e esposo. Hoje, embora ainda se dedique aos cuidados das netas, esposo e um filho adulto que mora com ela e sofre com o alcoolismo, frequenta a escola, assiduamente, com muita alegria.

Sempre Viva é a mais jovem das sujeitas da pesquisa e, apesar de demonstrar, em seu discurso, uma maior consciência frente aos seus direitos de mulher livre, percebe-se refém das exigências do seu companheiro, que não aceita a sua permanência na escola e apresenta objeções quanto à possibilidade de ela exercer trabalhos externos. Ainda assim, ela os faz com o intuito de assistir as necessidades dos seus filhos, que não são do seu atual companheiro. Quanto à escola, frequentou pouco tempo na infância e, em decorrência de uma gravidez aos 13 anos, viu-se obrigada a trabalhar para manter o seu filho e, desde então, com os filhos posteriores, a dificuldade se agigantava. Na fase adulta, retornou à escola, mas não conseguiu continuar por imposição do companheiro.

Orquídea relata que estudou pouco na infância e aos treze anos foi dedicar-se aos trabalhos domésticos na zona urbana da cidade. Aos 14 anos, em sua localidade, sofreu um estupro, engravidando da sua primeira filha. A família, ciente do acontecimento, a acolheu, mas nenhuma providência judicial contra o estuprador foi encetada. Desde então, retornou ao trabalho doméstico e gerou mais nove filhos. Três vieram a óbito precocemente, entre os outros sete, duas foram entregues para adoção dentro da própria família; a mais velha, mãe, casada, reside com seu companheiro e a mais nova e os três filhos, sendo um autista, juntamente com seu companheiro, residem com a sujeita da pesquisa. Luta contra o alcoolismo. Atualmente, confecciona tapetes e cuida dos trabalhos domésticos. Orquídea iniciou na turma da EPJA, mas não pode continuar, impossibilitada pelo seu companheiro.

Veludo é uma mulher introvertida, fala pouco e nos seus relatos pontua que estudou muito pouco, pois desde a infância havia a necessidade de trabalhar na lavoura para ajudar os pais. Aos cinco anos veio para a zona urbana ajudar uma tia que trabalhava nos serviços domésticos e foi matriculada na escola. É desse período que guarda algumas memórias da escola. Casou-se, gerou e criou dois filhos, morou um tempo na zona urbana da cidade, onde aprendeu a costurar, demonstrando grande habilidade. Mas, com o adoecimento e falecimento do esposo, retornou para zona rural. Iniciou na turma da EPJA, porém, com o seu novo

companheiro e em decorrência da seca na localidade, precisou se deslocar, acompanhando-o para trabalhar em propriedades rurais de outras localidades, afastando-se da escola outra vez.

Flor de Cacto é uma senhora muito religiosa, introvertida, mãe de dois filhos, uma estudante de enfermagem e um médico clínico, residente em Aracaju. Mora com seu companheiro em uma residência rural muito simples. E foi em um dos quartos do seu lar, onde acomodava muitas vagens de andu, um guarda-roupa simples, que, sentada ao chão, enquanto procurava o remédio para sua depressão, em meio a um choro de muita dor, fez a narrativa do seu processo de escolarização e vida. Uma história que se iniciou com uma infância de muita opressão e potencializada na fase adulta em seu novo formato familiar. Ela e o seu companheiro são estudantes da turma da EPJA.

Apresentadas, brevemente, as sujeitas da pesquisa, a seguir indicamos como procedemos para sistematizar e analisar os dados.

Para organizar a análise dos dados, adotamos a perspectiva do tema gerador, defendido por Freire (1987). A concepção de educação do autor, transformadora e emancipatória, “[...] uma educação que possibilitasse [...] a discussão corajosa de sua problemática” (Freire, 1967, p. 89) estaria a serviço da libertação das pessoas frente à opressão, potencializando a sua capacidade crítica. Os temas geradores sistematizados nesse percurso foram os seguintes: a) As infâncias roubadas e as opressões sofridas; b) Entre as situações-limites e o esperar; c) Percepções sobre si: ser mulher quilombola. No processo analítico, mobilizamos contribuições de autoras como Davis (2016), Kilomba (2019), Ribeiro (2018), Lugones (2014, 2020), Carneiro (2011), Gonzales (1984). Na sequência, apresentamos e discutimos os principais resultados da pesquisa.

3 AS INFÂNCIAS ROUBADAS E AS OPRESSÕES SOFRIDAS

Revisitar o processo de escolarização, para as sujeitas da pesquisa, significa acessar vivências carregadas de dor, frustração e privação de direitos. São infâncias roubadas, em decorrência das imposições do trabalho e dos processos do cuidar, destinados, quase sempre, às mulheres. No contexto das mulheres quilombolas, Kilomba (2019) reforça que, se na discussão proposta por Beauvoir, a mulher é vista como “outro”, em relação e pelo olhar do homem, a mulher negra seria, então, o “outro do outro”, visto que a negritude já é vista como outro, nesse caso, tratando-se de dupla vulnerabilidade. São lutas diárias em busca de humanidade, pois, como afirma Arroyo (2015), nos tornamos humanos nas vivências humanas e resistindo às vivências desumanas que nem sempre escolhemos.

No que diz respeito às memórias de escolarização, não é raro encontrar histórias de mulheres que foram “[...] vitimadas sem direito a viver a infância digna, obrigadas a viver uma infância sempre ameaçada pelos tempos difíceis de vir ao mundo, de viver-sobreviver neste mundo” (Arroyo, 2015, p. 336). Nos relatos de Jasmim e Lírio fica explícita a interrupção abrupta de uma fase destinada às brincadeiras, à escolarização, que foi roubada e substituída por grandes responsabilidades da fase adulta.

Estudei quando era criança até a 1ª, mas minha mãe não deixou mais eu ir pra escola pra eu só limpar a casa. Depois não fui mais para escola pra cuidar da casa. [...] E meu irmão estudou, Valdécio e Luís também estudou. E eu não que mãe não deixou. Eu gosto de estudar, queria continuar¹⁵ (Jasmim, Entrevista biográfica, 15/07/23).

Estudei só primeiro ano. É que minha mãe tinha muito filho, né? Tinha que olhar os menino pra ela. Pra ela ir pra roça. Ela me tirou eu num aprendi mais nada. Quando eu ia pra escola eu gostava, quando não fui mais fiquei com vontade de ir, mas não deu mais pra ir não, fui cuidar dos irmão, depois eu já tava grandinha eu tinha que trabalhar também. E nois num tinha essas coisa boa que tem hoje não. Nois andava mais de uma légua. Era longe demais, moça (Lírio, Entrevista biográfica, 21/07/23).

Uma interseccionalidade de fatores que evidenciam o destino das mulheres negras, restrito ao cuidar da casa, dos irmãos menores e de todos os demais. Muitas iniciam com essas vivências na infância e, conforme Carneiro (2011, p. 63), “[...] como consequência, a autoestima dessas crianças e sua autorrepresentação ficarão seriamente abaladas. A imagem de si mesmas será inferiorizada”. É passada uma imagem deturpada de que o cuidado doméstico e com os

¹⁵ As transcrições foram mantidas conforme fala das sujeitas da pesquisa.

familiares é uma função destinada à mulher desde a tenra idade, prolongando-se à adolescência e vida adulta. Nas narrativas colhidas em campo, em quase sua totalidade, aparecem relatos marcantes da presença do trabalho doméstico não remunerado, somado como forma de sobrevivência ao remunerado. Biroli (2016) salienta que a divisão sexual do trabalho não se organizou historicamente em um único padrão. Esse padrão varia quando se considera a posição de diferentes mulheres (e homens), levando em conta as relações de classe e de raça. Essa afirmação pode ser comprovada pelo PNAD (Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios), na qual a taxa de realização de afazeres domésticos entre as pessoas com 14 anos ou mais de idade passou de 85,9%, em 2019, para 85,4% em 2022, ou o equivalente a 148,1 milhões de pessoas nesse grupo etário que realizavam aquelas atividades, lembrando que as mulheres que se declararam pretas tinham a maior taxa de realização de afazeres domésticos (92,7%). Esses dados ratificam que a problemática não está restrita ao sexismo, mas também ao classicismo, ao racismo e tantas outras formas de opressão, que distanciam a equidade na garantia dos direitos. Collins (2009) pontua que, na construção da crítica feminista, muitas mulheres negras desempenham trabalho alienante não remunerado, por exemplo, o trabalho doméstico sem fim das avós e mães solteiras. E em se tratando do remunerado, o trabalho doméstico assalariado, o trabalho de lavar louças e passar roupas em restaurantes e lavanderias.

A autora reforça que o acesso a esse tipo de trabalho não assume, assim, cotidiana e historicamente, o mesmo sentido que o acesso ao trabalho pelas mulheres brancas que puderam trilhar carreiras profissionais. Nas falas das sujeitas da pesquisa, observamos que, diante desses pressupostos, o sonho da escolarização era cada vez mais remoto.

Eu nem gosto de lembrar da minha infância que eu começo chorar (muito choro). Quando eu fui na escola eu já tinha dez, onze anos, fiquei só um ano. Trabei pra ajudar cuidar dos minino pequeno. Trabei na roça, depois fui pra cidade. Trabei na Conquista, mas aí dava sodade lá de casa, aí eu voltava. Falava pas patroa que minha mãe tinha mandado me chamar, que tava doente. Aí por causa das dificuldade tornava arrumar outro trabai e depois tornava voltar. E lá eu falava a merma coisa que minha mãe tava precisano de mim que vô embora e me mandava. Aí mãe brigava e dava só merda. [...] Quando arrumava uma patroa boa, o patrão era ruim, quando arrumava os dois bom tinha criança pa pertubar (Flor de Cacto, Entrevista biográfica, 23/07/23).

