



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



**DANIELA GUSMÃO PINHEIRO**

**RELATOS DE MULHERES ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE  
PESSOAS JOVENS ADULTAS E IDOSAS SOBRE OS SENTIDOS DA  
ESCOLA : um estudo em uma escola de Vitória da Conquista-BA**

Vitória da Conquista-BA

2023

DANIELA GUSMÃO PINHEIRO

RELATOS DE MULHERES ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE  
PESSOAS JOVENS ADULTAS E IDOSAS SOBRE OS SENTIDOS DA  
ESCOLA : um estudo em uma escola de Vitória da Conquista-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração: Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Regina Marques Jardim

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número

CAAE: 68349123.6.0000.0055

Parecer número: 6.003.988

Vitória da Conquista-BA

2023

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

**“Relatos de mulheres estudantes da Educação de Pessoas Jovens Adultas e idosas sobre os sentidos da escola: um estudo em uma escola de Vitória da Conquista- BA”**

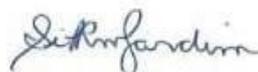
**Autora:** Daniela Gusmão Pinheiro

**Orientador:** Profa. Dra. Silvia Regina Marques Jardim

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Daniela Gusmão Pinheiro** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 18/12/2023

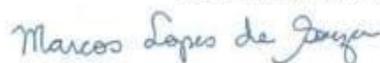
COMISSÃO AVALIADORA



Prof.ª Dr.ª Silvia Regina Marques Jardim (UESB)  
Presidente da Banca Examinadora/Orientadora



Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (UESB)  
Examinador interno



Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza (UESB)  
Examinadora externo

**FICHA CATALOGRÁFICA**

P718r

Pinheiro, Daniela Gusmão.

Relatos de mulheres estudantes da educação de pessoas jovens adultas e idosas sobre os sentidos da escola: um estudo em uma escola de Vitória da Conquista - Ba. / Daniela Gusmão Pinheiro, 2023.

154 f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Silvia Regina Marques Jardim.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023. Inclui referência F. 133 - 139.

1. Escolarização de Mulheres. 2. Gênero e Epjai. 3. Os sentidos da escola. I. Jardim, Silvia Regina Marques. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

**Catlogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dedicatória,

A todas as mulheres que ajudaram a me constituir como mulher ao longo da vida...

## AGRADECIMENTOS

Neste momento singular, é com imensa gratidão e emoção que direciono meu sincero agradecimento a todos aqueles que, de maneiras distintas e marcantes, contribuíram para a concretização deste trabalho acadêmico. É com a consciência da importância do apoio emocional e familiar que se faz presente que manifesto meu reconhecimento.

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão a Deus, a fonte inesgotável de força e inspiração, em toda a minha existência e ao longo desta jornada acadêmica. Sua presença constante permeia não apenas minhas reflexões, mas também alicerça a minha busca incessante por conhecimento.

Gratidão às mulheres participantes da pesquisa que, com generosidade, permitiram que eu sonhasse o sonho delas, tecendo juntas os fios de nossas histórias. Essa partilha não só proporcionou reflexões valiosas para as vidas delas, mas também abriu caminho para inspirar e impactar a jornada de outras mulheres.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Silvia Marques, a quem carinhosamente denomino "Anja de Luz", não tenho palavras suficientes para expressar minha gratidão. Suas orientações, incentivos e amparo foram como uma luz orientadora durante todo o processo. Em momentos em que a desistência parecia tentadora, sua presença e sabedoria foram o suporte fundamental que me impulsionou a seguir em frente. A você, Silvia, todo o meu amor e eterna gratidão. Confidenciei a você meus mais secretos medos, frustrações e perdas ao longo da vida, e sua compreensão e apoio foram inestimáveis.

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino (Mestrado Acadêmico em Ensino) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, gratidão, representado na pessoa de seu coordenador, Prof. Dr Benedito Eugênio, pela oportunidade e por todo apoio para realização desta pesquisa. Dito, foi por meio da generosidade, amizade, incentivo e apoio deste programa que obtive todo suporte necessário para realizar esta pesquisa.

Ao Professor Dr. Marcos Lopes, expresso minha profunda gratidão por sua orientação direcionada, olhar preciso e fala suave. Seu auxílio foi fundamental para

que eu percebesse questões que passaram despercebidas, trazendo relevância essencial a esta pesquisa.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por acreditar nesta pesquisa e investir recursos ao longo desse período.