Eu trabei em Conquista, com 5 ano de idade eu fui morar mais uma tia minha que trabei lá e eu fiquei mais uma tia minha lá q ela trabei nessa casa, aí e eu fiquei lá pa ajudar ela (Veludo, Entrevista biográfica, 23/07/23).

O trabalho doméstico esteve presente na vida de todas as mulheres entrevistadas, desde a tenra idade, corroborando Carneiro (2011) ao salientar que o trabalho doméstico ainda é,

desde a escravidão negra no Brasil, o lugar que a sociedade racista destinou como ocupação prioritária das mulheres negras, complementando que, em muitos lugares, as formas de recrutamento são predominantemente neoescravistas, em que meninas são trazidas do meio rural, sob encomenda, e submetidas a condições sub-humanas no espaço doméstico. É uma realidade social de muitos enfrentamentos para garantir as condições básicas de vida, principalmente quando coadunam com a maternidade, que na vida da maior parte dessas mulheres se apresentou de forma inesperada e traumática.

Eu fui pra escola quando eu era criança, com 7 anos, mas só estudei até a quarta série. Eu queria continuar pra ver se eu... terminava. Eu parei porque eu tive que trabalhar. Eu tive meu menino o mais velho de 25 ano. Aí eu tive que parar pra mim trabalhar pra cuidar dele, pra dar as coisa pra ele, pra ajudar minha mãe que tava cuidando dele. Aí depois não deu pra voltar porque eu fui tendo os menino, foi ficando mais complicado (Sempre Viva, Entrevista biográfica ,15/07/23).

Meu primeiro filho eu tinha 14 anos, foi um abuso. Pessoa mesmo conhecida [...] aí eu peguei e tava vindo com ele, aí ele parou o caminhão na estrada assim, e falou pra mim ficar com ele... isso já tem tempo. Ele armado também, eu fiquei com medo, né? Eu fui trabalhar pra criar essa menina, mandar as coisa, as despesa pra ela. Fui trabalhar e minha mãe criou ela. E Camila que eu tive também, o pai dela, eu fiquei, eu depois de Clarissa e Ramon [...] Aí minha prima disse que não podia ter filho, e eu sem condição, pediu a menina pra criar, mas aí eu falei quando ela crescer você pode falar que eu sou a mãe, aí hoje a menina considera a mim, onde me ver, a menina me abraça, uma moçona bonita, pensa aí? (Orquídea, Entrevista biográfica, 23/07/23).

Nessas narrativas é preponderante o impacto do trabalho atrelado à maternidade, sendo mais um motivo para afastar essas mulheres do seu direito de escolarização e aprendizagem. É importante ressaltar que a maternidade sobressai de forma precoce, violenta, sem as condições básicas de desenvolvimento, mas com a aceitação e o amor obrigatório da maternidade impostos culturalmente como sagrados e natural às mulheres. Nessa perspectiva, Badinter (1985, p. 9) expõe: “[...] a cultura não passa de um epifenômeno. Aos seus olhos, a maternidade e o amor que a acompanha estariam inscritos desde toda a eternidade na natureza feminina”. E complementa: “[...] desse ponto de vista, uma mulher é feita para ser mãe, e mais, uma boa mãe. Toda exceção à norma será necessariamente analisada em termos de exceções patológicas”. A constatação da autora justifica bem o sentimento de admiração de Orquídea, quando sua filha, a qual foi entregue ainda bebê aos cuidados da prima, a acolhe com amor nos momentos de encontro. Notamos um sentimento, significativo, de culpa pela sua atitude, mesmo consciente de que o fez em decorrência de uma situação desfavorável aos cuidados básicos da criança.

Carneiro (2011) denomina “matriarcado da miséria” o que caracteriza as condições de vida das mulheres negras no Brasil. Discorre sobre uma conjugação do racismo com o sexismo que:

Produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor, em cinco anos, em relação à das mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração (Carneiro, 2011, p. 111).

Essa interseccionalidade é constatada no discurso de Orquídea, diante da violência sofrida, banalizada como um destino previsto, no qual não há muito a fazer. Em seus relatos, conta que foi acolhida pela família, mas não demonstra, por parte desta, nenhuma indignação, nem apresenta atitudes de mobilização via judicial e, no seu caso, demonstra medo frente à condição do agressor. Ao ouvi-la é como se revivêssemos o que Davis (2016, p. 39) salienta no contexto de tais violências no período escravagista. “Se elas conseguissem perceber a própria força e o forte desejo de resistir, os violentos abusos sexuais – é o que os proprietários devem ter raciocinado – fariam com que elas se lembrassem de sua essencial e inalterável condição de fêmeas”. Uma condição selvagem de aceitação, na obrigação de satisfazer os prazeres dos machos. A autora relata, ainda, que, “apesar dos testemunhos de escravas e escravos sobre a alta incidência de estupros e coerção sexual, o tema tem sido mais do que minimizado na literatura tradicional sobre a escravidão” (Davis, 2016, p. 40). E ainda testemunhamos, séculos depois, situações semelhantes, na qual a vítima e todos ao seu redor ficam reféns do poder de opressão e supremacia masculina. Davis (2016, p. 250) salienta que “[...] como o racismo, o sexismo é uma das grandes justificativas para as elevadas taxas de desemprego entre mulheres. Muitas delas são apenas donas de casa porque, na verdade, são trabalhadoras desempregadas”. E, em alguns casos, são impedidas de realizar o trabalho fora de casa e estudar, conforme relatam Sempre Viva e Orquídea:

Ele viajou e eu aproveitei pra trabalhar, fazer minhas faxina. Ele num quer que eu estude, nem que eu trabalhe. Mas eu preciso trabalhar, ter minhas coisas, porque meu filho precisa das coisa, porque meu filho num é filho dele não. Não tenho filho nenhum com ele não. Aí os menino precisa das coisa, eu preciso ter minhas coisa, eu não gosto de tá dependendo, eu não sou dependente de homem não. Aí ele pegou e... disse que não, que não era pra eu trabalhar não. Aí eu disse, mas eu preciso (Sempre viva, Entrevista biográfica, 15/07/23).

Tô faltando agora porque Nego num deixa eu ir, mas meu filho mais velho falou que é pra eu ir pra escola, que é pra eu aprender mais, e que quando eu tiver encaminhando os papel pra aposentar que não vai nada de botar dedo, que é pra assinar, ó... é a caneta (Rosa, Entrevista biográfica, 15/07/23).

Eu estudei com Dona Liu também. Eu num fui mais, mas eu vou é que na hora que o homem fecha o portão cedo, aí pronto, sê sabe tem hora né? Que eu tava ino sozinha aqui, mas num, se ele... quando ele tava ino eu ia todo dia. Mas se Deus ajudar que ele for, aí eu vou tamem. Eu tem vontade de aprender mais (Orquídea, Entrevista biográfica, 23/07/23).

Nos relatos de Sempre Viva e Orquídea, é notória a opressão dos seus companheiros, na tentativa de impedi-las de trabalhar, estudar, para que não se desenvolvam intelectual e profissionalmente. Davis (2016), em sua obra *Mulheres, raça e classe*, traz relatos da pesquisa de Myra Ferree, na qual ficou constatado que comparando as mulheres que trabalham fora de casa com as donas de casa a insatisfação dessas últimas era indiscutivelmente maior e salienta que, mesmo sendo empregos de pouco reconhecimento social, a possibilidade de deixar o isolamento de sua casa para sair e ter contato com outras pessoas era tão gratificante quanto a remuneração.

4 ENTRE SITUAÇÕES-LIMITES E O ESPERANÇAR

As sujeitas da pesquisa, assim como grande parte das mulheres presentes nas salas de aula da EPJA, carregam em suas memórias histórias de resistência na busca pela garantia do seu direito de aprendizagem e permanência na escola. É muito mais que um momento para decodificar e interpretar textos e imagens, é uma possibilidade de esperançar a vida, experienciar novas vivências, ser acolhida nas suas fragilidades e desvendar o caminho que viabilize sonhar mais uma vez. É aguçar os sentidos e se permitir construir novos conhecimentos, por outra vertente, que não a do medo e da opressão. Essas impressões foram colhidas nos encontros com as oito mulheres participantes deste estudo que estão frequentando as aulas. Infelizmente, das oito colaboradoras, apenas quatro são frequentes; duas delas frequentam com os seus companheiros. Nos relatos dessas educandas que conseguem vencer os obstáculos, percebemos a alegria e a motivação de quem teve o seu sonho reconstruído.

Agora já é fáci, estudo pertin, agora num tem dificuldade mar não. Eu gosto de ir, agora as minina já tá tudo grande, só toma meu banhzin, botou a bolsa do lado e foi embora. Eu gosto é de tudo (Lírio, Entrevista Biográfica, 15/07/23).

Pra voltar escola hoje é bom porque minha filha já tá grande. Vai eu e ele. Se ele não for eu não vou. Mas se ele não quiser estudar mais, eu vou, ele vai ficar falando, fica falando só, porque eu não importo não (Jasmim, Círculo de Cultura, 21/07/23).

São relatos de alegria e persistência diante de um cenário com tantas condições desfavoráveis. Incluímos nesse grupo a professora da turma pesquisada, que luta arduamente para garantir o direito à aprendizagem de todas as mulheres. E mesmo aquelas que não conseguem frequentar com assiduidade, a docente viabiliza a atividade assíncrona para complementar e atender às educandas. Nessas presenças e ausências, reafirmamos o que Freire (1992, p. 5) salienta: “[...] nas situações-limites, mais além das quais se acha o inédito viável, às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa”. E diante dessa problemática, ações como a citada, realizada pela docente, tentam repensar a realidade de que “[...] desde a proclamação do direito de todo-cidadão à educação e do dever do Estado de garanti-lo como direito individual, fomos aprendendo que nem todos têm sido, nem são em nossa história, reconhecidos cidadãos” (Arroyo, 2015, p. 337). Essa negação de direitos fica visível na fala de Girassol:

Eu comecei com sete ano, sete? é... sete ano. De sete aos quatoze. Aí com quatoze tive que parar porque não tive, não tinha mais da 4ª série aqui. Só tinha na cidade (Girassol, Entrevista biográfica, 15/07/23).

Nessa fala, observamos a dificuldade de acesso à escola depois da conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental, fator que implicou o afastamento do processo de escolarização de algumas educandas. A falta de políticas públicas que viabilizassem condições mínimas, como transporte para o deslocamento até as escolas que ofereciam o Ensino Fundamental Anos Finais, conduzia essas meninas para o trabalho e negava o direito de acesso à educação ao longo da vida. Ou seja, não se tratava de um abandono escolar, porque elas nem ao menos tinham uma escola para abandonar. Era uma expulsão por falta de opção de atendimento. No que diz respeito ao público da EPJA, Di Pierro (2017, p. 11) afirma:

O campo focaliza as pessoas jovens, adultas e idosas pertencentes aos estratos sociais de baixa renda cujo direito à educação foi violado na infância ou na adolescência em virtude de preconceitos, de ausência ou distância de escolas, de trabalho precoce e frequência breve ou descontínua a instituições de ensino de má qualidade, onde não tiveram êxito na aprendizagem.

Destarte, notamos que são muitos os indicadores que atuam na vida dessas mulheres, levando-as a fazerem parte de estatísticas da desigualdade de gênero, raça e classe. A esse cenário, Freire (1992) ressalta a relevância de compreender a história como possibilidade e não como determinista, enfatizando a função propulsora do sonho como “motor da história”. “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (Freire, 1992, p. 46). Dessa forma, elas seguem lutando e persistindo para vencer as dores e as causadoras destas, com a esperança de que a educação possa exercer o seu papel transformador em suas vidas.

5 PERCEPÇÕES SOBRE SI: SER MULHER QUILOMBOLA

Na partilha de saberes com as sujeitas da pesquisa, uma questão relevante foi levantada, qual seja: o fato de ser uma comunidade quilombola trazia a nós uma grande expectativa de luta das mulheres pelo território, assim como um sentimento de pertença ao povo negro que luta pelos direitos historicamente negados. Ao serem questionadas na Entrevista Biográfica como é ser mulher negra e residente na comunidade quilombola, a maior parte delas não conseguia elaborar uma resposta. E quando se pronunciavam, traziam questões distantes da sua realidade, conforme relata Lírio (Entrevista Biográfica, 21/07/23):

Essa parte aí da quilombola eu num alembro mais não, é coisa do povo antigo, mais fala mês. Nois já foi mais desses novato, num alcançô não.

Na narrativa de Lírio, percebemos certo desconhecimento em torno da problemática posta, refletida como uma aparente indiferença. Para Lugones (2020, p. 04), “[...] essa indiferença é traiçoeira porque coloca barreiras intransponíveis em nossas lutas, enquanto mulheres de cor, por integridade e autodeterminação – o próprio cerne das lutas pela libertação das nossas comunidades”. Ela se constrói no dia a dia e na reflexão sobre opressão e libertação. Concordamos com Lugones (2020), pois esse desconhecimento conduz à naturalização de situações de negação de direitos.

A educanda Sempre Viva foi quem apresentou maior sentimento de pertença, trazendo um relato de preconceito sofrido em uma residência, na qual foi chamada para trabalhar.

Eu acho que tinha escravo aqui. Eu não me lembro bem, mais eu acho que tinha antigamente porque mãe falava. Eu acho que ainda existe muito preconceito, acho que sim, bastante. Aqui se tem assim, é pelas costa, não é declarado, mas deu ver mesmo assim eu nunca vi. Lá em Conquista, na cidade, eu acho que é mais. Uma vez eu fui trabalhar [...]. Ela tem dois filho e os

menino é racista. Quando eu cheguei na porta, um dos, acho que o mais novo, gritou logo, eu não quero essa negra na minha casa. Aquilo, eu num senti... ele disse isso pra me ofender, mas eu não me senti ofendida. Eu agradei a ele. Eu disse, muito obrigada. Sou negra, mas com todo orgulho e eu não vou culpar você porque você me chamou de negra porque da mesma carne que você saiu eu sai, do mesmo jeito que você vive eu vivo, nós somos da mesma classe, não importa a cor. Aí ele olhou pra mim e disse, pode ir embora [...] que eu não quero você aqui não. Aí eu falei, muito bem. Eu nem entrei, da porta eu saí (Sempre Viva, Entrevista biográfica, 15/07/23).

O posicionamento de Sempre Viva expressa maior compreensão em torno do racismo estrutural em que estamos imersos e a importância da resistência frente aos ataques sofridos. Lugones (2020) provoca a reflexão sobre a fusão entre gênero e raça como tramados ou fundidos indissolúvelmente, defendendo que somente assim é possível realmente ver as mulheres de cor. E complementa:

[...] o termo “mulher”, em si, sem especificação dessa fusão, não tem sentido ou tem um sentido racista, já que a lógica categorial historicamente seleciona somente o grupo dominante – as mulheres burguesas brancas heterossexuais – e, portanto, esconde a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica (Lugones, 2020, p. 13).

A análise da autora impulsiona um olhar crítico do que é ser uma mulher preta em uma cultura social de branquitude, com negação da igualdade de direitos e equidade. Gonzalez (1984), ao abordar o tema da colonialidade, estabelece a relação entre dominador e dominado, e como a sociedade pós-colonial brasileira vê o negro, normalizando o negro que vive na miséria porque possui as “qualidades” para isso, “irresponsabilidade, intelectualidade incapacidade, infantilidade, etc.” (Gonzales, 1984, p. 225).

Na oportunidade do nosso último Ciclo de Cultura, em decorrência da escassez de relatos frente a essa temática, optamos por discutir “O empoderamento da Mulher Quilombola”. Nesse momento, pontuamos as questões históricas daquele contexto em que muitas das sujeitas da pesquisa ainda não se dão conta de que estão inseridas. Trouxemos a interseccionalidade para a discussão, objetivando o despertar dessas mulheres para uma problemática que tem gênero, cor e classe, que não são lutas individuais.

As sujeitas da pesquisa nos olhavam, escutavam, atentamente, mas quando questionávamos quanto às suas percepções, mostravam-se inibidas para falar. A professora pontuou que “é preciso respeitar os maridos, mas não concordar com tudo que eles falam e querem”. É claro que esse é o aspecto mais gritante na localidade, a subserviência aos maridos. E continuou trazendo um relato de uma das educandas que percebeu que, ao falar de forma mais

ativa com o seu companheiro, obtinha maior respeito e consideração às suas ideias da parte dele. É relevante pontuar ainda que, como fator de empoderamento e sentimento de pertença das mulheres dessa localidade, faz-se necessário um trabalho pedagógico articulado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, visando à apropriação dos direitos e sua compreensão sócio-histórico local.

6 A ESCOLA-VIDA COMO FLUXO DE LIBERTAÇÃO (condições de escolarização)

Concluir este artigo é uma tarefa, indiscutivelmente, desafiadora. Fechar os canais de escuta após acolher pedidos de retorno, carregados de afeto, carência e anos de sufocamento, é inquietante. Conhecer as condições de escolarização dessas mulheres, mães, pobres, pretas, vítimas de uma sociedade patriarcal, opressora, capitalista que devora os seus sonhos, metas e perspectivas de vida foi uma experiência inestimável, enquanto mulher, mãe e pesquisadora. São históricos de ausências que se repetem nas jornadas de escolarização e de vida em decorrência de uma interseccionalidade que potencializa as vulnerabilidades. Ausências do que é básico, mínimo, indispensável: o direito à infância, à escola, a ser respeitada enquanto mulher, o que poderia ser minimizado com a presença ativa do Estado. Com frequência, “[...] a consequência psicológica é uma personalidade tragicamente reprimida, assombrada pelo sentimento de inferioridade” (Davis, 2016, p. 252).

As condições de escolarização das sujeitas da pesquisa, embora com adversidades distintas, desde a tenra idade, coincidem em uma jornada dupla e, muitas vezes, tripla de trabalho. O cuidado na infância inicia com os irmãos, posteriormente, sendo todas mães; doam-se aos cuidados dos filhos desde a infância até, em alguns casos, a fase adulta. Com os seus companheiros, quando os tem, não deixa de dedicar certo cuidado, pois nesse formato social patriarcal, no qual estão inseridas, também os maternam.

As atividades domésticas também é uma realidade presente na vida de todas elas, sendo responsáveis pela organização da casa, a alimentação de todos e todas e demais cuidados. Além disso, foi constatado que parte delas trabalham ou já trabalharam não só nos serviços domésticos em suas próprias casas, como nas de outrem, de forma remunerada. E, em muitos casos, na lavoura com suas famílias. Em ambos os casos, fez-se e faz necessário em decorrência da escassez dos recursos básicos para sobrevivência.

Essas trajetórias desaguam na EPJA, lugar de estreia na vida dessas mulheres, de uma fase inovadora, cheia de possibilidades, rompimentos e empoderamento. O simples fato de ter um lugar para frequentarem, principalmente, no caso daquelas que conseguem fazê-lo sozinha,

é um momento de autocuidado, no qual toda a dedicação é para o bem próprio, sem a interferência ou imposição de outrem (Embora seja uma minoria, apenas duas entre oito delas). Mesmo as que frequentam com seus maridos demonstram grande contentamento com a nova oportunidade de frequentar esse ambiente, do qual guardavam tanta saudade e lembranças afetuosas. É um momento de recuperar o direito de aprender, negado no passado, avançar rumo à emancipação e seguir “simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também” (Freire, 1992, p. 49). É a oportunidade de refazerem o seu destino sob a ótica da criticidade, de forma democrática e autônoma. Para tanto, é imprescindível o trabalho de conscientização e apropriação do conhecimento por essas mulheres, para acessarem a sua potencialidade enquanto mulheres quilombolas contra a colonialidade de gênero, do ser, do corpo, do pensamento.