À Smed, expresso minha gratidão por permitir nossa participação no mestrado e confiar em nosso desenvolvimento acadêmico.

À minha amada Mainha, sendo mãe ainda adolescente, cuja sabedoria, e amor incondicional são faróis que iluminam meus dias, agradeço por seu apoio constante e por ser a base sólida sobre a qual construí não apenas minha vida, mas também este trabalho. Seu papel é indiscutivelmente vital em meu percurso. Te amo mãe!

Ao meu pai e meus avós, que repousam na eternidade da memória, dedico este trabalho com profundo respeito e saudades. Suas lições de vida ecoam em minhas realizações, e a ausência física é compensada pelo legado que deixaram em minha formação.

Aos meus filhos, Caio e Guilherme, razão do meu viver, expresso minha gratidão por serem fontes de alegria e motivação. O apoio de vocês, mesmo que nem sempre compreendido em toda sua complexidade, é inestimável, e é a força propulsora que impulsiona meu caminho. Amo você Cheu, amo você Gui!

Ao meu amor, Dé, meu namorado, companheiro e amigo, expresso profunda gratidão. Tua constante gentileza ao me elogiar, a generosidade do teu amor e a habilidade única de fazer-me sentir valorizada e amada são verdadeiros presentes em minha vida. Agradeço por tua presença e por ser a fonte de apoio e carinho que torna cada dia mais especial. Amo Você!

Aos meus irmãos, Wendell e Rafael, agradeço por estarem sempre presentes, mesmo diante das dificuldades compreensíveis. O amparo e amor incondicional de vocês são sustentáculos que fortalecem minha jornada. Amores meus, amo muito os dois!

Sara e Celly cunhadas queridas, gratidão por sempre trazerem serenidade aos momentos mais desafiadores e compartilhando alegrias nos triunfos alcançados. O apoio e as palavras de encorajamento foram fundamentais para que eu enfrentasse cada etapa desta jornada com determinação e confiança.

Aos meus sobrinhos Enzzo e Miguel, fontes de amor e afago nos momentos em que eu pensava que ia desistir, expressei minha gratidão por suas presenças que trouxeram consolo e alento nos desafios. Seus sorrisos e energia positiva foram bálsamos revigorantes, fortalecendo meu ânimo nos momentos mais difíceis. Titia ama muito!

Não poderia deixar de expressar minha profunda gratidão à minha amada família, verdadeiramente tudo para mim nesta vida. Composta pelas tias Kaká, Mamá, Tia Bene, tio Fernando, Pinheirinho e primas Isa, Paula e Alice, vocês são a essência que permeia cada passo do meu caminho. A presença constante, o apoio incondicional e o amor caloroso de vocês são como abraços reconfortantes em meu percurso. Cada ato de carinho é um alicerce sólido na construção do meu caminho, tornando cada desafio mais suportável e cada vitória mais significativa. As orações de todos vocês se tornaram faróis iluminando meu caminho, oferecendo a força espiritual necessária para superar obstáculos. Agradeço profundamente por serem a base sólida que é minha família, verdadeiramente tudo para mim nesta vida. Amo cada uma/ um de vocês!

As minhas enteadas Thalissinha, Thamy e Thaís, expressei gratidão pelo constante incentivo e amor que compartilharam ao longo da minha jornada no mestrado. Suas palavras e gestos foram fontes de inspiração, tornando essa experiência mais especial.

É com profunda emoção e gratidão que expressei meus sinceros agradecimentos a um grupo especial de amigos, verdadeiros companheiros de alma, cuja presença foi fundamental na trajetória que culmina nesta dissertação. Beli, Arlan, Hergon, Marta, Zai, Kati, Siméia, Graci e Rogério cada um de vocês desempenhou um papel fundamental, sendo os alicerces que sustentaram minha jornada acadêmica e pessoal.