Lamentavelmente, em favor de fatores sociais inibidores e repressores, potencializados por uma religião hegemônica, grande parte dessas mulheres, ainda não consegue transcender a esse cenário desfavorável e acaba por tolher, mais uma vez, os seus voos, impedidas de desfrutar do seu direito garantido por lei, de acesso, aprendizagem e permanência na escola. Destarte, percebemos a urgência da apropriação do conhecimento como ferramenta transformadora de emancipação e libertação das amarras patriarcais, racistas, sexistas e opressoras.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzales. A infância deixada na estrada: buscá-la onde ela ficou. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 335-341, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/gBfKjTnswgc6qHGRqM39pvg/?format=pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BIROLI, Flávia. Divisão Sexual do Trabalho e Democracia. **Dados**, 59(3), 719-754, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/00115258201690>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/kw4kSNvYvMYL6fGJ8KkLcQs/?lang=pt#> . Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Educação. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf . Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Comunidades de Remanescentes Quilombolas Tituladas**. Disponível em: www.palmares.gov.br. Acesso em 28 set. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. 190 p.

COLLINS, Patricia Hill (2000). **Black Feminist Thought**. New York/London, Routledge, 2009.

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

DELORY-MOMBERGER, Christone. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 15 maio 2023.

DI PIERRO, Maria Clara. **Tradições e concepções de educação de jovens e adultos**. Formação e práticas na educação de jovens e adultos. Tradução. São Paulo: Ação Educativa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/b05b603d-43b8-4d7a-b55e-4774f31296f1/Tradi%C3%A7%C3%B5es%20e%20concep%C3%A7%C3%B5es..%20%282017%29.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

FERRAROTTI, Franco. Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs. Entretien avec Christine Delory-Momberger. **Le sujet dans la Cité**. Revue internationale de recherche biographique, 4, 19-27, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs, p. 223-244, 1984.

HELD, Thaisa Maira Rodrigues; CAMPOS, Isadora Golim. Mulheres quilombolas e a luta pelo território na perspectiva do feminismo decolonial. **Revista Katálysis**, 25 (3), p. 560-569, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e86195>.

KILOMBA, Grada. **Memórias da roça**: episódios de racismo cotidiano; tradução Jess Oliveira. Cobogó, 2019.

LAPLANTINE, François. (1943). **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LAPLANTINE, François. **Antropologia da doença**. Ed. Armand Colin, 2010.

LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Panorama da Educação Quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 44-60, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/45656>. Acesso em: 29 dez. 2023.

LUGONES, Maria. Rumo a um Feminismo Descolonial. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22, n. 3, 2014.

LUGONES, Maria. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org). **Pensamento Feminista Hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 49-80.

MAIA, Bruna Soraia Ribeiro; MELO, Vico Dênis Sousa de. A colonialidade do poder e suas subjetividades. **Teoria e Cultura**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 15 n. 2 Julho. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/30132> . Acesso em: 30 dez. 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Quijano, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1661> Acesso em: 30 dez. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** Companhia das Letras, São Paulo, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVESTRE, Afonso. **Um dia na vida de Lagoa do Arroz**. 2018. Texto não publicado.

SOUSA, Armária Campos de; LIMA, Débora Gomes; SOUSA, Maria Aparecida Ribeiro de. A mulher quilombola como pilar da comunidade: resistência e superação da violência. In: DEALDINA, Selma dos Santos (Org.). **Mulheres quilombolas**: territórios de existências negras femininas. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020. p. 89-96.

CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

Internalizar a guerreira, na verdade, pode ser mais uma forma de morrer. Reconhecer fragilidades, dores e saber pedir ajuda são formas de restituir as humanidades negadas. Nem subalternizada nem guerreira natural: humana. Aprendi que reconhecer as

subjetividades faz parte de um processo importante de transformação (Ribeiro, 2018, p. 13).

Os últimos registros escritos desta dissertação demarcam a conclusão de um ciclo, mas com potencialidade para transcender e reverberar nos ciclos que virão. Beauvoir (1970, 1946), Carneiro (2011), Butler (2014), Lugones (2020), Gonzalez (1984), Davis (2016), Ribeiro (2018), e todas as flores que contribuíram para esse “Flore(ser)”: Girassol, Jasmim, Rosa, Lírio, Sempre Viva, Orquídea, Veludo, Flor de Cacto, acionaram em mim o desejo e a força para continuar lutando pela conscientização e empoderamento de todas as mulheres, principalmente as mulheres pretas e pobres que tiveram e têm os seus direitos negados frente à multiplicidade de vulnerabilidades. Gonzales (1984) afirma que o racismo se constitui como o sintomático que caracteriza a neurose cultural brasileira e que sua articulação com o machismo produz efeitos violentos sobre as mulheres negras.

Esta pesquisa, no decorrer de todo o seu processo, entrelaça escuta com autoescuta, conhecimento com autoconhecimento, fragilidade com potencialidade, frustração com indignação e provoca inquietudes nos corações submissos e obedientes da boa moça que introjetaram dentro de nós. Fomos motivadas pelo desejo de compreender os processos de escolarização de mulheres-mães para assegurar o direito à permanência e aprendizagem na EPJA no contexto de uma comunidade quilombola. No percurso da pesquisa, localizamos muitos direitos negados e poucos garantidos.

Na interface mulher-mãe e EPJA, comprova-se que ser mulher-mãe em uma sociedade patriarcal e sexista como a nossa, na qual a figura feminina ainda é a maior responsável pelo cuidar, pelo responsabilizar-se e pelo amar incondicionalmente, não só os filhos, como demais familiares, reflete um cenário feminino de reclusão e abdicação. Constatamos, ainda, que, quando esses fatores são acrescidos do quesito racial e econômico, a invisibilidade, as barreiras de acesso e ascensão são potencializadas, restringindo o destino de muitas mulheres ao de “mulher guerreira” com um final de embate fadado à derrota. A infância não vivida, a sobrecarga de jornadas duplas ou triplas, marcada pelo trabalho rural e, prioritariamente, o trabalho doméstico remunerado e/ou não, a opressão familiar, a precariedade de recursos econômicos e intelectuais são fatores preponderantes de aprisionamento dos sonhos dessas mulheres. Vistas em uma realidade de muitas limitações, na qual a necessidade de priorização da sobrevivência, a subserviência à figura masculina e a inexistência de políticas públicas corroboram para a negação do direito à escolarização em idade prevista em lei.

As mulheres que compõem as turmas da EPJA, embora advindas de um contexto, extremamente, desfavorável, carregam consigo a luta de perseverar frente aos seus ideais de escolarização. Seja por almejar melhores condições de trabalho, seja pelo desejo de emancipação, elevação da autoestima e conquista da sua autonomia.

Na perspectiva da pesquisa autobiográfica, perpassando as categorias do *Ser mais e Ser menos*, percebemos a potencialidade da apropriação da identidade, como ferramenta de empoderamento feminino, rompendo com as amarras da regulação de gênero que se apresentam como normas diante das ausências intelectuais e de conscientização perante os direitos. São discussões relevantes para transcender a categoria mãe-mulher-estudante para além da doação e anulação em prol de outrem.

Debruçando-nos sobre a problemática de gênero no contexto da Comunidade Quilombola, notamos a urgência do rompimento da colonialidade de gênero sob a perspectiva dos estudos interseccionais (gênero, raça, classe), buscando compreender a materialização das múltiplas vulnerabilidades das mulheres quilombolas e a necessidade de práticas de empoderamento. É mister o desenvolvimento de políticas públicas de acesso, permanência e aprendizagem de mulheres-mães na escola, na tentativa de romper com os impeditivos que inviabilizam a escolarização dessas e tantas outras mulheres. Para tanto, é preciso ampliar a disponibilização de turmas da EPJA não só de Segmento I, mas também do Segmento II nas localidades do município de Vitória da Conquista-BA; um incentivo financeiro para que possam remunerar algum profissional para cuidar dos seus filhos ou familiares enquanto estão na escola ou, até mesmo, a criação das salas de acolhimento para os filhos das educandas. Recomendamos, ainda, a necessidade de uma proposta pedagógica que dialogue com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, considerando a cultura, memória, ancestralidade, religião, oralidade e tradições pertinentes a essa comunidade, avançando em busca da conscientização e empoderamento dessas mulheres, na condição de mulheres-mães, estudantes, pretas e quilombolas, para que se reconheçam como cidadãs de direitos, dentro da sua especificidade. Freire (1987, p. 33) alerta que “[...] quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos”, daí a importância de tomar consciência e agir criticamente para assegurar, de forma permanente, seus direitos na condição de mãe-estudante-mulher.

É preciso romper com ideias concebidas e introjetadas no imaginário feminino de que a nossa liberdade é limitada, que precisamos atender aos critérios morais de uma sociedade que dita as regras, a fim de nos atribuir o lugar de respeitável, capaz, digna. Que o sentimento de

sororidade nos fortaleça para lutar a favor da liberdade, da garantia do direito à educação e demais direitos e da ocupação de todas as mulheres nos espaços que lhes convêm.

Certamente, outras pesquisas poderão ocorrer, tendo como referências as discussões apresentadas nesta dissertação. Entre possibilidades de outras pesquisas, indicamos: como um processo de formação colaborativa com docentes da EPJA poderá contribuir com a ampliação de autonomia e a construção de políticas de permanência e aprendizagem de mulheres-mães-estudantes? Que políticas de permanência de mulheres-mães-estudantes da EPJA são mais adequadas para assegurar a escolarização e formação ao longo da vida? Como as categorias gênero e raça/cor são apropriadas por mulheres-mães-negras-estudantes da EPJA e residentes em comunidades quilombolas?

REFERÊNCIAS

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

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs, p. 223-244, 1984.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** Companhia das Letras, São Paulo, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Relação de questões da entrevista biográfica com a educadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PPG
Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn



“Restauremos à entrevista biográfica toda a sua espessura de interação social. As narrativas biográficas das quais nos servimos não são monólogos face a um observador reduzido ao papel de suporte humano de um gravador. Cada entrevista biográfica é uma interação social complexa, um sistema de papéis, de expectativas, de imposições, de normas e de valores implícitos, frequentemente também de sanções” (Ferrarotti, 2013, p. 54, 56).

Momento inicial: Apresentação da pesquisadora e socialização da ideia geral da pesquisa.

Questões de partida:

1. Você poderia informar seu nome completo, idade, número de filhos(as), estado civil, onde reside, onde nasceu?
2. Como você gostaria de ser identificada nesta pesquisa?
3. Fale sobre você e seus processos de escolarização na infância, na adolescência, na juventude, na idade adulta. Quais lembranças você tem desses períodos de estudo e de vida?
4. Com que idade você começou a estudar?
5. Você decidiu estudar por conta própria ou alguém, na família, te incentivou? Você se tornou mãe com qual idade? Houve dificuldade, nesse período, de conciliar estudo e trabalho?
6. Você já interrompeu os estudos? Em caso positivo, por quais razões?
7. O que você tem feito e já fez para permanecer na escola? O que você considera necessário para permanecer na escola?
8. Por nascer e reconhecer-se mulher, você passou por alguma dificuldade em casa, na escola, no trabalho, na vida em geral?
9. Como você foi e/ou é tratada pela família na condição de mulher?
10. Que tipo de relação foi e/ou é estabelecida por seu pai e irmãos por você reconhecer-se mulher?
11. Você gostaria de acrescentar outras informações que não foram perguntadas?

Momento final: Agradecimentos e despedidas.

Referência

FERRAROTTI, Franco. Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs. Entretien avec Christine Delory-Momberger. Le sujet dans la Cité. **Revue internationale de recherche biographique**, 4, 19-27, 2013.

APÊNDICE B – Relação de questões da entrevista biográfica com as sujeitas da pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PPG
 Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn



“Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (Josso, 2007, p. 415).

Momento inicial: Apresentação da pesquisadora e socialização da ideia geral da pesquisa.

Questões de partida:

1. Você poderia informar seu nome completo, idade, número de filhos(as), estado civil, onde reside, onde nasceu?
2. Como você gostaria de ser identificada nesta pesquisa?
3. Fale sobre você e seus processos de escolarização na infância, na adolescência, na juventude, na idade adulta. Quais lembranças você tem desses períodos de estudo e de vida?
4. Com que idade você começou a estudar?
5. Você decidiu estudar por conta própria ou alguém na família te incentivou?
6. Você se tornou mãe com qual idade? Como foi vivenciada a maternidade? Houve dificuldade, nesse período, de conciliar estudo e trabalho?
7. Você já interrompeu os estudos? Em caso positivo, por quais razões?
8. Você se tornou mãe com qual idade?
9. Como foi vivenciada a maternidade?
10. Houve dificuldade, nesse período, de conciliar maternidade, estudo e trabalho?
11. O que você tem feito e já fez para permanecer na escola? O que você considera necessário para permanecer na escola?
12. Que tipo de relação foi e/ou é estabelecida por seu pai e irmãos por você reconhecer-se mulher? Que tipo de relação é e/ou foi estabelecida por outras pessoas por você se reconhecer mulher negra e residente em comunidade quilombola?
13. Você gostaria de acrescentar outras informações que não foram perguntadas?

Momento final: Agradecimentos e despedidas.

Referência

JOSSO, Marie-Chistine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

**APÊNDICE C – Transcrição da entrevista biográfica realizada com a autora desta
dissertação**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PPG
Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn



Me chamo Séfora Barros, tenho 42 anos, dois filhos, Caio e Isis, sou solteira, nascida e residente de Vitória da Conquista. Gosto muito do meu nome, exprime força, coragem e tem um significado delicado, uma ave pequena, ou seja, apresenta fragilidade, mas é forte, livre, voa alto.

Nascida em uma família patriarcal, composta pelo meu pai, autônomo, minha mãe, costureira e dona de casa, e uma irmã mais velha. No decorrer da minha infância, meu pai tinha o Ensino Fundamental Séries Finais incompletos, no entanto, sempre foi um homem com um olhar à frente da sua condição social. Nascido em Serra Branca, interior da Paraíba, mas residente no Rio de Janeiro por muitos anos, trazia uma emancipação característica das vivências de uma capital. Lembro-me da sua paixão por fotografias, sempre tinha uma máquina fotográfica Yashica acessível para registrar nossos momentos especiais nos passeios da infância. Os livros de literatura infantil, enciclopédias, revistas de saúde oferecidos por representantes a porta das casas sempre foram prioridades. Minha mãe possuía o Ensino Fundamental Séries Iniciais completo. Relata que realizou o exame admissional, mas não ingressou no antigo ginásio, em decorrência da determinação do seu pai, pois retornariam para a roça, visto que, ao seu ver, os anos iniciais já eram suficientes e trabalho na roça seria mais rentável para a família naquele momento.

Quando eu estava ainda na infância, 07 anos, eles se separaram. Decisão tomada após os conflitos de uma traição. Esse fato reverberou muitas outras situações de tensão, uma vez que o meu pai, depois de ver-se obrigado a sair de casa para assumir uma nova família, não sabia como administrar uma suposta perda de controle sobre nós (eu, minha mãe e irmã). Na tentativa de controlar, ao seu modo ditatorial, as duas famílias, via-se transtornado com a possibilidade de ter esse sistema fragilizado.

Quando já éramos adolescentes, meus pais voltaram a estudar, na EPJA. Minha mãe conseguiu concluir o Ensino Fundamental e meu pai concluiu o Ensino Médio. Fomos colegas de cursinho, mas, infelizmente, por quatro colocações apenas, ele não alcançou o seu objetivo. Desistiu do vestibular e ingressou em curso técnico de enfermagem.

Meu processo de escolarização iniciou aos 05 anos em uma pequena escola de bairro. No primeiro ano escolar, lembro ter sido bem traumático, pois eu apresentava grande resistência para ficar na escola. Foram seis meses de muito choro até o meu pai decidir que eu não iria mais. Lembro-me dele chegando com os materiais que buscou na escola para que eu pudesse colorir e escrever livremente, foi uma grande festa. Quando retornei, no ano seguinte, como tinha bom desenvolvimento cognitivo, fui para a série posterior, dessa vez com mais alegria e contentamento. Nos anos subsequentes apresentei familiaridade com os conteúdos trabalhados, muita dedicação e uma visível habilidade com a dança, teatro e demais apresentações artísticas. Fui uma estudante ativa e muito participativa. Nas relações interpessoais, registrava popularidade entre os colegas e funcionários da escola por ser muito comunicativa.

Eu, mais uma do considerado “sexo frágil”, fui enquadrada desde a tenra idade aos julgamentos machistas de um sistema que dita o comportamento adequado às delicadas e singelas: Mulheres. Uma criança de riso fácil, extrovertida, muito comunicativa e expressiva em gestos e ações, sempre envolvida nas atividades lúdicas e culturais da escola com protagonismo, cresci ouvindo que eu daria trabalho por ser uma menina muito “danada”. Recordando as memórias dessas relações, lembro-me que orientada pelo meu pai para não apanhar na escola, devolvia qualquer tipo de agressão que recebesse. Ainda que não fossem fatos recorrentes, na ocasião, me apelidavam de “macho-fêmea”, uma expressão que reconhece as atitudes de revidar, de reagir de forma mais incisiva, ao homem. À mulher ficavam apenas os comportamentos de passividade.

Outro fato marcante, era a insistência dos meninos para namorar comigo, embora fosse apenas uma criança. Recebia muitas cartas de amor com proposta de namoro, presentinhos, e os mais salientes levavam espelhos para no dia da aula de educação física, que as meninas iam de saia, colocar ao chão para ver a nossa calcinha. Ao chegar em casa, com humor, a frase era: “se agora está assim, imagina quando crescer”. Essa expressão demonstra que todo esse assédio era colocado como minha responsabilidade, ou seja, as assediadas são sempre as mais extrovertidas, essa era mensagem passada.

Ao concluir o ensino fundamental, séries iniciais, com boas recordações e alguns adendos, alimentava grandes expectativas para o Ensino Fundamental Série Finais. Iniciei essa nova modalidade com grande alegria e engajamento. Em decorrência da presença de uma irmã mais velha na mesma escola, tive muitas amizades, inclusive com as turmas de alunos e alunas mais velhos(as). No meu processo de escolarização dessa fase foram registradas algumas intercorrências. A relação dos meus pais, separados desde quando eu tinha 07 anos, estava mais conflituosa e esse fato interferia diretamente em meu desenvolvimento escolar. Na antiga 6ª

série vieram as primeiras recuperações, na 7ª fiquei em quase todas, somente na 8ª que as coisas se equilibraram.