Quero destacar, de maneira especial, a contribuição singular de Hergon. Desde a gestação desta pesquisa, Hergon foi um pilar inestimável, oferecendo suporte intelectual, emocional e afetivo. Sua dedicação e sabedoria foram guias preciosos, iluminando o caminho da construção deste trabalho. Agradeço por sua generosidade em compartilhar conhecimento e por ser um apoio constante em todos os aspectos desta jornada. Ah, Leôncio! Sua presença foi essencial e transformadora. Sem o seu suporte, eu não estaria neste momento, expressando as emoções que emanam de mim. Sua amizade e apoio foram como uma âncora, ancorando-me nos mares turbulentos da pesquisa acadêmica.

Paulinha, agradeço imensamente por organizar tudo em casa e me ajudar a me organizar internamente. Meu eterno carinho e gratidão por sua dedicação e generosidade.

Quero expressar meu sincero agradecimento a Zene, minha estimada terapeuta por sua orientação habilidosa e apoio compassivo, que foram fundamentais para coordenar a escrita da minha dissertação e me acalmar durante os momentos desafiadores desta jornada.

Agradeço imensamente a cada um de vocês, colegas de turma, por tornarem esta jornada de mestrado uma experiência verdadeiramente enriquecedora e inspiradora.

Cada pessoa aqui citada desempenhou um papel único e insubstituível nesta trajetória, contribuindo para a realização deste trabalho. Que a lembrança deste percurso compartilhado permaneça viva em nossas memórias e que possamos celebrar juntos não apenas as conquistas acadêmicas, mas também os laços afetivos que nos unem.

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de pesquisa que teve como questão problema: Qual o significado da escolarização para um grupo de mulheres estudantes da Epjai de uma escola municipal em Vitória da Conquista? Cidade do interior do Estado da Bahia. Na pesquisa, conseguimos envolver um total de nove mulheres matriculadas em turmas dos Segmentos I e II do Ensino Fundamental, com idades compreendidas entre 15 e 35 anos. O objetivo foi analisar, por meio de relatos de mulheres estudantes os sentidos da educação escolar em sua interface com os estudos de gênero. Esta pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa, especificamente do tipo descritiva e exploratória, conforme definido por Gil (2012). Para a geração de dados, utilizamos produções textuais tanto orais quanto escritas, juntamente com entrevistas semiestruturadas, seguindo a técnica proposta por Minayo (2009). Para a organização e análise dos dados, empregamos a técnica de análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (2016) e Franco (2021). Os resultados e conclusões nos revelou que muitas foram as implicações que os sentidos da educação escolar e os estudos de gênero têm na vida das mulheres. Essas implicações transcendem as fronteiras do gênero, entrelaçando-se com questões desde os modos de vir a ser mulher, a importância da Epjai, questões raciais, construção da identidade negra, violência e discriminação. Os impactos das relações de gênero na formação escolar e pessoal das mulheres foram identificados, destacando padrões e influências psicológicas, físicas e sociais presentes na esfera familiar. Os desafios enfrentados pelas mulheres abrangeram aspectos psicológicos, físicos e sociais, decorrentes das complexas influências da pesquisa, sendo abordadas as estratégias adotadas pelas participantes para superar tais desafios. No contexto educacional, discutiu-se o processo de emancipação e a busca pelo reconhecimento do direito à educação, com foco nas ações das participantes para promover a equidade. As formas de resistência e transformação foram analisadas no enfrentamento diário dos desafios, incluindo exemplos de participantes como agentes de mudança em suas vidas e comunidades. A incerteza da aceitação plena na sociedade foi abordada, questionando até que ponto a sociedade está pronta para acolher e reconhecer a plenitude da identidade da mulher negra? A discussão sobre a incerteza e as barreiras sociais enfrentadas pelas mulheres na busca por equidade foi realizada, seguida por uma reflexão sobre a transformação contínua necessária no âmbito social e cultural. Ao final, foram delineadas sugestões para iniciativas subsequentes e estratégias visando uma sociedade mais inclusiva e equitativa, sublinhando a essencial reflexão sobre a necessidade de transformação.

Palavras-chave: Escolarização de Mulheres; Gênero e Epjai; Os sentidos da escola.