No início da adolescência, com um pai extremamente amoroso, tanto quanto ciumento e controlador, recebia as punições psicológicas pelas vivências interativas entre os pares promovidas pela escola, como: gincana, festividades ou situações semelhantes, aliando uma sensação de culpa constante, de estar fazendo algo errado, simplesmente por ter nesse espaço possibilidades lúdicas e de interação. Era uma relação intensamente ditatorial e solitária, pois a minha mãe, assim como nós, ficava totalmente refém, diante das ameaças que sofríamos, um lugar de total vulnerabilidade. A dependência financeira principalmente, além da emocional, dificultava o rompimento com esse sistema tão traumático. A frase dita repetidas vezes era: “enquanto comer do meu feijão, eu decido”.

Nessa mesma fase, após iniciar o primeiro namoro com um colega da escola, a hipótese da menina danada “se confirmou”, pois a gravidez na adolescência vem carregada de julgamentos sociais contra a menina/mulher, ao invés de ser levantada a problemática da falta de informação e orientação frente aos desejos naturais da puberdade.

(mais uma vez a responsabilidade é novamente da mulher)

Aos 16 anos assumi a responsabilidade de um casamento, o qual eu desejei muito, dentro da minha visão romântica de primeiro e único amor, e a maternidade, enquanto cursava o 2º ano do ensino médio. Na ocasião, recebi o total apoio do meu pai, afinal, nesses casos, o casamento “ameniza o dano” e grande resistência da minha mãe, que ao final acabou cedendo. Pela primeira vez em minha trajetória escolar, precisei optar pelo turno noturno, a fim de garantir todas as demais responsabilidades e não abandonar os estudos. Foi uma fase de grande transição. As preocupações não eram mais referentes a que roupa usar, se iria conseguir fugir de paiho para encontrar os amigos ou algo semelhante, era o desafio de aprender a cozinhar para o marido, estar atenta às questões de cuidados e saúde do filho, manter a casa organizada, pensar com quem deixaria meu filho para que eu pudesse ir à escola e atender as expectativas de um ensino médio de qualidade. Episódios de vazamento do leite materno durante as aulas eram constantes, assim como os momentos compulsivos de sono, em decorrência das noites em claro dedicadas ao acalantar da criança e a amamentação, mas a minha persistência avançava sobre os desafios, estudar alimentava a minha alma. Imbuída dessa força, consegui concluir o ensino médio, contrariando a “estatística” de alguns familiares que diziam que a minha condição (mãe na adolescência) estaria fadada à reprodução contínua sem maiores êxitos na vida social e, com a intercorrência de uma síndrome do pânico que veio como resposta de uma

sobrecarga física e psicológica, no entanto, mesmo sem diagnóstico e/ou tratamento, “vencida”. A vida, sempre marcada por confrontos, ensinou-me a resistir sempre, desistir jamais.

No ano seguinte, iniciei em um cursinho gratuito, destinado às pessoas afrodescendentes, em busca do sonho da aprovação no vestibular (nesse período desejava fazer comunicação social). A distância da minha casa, o fato de ter um filho pequeno e o cansaço do dia, às vezes, pareciam obstáculos intransponíveis, mas eu persistia. Ao final do ano veio o resultado. Tinha ficado na colocação 44º, eram 40 vagas. Nesse momento, o acúmulo dos desafios somado ao resultado desfavorável venceu frente ao meu grande desejo de dar seguimento a um projeto de vida pautado nos estudos e uma carreira acadêmica.

Esse hiato perdurou por 09 anos, tempo em que me dediquei às atividades domésticas e maternas, registrando a chegada da minha filha. Foi um período difícil, angustiante, visto que a vida que eu desfrutava ia de encontro com minhas expectativas frente aos projetos, sonhos e metas. A dependência financeira era o que mais me incomodava, visto que o cuidar dos meus filhos era algo que me trazia muita alegria, e por alimentar sempre uma ideia muito romantizada da maternidade, não me permitia sentir nem mesmo as dores desse processo, que são muitas, principalmente em um cenário de adolescência. Tinha grande suporte dos meus pais e avós paternos dos meus filhos, mas sentia a necessidade de assumir as rédeas da minha vida.

Finalmente, em 2007, decidi retornar aos estudos. Comecei a vender cosméticos para garantir o valor da mensalidade do cursinho e recebi também o apoio financeiro da minha irmã mais velha. Os meus filhos ficavam ao encargo das avós, ora a materna, ora a paterna. Em 2008, com 28 anos, tentei novamente o vestibular, dessa vez para Pedagogia, na UESB, pois tinha despertado grande interesse na área de educação. Fui aprovada em 2º lugar com uma pontuação que capacitaria a minha entrada em qualquer um dos cursos da universidade. Essa conquista foi um grande estímulo para a retomada da minha identidade, não só acadêmica, mas enquanto mulher, um ser de direitos, dotada de potencialidades, sonhos e perspectivas. Foi lindo!

Para conseguir dar seguimento aos estudos precisei matricular os meus filhos no turno que eu estaria na universidade, pela manhã, inclusive a menor, que na época estava com três anos. Enfrentava a rotina de acordar cedo, adiantar o almoço, arrumar a minha filha para a escola e me arrumar para a universidade, pegar o ônibus, deixá-la na escola e seguir para a universidade. Foram meses de muita correria, até que optei por colocá-la no transporte escolar e sair de casa para a universidade. No decorrer dos quatro anos, continuava vendendo cosméticos e alguns artesanatos que eu mesma produzia para arcar com as minhas despesas de passe escolar, xerox e outras despesas com as crianças. Fiz a seleção para monitoria na Universidade e fui aprovada, além da seleção para estagiária no Serviço Social do Comércio

(SESC), esses recursos também auxiliaram bastante. Era a forma que eu tinha de não depender financeiramente na totalidade, garantir a realização do meu curso com dedicação e desfrutar da criação dos meus filhos.

Foram anos de muito sacrifício, mas também de muito encantamento, realização e gratidão. A cada nova disciplina, a sede de conhecimento era maior, aquele sonho que por anos ficara tão distante, estava ali, pertinho, à frente dos meus olhos. Ao final dessa jornada, depois de muitas feiras da pechincha, em 23 de novembro de 2012, me formei com todas as honrarias devidas: culto, colação de grau e baile, no qual tive como patrono o que hoje é o meu orientador, tamanha era a admiração por esse profissional tão competente e humano.

Envolvida nessa energia de transformação e avanço profissional, fiz a seleção da prefeitura e passei. Comecei a lecionar logo após o término do curso, em 2013. E paralelo, ingressei na Especialização em Gestão e Coordenação Escolar, aos finais de semana. Logo comecei a assumir algumas responsabilidades financeiras em casa e com as necessidades dos meus filhos. Nesse período a minha mãe foi uma grande parceira, auxiliando no cuidado com eles. Em 2014, fiz o concurso do Serviço Social do Comércio (SESC) e fui aprovada. Assumi uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental Séries Iniciais em um turno e no outro turno, continuava como contratada no município. Logo veio o resultado do concurso municipal, cuja aprovação foi constatada. Consegui lotação na Creche Municipal Paulo Freire que ficava a um quarteirão da minha casa. Dessa forma, optei por atuar 40 horas na rede municipal de ensino (20 horas efetiva e 20 horas substituição) e estar mais próxima dos meus filhos.

Além de administrar a rotina de trabalho, ainda garantia a administração e organização da casa e acompanhamento dos meus filhos em todos os âmbitos. Utilizando transporte público, com muito esforço e sacrifício, viabilizei a ambos, além da escola, o contato com a arte. Foram muitos momentos de correria para não perder o ônibus e garantir a chegada no balé ou às apresentações nos recitais de violão. Essa rotina multifuncional e desumana que eu repetia, dia a dia, sem notar o quanto era nocivo para a minha saúde física e mental, era fruto do desejo incontrolável de uma mãe, profissional, dona de casa e esposa, de entregar sempre o seu melhor. Em um relacionamento que perdurava há mais de 20 anos, com muitos momentos de abandono, solidão, cobranças e nenhuma empatia, eu resistia à ideia de uma família sólida e sagrada. Para citar uma das muitas situações, em que, hoje, quando olho para trás não me reconheço, mas penso ser importante citar, divagar, para que nenhuma mulher se permita passar por isso, recordo que em uma das chegadas dele de viagem (pois trabalhava em outra cidade), ficava extremamente desapontado por encontrar pratos sujos na pia e às vezes não encontrar um talher limpo, por exemplo. E eu, primeiro por acreditar que aquilo era, de fato, minha e somente

minha, obrigação, apesar de trabalhar em ambientes externos como ele, quando o via nervoso, batendo portas, alterando a voz, pedia desculpas e prometia que não iria acontecer novamente, acreditando que seria a melhor opção para manter a paz no ambiente familiar e frente aos meus filhos.

Sempre muito resiliente e passiva, em situações como essas e tantas outras, me silenciava, encolhia, reduzia a milhões de pequenos pedaços para ocupar o espaço que me restava. Os sinais de síndrome do pânico voltaram a aparecer e, dessa vez, decidi não me negligenciar. Como não tinha condições financeiras para arcar com um tratamento psicológico, procurei os serviços filantrópicos de um centro de ações espirituais e sociais que eu fazia parte como evangelizadora das crianças. Fiz dois anos de terapia com uma mulher maravilhosa, Tânia Viana, que despertou a minha força feminina, ancestral e o meu potencial para ser feliz, me mostrando que eu poderia me apropriar de tudo isso de forma respeitosa, cuidadosa, como costume optar, mas sem me negligenciar.

Desde então, em outubro de 2018 veio a primeira decisão, a separação.

É difícil explicar com palavras o que esse passo significou na minha vida, mas posso afirmar que, desde então, a coragem e a prosperidade me acompanham. É sobre compreender o que te faz bem e o que te suga, enfraquece, descolore. É sobre não temer mais o julgamento do outro, que, em sua maioria, frustrado, não consegue romper as amarras da infelicidade e julga quem a tem.