## ABSTRACT

This dissertation is the result of research that posed the problem: What is the meaning of schooling for a group of female students in a municipal school in Vitória da Conquista, a city in the interior of the State of Bahia? In the research, a total of nine women enrolled in classes of Elementary School Segments I and II, aged between 15 and 35, were involved. The objective was to analyze, through the narratives of female students, the meanings of school education in its interface with gender studies. This research is based on a qualitative approach, specifically descriptive and exploratory, as defined by Gil (2012). For data generation, both oral and written textual productions were used, along with semi-structured interviews, following the technique proposed by Minayo (2009). For the organization and analysis of the data, the content analysis technique was employed, as described by Bardin (2016) and Franco (2021). The results and conclusions revealed that there were many implications that the meanings of school education and gender studies have in the lives of women. These implications transcend gender boundaries, intertwining with issues ranging from ways of becoming a woman, the importance of EPJAI, racial issues, construction of black identity, violence, and discrimination. The impacts of gender relations on the school and personal formation of women were identified, highlighting psychological, physical, and social patterns and influences present in the family sphere. The challenges faced by women encompassed psychological, physical, and social aspects, resulting from the complex influences of the research. The strategies adopted by participants to overcome these challenges were addressed. In the educational context, the process of emancipation and the pursuit of recognition of the right to education were discussed, with a focus on the actions of participants to promote equity. Forms of resistance and transformation were analyzed in the daily confrontation of challenges, including examples of participants as agents of change in their lives and communities. The uncertainty of full acceptance in society was addressed, questioning to what extent society is ready to welcome and recognize the fullness of the identity of black women. The discussion about uncertainty and social barriers faced by women in the pursuit of equity was conducted, followed by a reflection on the necessary continuous transformation in the social and cultural spheres. In conclusion, suggestions for subsequent initiatives and strategies aiming for a more inclusive and equitable society were outlined, emphasizing the essential ongoing reflection on the need for transformation.

Keywords: Women's Education; Gender and EPJAI; The meanings of school.

## **LISTA DE SIGLAS**

ABEP- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EPJAI- Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e  
Inclusão

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura: 1-</b>	Taxa de analfabetismo.....	p.49
<b>Figura: 2 –</b>	Pessoas de 14 anos a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo por motivo de abandono escolar ou de nunca ter frequentado a escola.....	p.50
<b>Figura: 3 -</b>	Sintonia com a Sociedade- 2094 Entrevistas face a face- População Brasileira com 16 anos ou mais das classes A, B, C, D e E.....	p.53
<b>Figura: 4 -</b>	Estrato Sócio Econômico- Renda Média.....	p.53
<b>Figura: 5 -</b>	Painel de dados- Denúncias contra violações de Direitos Humanos e Violência contra a Mulher- com declaração de dados sobre a renda da vítima.....	p.60

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1. NO MOVIMENTO DA VIDA: NAVEGANDO PELOS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>28</b>
1.1 Natureza e tipo de pesquisa.....	28
1.2 A escola e os primeiros contatos.....	30
1.3 Preparando a análise.....	32
1.4 Apresentando as participantes da pesquisa.....	34
<b>2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ESCOLARIZAÇÃO DAS CLASSES POPULARES.....</b>	<b>46</b>
2.1 Relação entre classes populares no Brasil e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.....	51
2.2 Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – EPJAI.....	56
2.3 O Processo Educacional das Mulheres.....	59
<b>3. DESVENDANDO GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>64</b>
3.1 Gênero e sua Interface com a Educação.....	64
3.2 Relações de Gênero e Feminismo – Gênero um conceito útil para análise crítica.....	66
3.3 Mulheres Negras: Gênero, Raça e Classe.....	69
3.4 Gênero e Relações de Poder.....	72
<b>4. TRILHANDO CAMINHOS E AMPLIANDO VOZES: UMA ANÁLISE DOS RELATOS DE MULHERES SOBRE EDUCAÇÃO, IDENTIDADE DE GÊNERO E DESAFIOS NA SOCIEDADE.....</b>	<b>76</b>
4.1 Análise dos Dados: Apresentação das Categorias.....	77
4.2 Escola como Lugar de Futuro.....	78
4.3 Maternidade e o processo de constituição de ser mulher.....	86
4.4 Padrão Estético: Cabelo, Identidade Feminina.....	106