Posterior a esse processo de autoconhecimento e decisões, em 2019, fui convidada para assumir a coordenação da escola onde trabalhava e em decorrência do desenvolvimento de um trabalho reconhecido o convite ampliou à Secretaria Municipal de Educação (SMED), na qual atuo até a presente data. Paralelo a tudo isso, realizei um curso de teatro com a minha filha, um desejo alojado em meu coração desde a adolescência, uma experiência linda. Ingressei em uma escola de dança, Forró Aconchego, um projeto que já havia sido iniciado no período que era casada, mas sem sucesso. Esse retorno, além de me devolver a alegria da expressão corporal, da troca, do sentir e libertar-se, proporcionou o reingresso na vida social com muitos amigos e energias positivas. Esse lugar marcou a minha história de forma significativa. E me permiti, ainda, a experiência com o Crossfit, um esporte que atendia ao meu dinamismo e energia. Em 2020, comprei a minha casa e construí o meu lugar, no diz respeito à identidade, aconchego, templo. Uma etapa valiosa do meu processo.

O Mestrado sempre esteve em minhas metas, mas, com uma rotina frenética, ia protelando, esperando o momento propício. Quando em julho de 2021, a SMED e a UESB fizeram a parceria, vi uma grande oportunidade para alcançar esse objetivo, visto que já estava

com os meus filhos crescidos, com autonomia e uma vida mais tranquila. Recebi um grande incentivo de uma pessoa que marcou a minha trajetória sobremaneira, Débora Peixoto, a minha companheira por nove meses e, hoje, amiga querida. Essa foi uma experiência que atravessou a minha vida deixando marcas valiosas de amor para além do sexo, feminino ou masculino, me ensinando que para amar não existem regras e impactando a necessidade de encarar, frente a frente, os meus preconceitos e machismos, muitos deles, até então, velados. Foi uma mudança relevante também no meu parâmetro de relacionamento, pois tratou-se de uma relação de cuidado, reciprocidade e empatia que eu desconhecia. E embora tenha sido a distância, com encontros bimestrais ou mensais, foram intensos e marcantes como um convívio diário.

Inserida nesse cenário favorável, alimentei esse sonho com o apoio de outras mulheres que carinhosamente ombream o meu processo, compartilhando um pouco das suas respectivas bagagens acadêmicas. A minha gratidão à Arlete Dórea e Márcia Menezes.

Providenciando a documentação, dei seguimento a todos os passos e a desejada aprovação foi alcançada. Assim como na graduação, a cada novo contato com as disciplinas, comungava com Piaget quando defende os estados de desequilíbrio e acomodação, era exatamente assim que eu me sentia, mas sempre envolvida pelo encantamento diante do conhecimento. Relevante salientar que estudar compartilhando o tempo com 40 horas de trabalho é extremamente desafiador, e no decorrer desse trajeto, surgiram novos desafios. A minha mãe, idosa, mas sempre muito autônoma, inicia um processo de depressão ansiosa, suspendendo remédios fundamentais para a diabetes e a alimentação. Visto que, até então, morava sozinha, não apresentava nesse momento, nenhuma condição de permanecer sem os cuidados de outrem. Era o momento de invertermos o papel. No dia 1º de dezembro de 2022 trouxe ela para morar conosco (eu e minha filha). Somos apenas duas filhas, minha irmã reside na Holanda há vinte anos, com uma carreira como psicóloga e família, estabilizadas nessa localidade. Não tinha muito recurso humano para compartilhar, somente meu filho e minha filha, meu pai, apesar de separados desde os meus 7 anos, foi muito presente nos momentos mais críticos, uma tia (apesar de existirem mais dois tios) e o meu namorado, Ian Carvalho, primordial nesse momento. Com muita parceria, leveza e serenidade, contribuiu para o meu fortalecimento e equilíbrio na sustentação das situações de fragilidade em hospitais, clínicas e madrugadas “em claro”. O mês de janeiro, no qual tinha depositado as expectativas para produzir a minha dissertação, foram dedicados a esses momentos, muitas vezes de desespero, pois a perda da minha mãe podia ser avistada como possibilidade próxima. A tolerância carregada de empatia e humanidade por parte do meu orientador foi primordial, pois possibilitou o meu equilíbrio para conciliar as preocupações (familiares e acadêmicas).

Nos últimos meses, a resposta para tanto cuidado e amor começam a se aproximar, um quadro de vitalidade e alegria volta a fazer parte da vida da minha mãe, e de todas nós. Eu começo a retomar as minhas forças para produzir a minha dissertação. Mas como os desafios não param, recebi ontem o diagnóstico da minha filha, um início de depressão. No decorrer dessa escrita, me atentei que ainda não dividi a notícia com o pai dela e constato o quanto estou condicionada a resolver as questões sozinha, até mesmo aquelas que existe possibilidade de compartilhar. Poucos minutos de reflexão e compreendo que as expectativas depois de tantas frustrações são bem menores, e a resolutividade já se tornou inerente às situações.

Poder ler, visualizar e apropriar da minha história foi um processo fundamental para a conscientização de todos os meus processos de empoderamento. Nasce um novo despertar. Durante vários momentos do meu trabalho, sentia que não estava só. Madrugadas frias e aparentemente solitárias, mas ao ler a minha produção no dia posterior verificava a presença das minhas ancestrais em cada posicionamento meu. A força feminina reprimida por séculos e séculos, no interior de cada mulher sacrificada, violentada, ignorada, resiste. É dessa resistência que foram surgindo as conquistas, inicialmente em ritmos lentos e, com o passar dos tempos, com demarcação cada vez maior.

Escrito no dia 05 de maio de 2023, 12h às 18h.

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista biográfica realizada com uma das sujeitas da pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PPG
Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn

Orquídea - 43 anos

Eu nasci aqui, pros “dizoito”.

Tive dez filho. Que vingô foi quatro filha e três filho.

Eu sei escrever mais e sei lê menos. Agora que eu tô com um celular aí, aí as pessoa manda a mensagem e eu vou leno, ontem mesmo eu fui leno um pouquin, aí a memória tá voltano. Num tô mandano áudio só não, escrevo um pouquin, aí eu sei mandar oi, tô escrevo um pouquin.

Estudei com Dona Isabel, ela foi minha primeira professora. Eu fui pra escola, acho que eu tinha o quê? Uns cinco anos, aí depois eu fui mudano de escola que eu fui morar em outro lugar com meu irmão, tomar conta do meu sobrin, aí estudei no Riacho. Morei no Riacho, estudei, aprendi pouco assim, num aprendi muito não. Aí estudei até... com treze ano eu fui trabaia em Conquista pra ajudar minha mãe, aí eu num estudei porque, pra ajudar ela e meu paí, porque... as coisa era muito difícil, minha mãe num tinha trabalho certo, aí nois, assim...

Eu gostava da escola, era muito bom.

Aí quando eu fui morar com meu irmão, aí eu estudei lá, aí eu tem pouca memória da escola de lá, que a gente esquece, né?

Nois era nove irmão, minha irmã mais velha também, era merendeira, trabaia na escola, uma pessoa muito boa, cê ia gostar. E ela cuidava de mim assim como se fosse minha segunda mãe, que minha mãe doeu, num guentava, ela era uma pessoa boa, viu? Silma., morreu nova, 37 ano. Dor de cabeça, foi Neurisma.

Meu primeiro filho eu tinha 14 ano, foi um abuso. Pessoa mesmo conhecida assim que ele trabaia de lá pra cá, aí teve o casamento de minha irmã, aí ele falou assim, umbora Adriana mais eu que tá indo um monte de gente. Eu enganada, peguei minhas bolsa e vim com ele, é, eu tinha 14 ano, aí ele tava, aí ele era muito violento essa época, né? Aí eu peguei e tava vino com ele, aí ele parou o caminhão na estrada assim, e falou pra mim ficar com ele... isso já tem tempo. Ele armado também, eu fiquei com medo, né? Aí ele foi e, me trouxe e me deixou lá no casamento de minha prima, aí eu fui e fiquei assim, incomodada, quiria embora. No outro dia eu fui pa casa de minha mãe, aí depois eu fiquei lá, fiquei assim, toda... eu num contei com medo de minha mãe, depois eu contei pra minha irmã mais véa, falei, ô, eu tô sentino um problema

minha menstruação num desceu mais, minha irmã foi conversano comigo, aí chamou pai e mãe, expliquei né?, eles acreditou neu, e ó que naquela época, né? Você sabe como é, mas ele acreditou neu, eu falei que num foi porque eu quis, aí minha mãe falou, tem nada não minha fia, pode deixar que nois cria a criança, aí criou, aí minha mãe ajudou criar. Eu fui trabaia pra criar essa menina, mandar as coisa, as despesa pra ela. Fui trabaia e minha mãe criou ela, Clarissa, aí hoje ela teve um marido, aí ela falou assim, tem fé em Deus que no dia que eu ter um fi, o pai vai assumir que eu num vou fazer que nem meu pai fez. Ela num gosta não, ela tomou trauma desse pai. E hoje ele tá doente, acho que deu um derrame pra lá, né?

Aí eu continuei trabaiano, os pessoal gostava muito de mim, eu ficava um ano no trabaio, viajava, de babá, viajava, os povo gostava, até hoje eles fica, tem uma mulé que chora módeu, até hoje. Eu tive um menino Ramon, especial, ele tá até dormino agora, grandão, aí Ramon e Clarissa é meus mais velho né? E Camila que eu tive também, o pai dela, eu fiquei, eu depois de Clarissa e Ramon, eu conheci um rapaz, eu gostava, nois ficou até um ano, aí depois eu fiquei grávida, aí meu marido teve uma discussão eu fui e saí do trabalho que eu tava, fui trabaia em outo, aí fui, depois que eu, eu tava grávida, aí fui pra casa da minha mãe, morar, minha mãe morava lá na Patagônia, chegou lá eu fui, aí eu tive a menina. Aí minha prima disse que não podia ter filho, e eu sem condição, pediu a menina pra criar, mas aí eu falei quando ela crescer você pode falar que eu sou a mãe, aí hoje a menina me considera, onde me ver, a menina me abraça, uma moçona bonita, pensa aí?