4.5 Violência, Discriminação e Assédio.....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE A- Roteiro de entrevista semiestruturada – participantes da pesquisa.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE C- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO A- Parecer Consubstancial do CEP.....</b>	<b>150</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação trata de uma pesquisa cuja motivação surge a partir das inquietações que permeiam minha<sup>1</sup> jornada pessoal e profissional, questionando o significado de ser mulher na sociedade moderna e contemporânea. A meu ver, a identidade feminina transcende as aparências físicas e as atribuições que nos são impostas desde o nascimento, talvez até mesmo desde a gestação. Nesse sentido, a curiosidade de muitas pessoas em relação à descoberta do sexo do bebê em gestação revela nuances ideológicas que moldam as percepções e perpetuam a segregação baseada na diferença biológica. Isso estabelece uma hierarquia na qual o sexo/gênero masculino desfruta de privilégios e exerce poder de maneira desigual, subjugando o sexo feminino e, em última instância, justificando diversas formas de violência e desigualdades com base nessa diferença biológica. Nas palavras de Beauvoir:

Às mulheres quando é confiada a elas uma menina, buscam, com zelo, em que a arrogância se misture ao rancor, transformá-la em uma mulher semelhante a si próprias. E até uma mãe generosa, que deseja sinceramente o bem da criança, pensará em geral que é mais prudente fazer dela uma “mulher de verdade”, porquanto assim é que a sociedade a acolherá mais facilmente (BEAUVOIR 2019, p.26).

Beauvoir destaca como as mulheres muitas vezes perpetuam os estereótipos de gênero ao criar suas filhas. Ela sugere que, mesmo quando mães bem intencionadas cuidam de suas filhas, elas podem inconscientemente moldá-las para se encaixarem nas normas tradicionais de feminilidade, que frequentemente envolvem características como submissão e delicadeza. Essa socialização é vista como uma maneira de preparar as meninas para serem "mulheres de verdade", ou seja, para se conformarem com as expectativas da sociedade em relação ao seu papel de gênero. A citação de Beauvoir chama a atenção para como as noções pré-concebidas sobre o que significa ser uma mulher podem ser internalizadas e transmitidas de uma geração para outra, perpetuando as desigualdades de gênero.

---

<sup>1</sup> Na introdução e parte das Orientações Metodológicas, empregamos a primeira pessoa do singular devido à natureza da minha história de vida. No decorrer da dissertação, adotaremos o termo 'NÓS', pois reconhecemos que múltiplas vozes estão presentes no nosso texto, incluindo a voz da nossa orientadora, das participantes da pesquisa, dos professores da banca de qualificação e das teorias que utilizamos para desenvolver o nosso tema.

Minha motivação para adentrar o campo dos estudos de gênero foi influenciada pela minha observação das falas e ações das alunas ao meu redor. Em particular, estava interessada em compreender como a educação escolar poderia contribuir para a emancipação das mulheres, desafiando as normas de gênero preexistentes e promovendo uma maior equidade de gênero.

Enfatizamos a intenção de nos debruçar em um grupo de pessoas que se identificam com a experiência de ser mulher. Assim, nesta pesquisa, não estamos especificamente explorando a perspectiva masculina, pois pretendemos examinar a construção da identidade feminina, sem que a presença ou influência masculina seja o foco principal. Ao compreendermos que constituir mulher é estar atravessada por vozes masculinas, apreendemos que a identidade feminina em sua maioria é influenciada pelas expectativas, normas e valores impostos pela sociedade dominada por vozes masculinas.

Assim, a presente pesquisa traz, a todo instante o inacabamento das ideias que me atravessam como mulher e sobre a própria experiência de quem, desde os dez anos de idade, cuidava da casa e dos irmãos para que minha mãe pudesse trabalhar por nossa subsistência. Aos 16 anos, em 1993, pausei os estudos por quase uma década no ensino médio, devido a uma gravidez na adolescência e, apesar de ter vivenciado a maternidade plenamente, com o passar dos anos, necessitei entrar no mercado de trabalho. Enquanto me dedicava à maternidade, os estudos (a falta deles) sempre vinham à tona em meus pensamentos, mas, ao entrar no mercado de trabalho inicialmente no comércio, percebi de fato como foi difícil não ter concluído minha formação.

O cenário descrito não é uma ocorrência isolada; trata-se de uma situação comum no Brasil, principalmente nas classes populares. Muitas meninas, ao se depararem com a gravidez ou a responsabilidade de cuidar de filhos pequenos, acabam abandonando a escola. As razões para isso variam, desde a falta de assistência para cuidar dos filhos até o afastamento do sentimento de pertencimento à vida estudantil. Isso ocorre porque as expectativas e atribuições associadas à condição de mulher-mãe parecem distantes do ideal de estudante do ensino regular.