O pai de Ramon e Camila, o de Camila morreu. O de Camila morreu de acidente, era caminhoneiro também, trabaia com o pai dele, aí quando chegô perto de um lugar aí, ele morreu. Quando morreu ela tava com seis mês. E o de Ramon, o pai de Ramon disse que sumiu também, isso aí tem tempo. Eu trabaia no Inocoop I, trabaiei muito tempo em Conquista. Chegou aqui o meu neto, filho da minha filha mais véa, da que eu tive com quatorze ano, e ela, hoje ela tem, acho que vinte e quato ano e ela tem um grande também, chama João Filipe. Clarissa, ela mora lá em cima, nas últimas casas que tem em cima, umas casinha na beira da estrada, vino pra cá. Clarissa, ela vai, num tá estudano não, que ela, ela agora é dona de casa. Só se ela estudar em Conquista. E ela fez acho que até o segundo, aí, ela foi e arrumou esse rapaz, aí ta vivo bem.

Quando Dona Liu, a professora, chegou aqui, ela me ajudou muito. Eu também perdi a minha mãe, minha irmã, as pessoa assim próxima, a gente, que quase eu dava uma depressão. Eu bebia, mas o pastor chegou lá e me levantou da cama, “bora pra igreja”. Eu fui melhorando, eu melhorei bastante com isso. Eu tava entrano em depressão, botano umas coisa na cabeça, aí graças a Deus eu recuperei bastante. E esses tapete me ajuda, essas coisinha assim eu sei fazer,

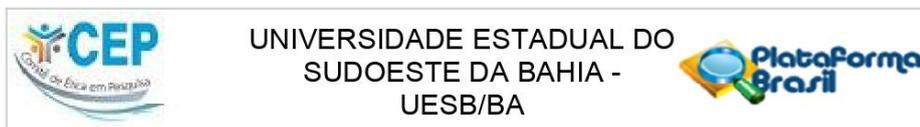
mas já acostumei fazer esses tapete assim. Quer vê bonito é os de plástico, de sacola plástica. A mesma coisa que eu corto os tecido eu corto as sacola plástica. Aí quando tiver pronta eu vou mandar as foto no celular. Cê vê que tem dia que eu faço almoço pra num sei quantas pessoa, tem dia que eu faço almoço, dou conta de tudo, é, num é fácil não.

Depois eu estudei com Dona Liu também, eu num fui mais, mas eu vou é que na hora que o homem fecha o portão cedo, aí pronto, sê sabe, tem hora, né? Que eu tava ino sozinha aqui, mas num, se ele... quando ele tava ino eu ia todo dia. Mas se Deus ajudar que ele for, aí eu vou tamem. Eu tem vontade de aprender mais. Se ele ir, eu volto, se ele ir pra escola, eu vou. Eu gosto de estudar. Eu tenho vontade de aprender.

Da comunidade quilombola eu não sei dizer não, mas já ouvi falá.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mulheres-mães na EPJA e seus processos de vida-escolarização: um estudo sobre permanência e aprendizagem no contexto de uma comunidade quilombola

Pesquisador: SEFORA BARROS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67024422.7.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.961.206

Apresentação do Projeto:

Apresentado pela pesquisadora como a seguir: "Essa pesquisa inscreve-se no campo das discussões sobre gênero e educação de pessoas jovens, adultas e idosas, promovendo reflexões sobre a invisibilidade histórica feminina no cenário educacional e os desafios de mulheres-mães nos seus percursos de vida-escolarização. A pesquisa será realizada na Escola Municipal Lagoa do Arroz, com 15 alunas, aproximadamente, da modalidade EPJA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que utilizará como recursos metodológicos: observações diretas, memórias de pesquisa e entrevistas narrativas. Do ponto de vista analítico, percorremos a proposta da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2005), dialogando com categorias do pensamento de Paulo Freire como educação libertadora, situações-limites, reinvenções sociais e educacionais (FREIRE, 1987)."

Objetivo da Pesquisa:

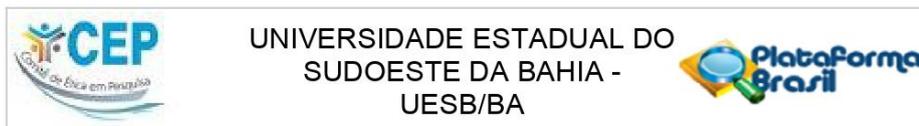
Objetivo Primário:

- Compreender os processos de escolarização de mulheres/ mães para assegurar o direito à permanência e aprendizagem na EPJA no contexto de uma comunidade quilombola.

Objetivo Secundário:

- Mapear e compreender as interfaces sobre gênero, EPJA e comunidade quilombola.
- Conhecer as condições de escolarização de estudantes mulheres/mães da EPJA da comunidade

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.961.206

quilombola;

- Identificar alternativas que viabilizam ou limitam a permanência e aprendizagem de mulheres/mães na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados pela pesquisadora no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil, conforme se segue:

Riscos:

“Desconforto do pesquisado ao sentir-se observado(a) ou/e constrangimento em participar de entrevista (pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou ensejem memórias/sensações desagradáveis.”

Benefícios:

“Despertar por meio dos diálogos a apropriação das estudantes mulheres/mães da EPJA quanto aos seus direitos.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado ligada ao PPGEn (UESB), que analisa os processos de escolarização de mulheres/ mães no contexto de uma comunidade quilombola, dialogando com as categorias do pensamento freireano.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados pela pesquisadora, nesta versão 2, conforme se segue:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2064495.pdf em 03/03/2023 - OK

- TCLE.pdf em 03/03/2023 – OK

- ProjetoPesquisa.pdf em 03/03/2023 - OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu às pendências mencionadas no parecer 5.895.174, liberado em 14 de Fevereiro de 2023.

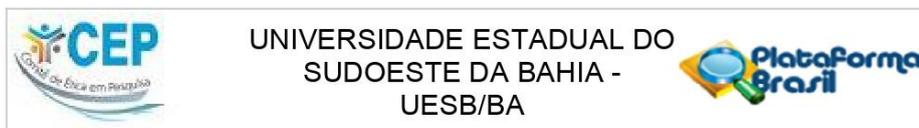
Precisa apenas estar atenta à seguinte solicitação:

Relatórios: - Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.961.206

liberação do parecer do relator por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2064495.pdf	03/03/2023 09:55:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/03/2023 09:54:41	SEFORA BARROS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa.pdf	03/03/2023 09:54:32	SEFORA BARROS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termosodeimagens.pdf	14/12/2022 08:38:43	SEFORA BARROS DA SILVA	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	14/12/2022 08:37:41	SEFORA BARROS DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizaColeta.pdf	14/12/2022 08:37:19	SEFORA BARROS DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declara_compromissos.pdf	14/12/2022 08:37:10	SEFORA BARROS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.PDF	14/12/2022 08:35:25	SEFORA BARROS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 23 de Março de 2023

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Sefora Barros da Silva*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *José Jackson Reis dos Santos*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Regulações de Gênero e o direito à permanência e aprendizagem de mulheres-mães na educação de pessoas jovens e adultas : um estudo no contexto de uma comunidade quilombola.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

A motivação para desenvolver essa pesquisa vem da necessidade de por em foco as discussões referente a união dos temas: gênero, EPJA e comunidade quilombola provocando reflexões pertinentes para a construção de uma educação mais equânime. Embebida na inquietação de quem luta com resistência frente a esse cenário, visto a necessidade de compreender, ampliar e transformar a realidade posta, me dispus a pesquisar quais os processos de escolarização de mulheres/ mães para assegurar o direito à aprendizagem e permanência na EPJA no contexto de uma comunidade quilombola.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Compreender os processos de escolarização de mulheres/mães para assegurar o direito à permanência e aprendizagem na EPJA no contexto de uma comunidade quilombola.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Serão realizadas observações direta com oito educandas, mulheres/mães com idade a partir de 18 anos, desde o deslocamento das suas casas para a escola até a rotina da sala

de aula. Além disso, círculos de cultura, registros em diário de campo e entrevistas narrativas, pois entende-se que estas são as mais apropriadas para compreender de forma detalhada, as histórias e experiências de vida das pesquisadas.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Na Escola Municipal Lagoa do Arroz, localizada em uma comunidade quilombola de Vitória da Conquista, Bahia. A pesquisa será realizada no decorrer do mês de março.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

04 horas

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Desconforto ao sentir-se observado(a) ou/e constrangimento em participar de entrevista (pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou ensejem memórias/sensações desagradáveis

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

No decorrer da coleta de dados pretendo imergir na realidade a ser pesquisada com muita cautela, acolher os pesquisados com empatia e respeitar o limite de cada colaborador.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Despertar por meio dos diálogos a apropriação das estudantes quanto aos seus direitos.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Reflexões pertinentes sobre a importância de garantir para as mulheres/mães da EPJA o seu direito de acesso e permanência à escolarização.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Séfora Barros da Silva

Endereço: José Fernandes Pedral Sampaio, n. 2695, Cond. Jardim Pamplona, Boa Vista, Vitória da Conquista - BA

Fone:77-98819-9102 / E-mail: seforabarros1@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiezinho, Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

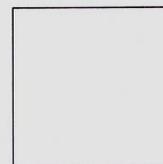
Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB Jequié
(73) 3528-9727 / cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

página 4