Em contrapartida, ao abordar o impacto nos homens em circunstâncias semelhantes, é fundamental reconhecer que a paternidade também precisa ser examinada de perto. Os homens enfrentam pressões sociais relacionadas a estereótipos de gênero, o que pode levá-los a abandonar a escola devido às

responsabilidades parentais e a serem estigmatizados pela paternidade precoce. A ausência de apoio, tanto social quanto educacional, pode resultar em consequências semelhantes, incluindo desafios emocionais.

No entanto, é essencial observar que nem todos os meninos abandonam suas vidas normais em decorrência de uma gravidez que foi o que ocorreu em nossa experiência pessoal. Alguns podem continuar frequentando a escola e buscando suas atividades cotidianas, enquanto enfrentam os desafios associados à paternidade precoce. No entanto, a pressão social, os estigmas e as expectativas tradicionais de gênero podem impactar significativamente suas experiências.

Nesse contexto, é essencial reconhecer que a gravidez, quando ocorre durante a adolescência, impõe desafios tanto para homens quanto para mulheres, embora seja observado que os homens, muitas vezes, enfrentem menos julgamentos e cobranças em comparação com as mulheres. É necessário entender que as expectativas sociais em relação à paternidade e maternidade precisam ser ressignificadas para promover uma abordagem mais equitativa. Mesmo quando os homens podem ser menos julgados, isso não diminui a complexidade das questões envolvidas ao lidar com as implicações da gravidez na adolescência.

A esse respeito, Novaes e Jardim (2017), discutem em estudos realizados sobre a relação entre evasão escolar e gravidez na adolescência e trazem relatos das participantes da pesquisa situações diversas como:

machismo, falta de apoio da família, unilateralidade nos cuidados dispensados para o bebê, ou a procura por conciliar as duas atividades[...]. Viver a sexualidade para as jovens e assumir uma gravidez como decorrência, significa se defrontar, mesmo no século XXI, com uma série de desafios, cobranças e discriminações postos à mulher, resquícios da ideologia patriarcal que divide os papéis sociais de acordo com o sexo, cabendo à mulher uma quase que exclusividade com os cuidados com filhos pequenos (NOVAES e JARDIM, 2017, p. 5).

Novaes e Jardim (2017) abordam a complexa intersecção entre evasão escolar e gravidez na adolescência, destacando uma série de desafios enfrentados pelas jovens que vivenciam essa situação. Várias questões importantes emergem dessa discussão e as autoras apontam para a persistência do machismo e da discriminação de gênero na sociedade contemporânea. Mesmo no século XXI, as jovens que enfrentam uma gravidez na adolescência ainda são confrontadas com estereótipos de gênero arraigados, que as enquadram em papéis tradicionais,

especialmente relacionados aos cuidados com os filhos. Essa percepção reflete a persistência de normas patriarcais que atribuem às mulheres uma responsabilidade desproporcional pela maternidade. A questão da conciliação entre papéis também me afetou profundamente. Buscar equilibrar a maternidade com minha educação foi uma jornada desafiadora. O desafio de conciliar diversas responsabilidades frequentemente se revelou extremamente estressante, e esse foi um dos obstáculos que enfrentei ao decidir retornar à escola.

Em muitos aspectos, consegui me identificar com as experiências das jovens mulheres que eu assisti na escola, seja durante sessões de orientação educacional ou em momentos de ajuda durante crises de ansiedade enfrentadas por essas jovens educandas. Lamentavelmente, em grande parte dos casos, a sociedade não proporciona o suporte adequado para que nós, mulheres, possamos equilibrar essas múltiplas responsabilidades de forma eficaz.

Minha jornada rumo à retomada dos estudos foi marcada por uma decisão importante. Em 2006, dei um passo significativo ao ingressar na universidade, escolhendo o curso de pedagogia no período noturno. No entanto, essa decisão foi moldada por uma realidade desafiadora, pois durante o dia eu já atuava como professora em uma escola rural, onde enfrentava a responsabilidade de lidar com turmas multisseriadas. Essa trajetória me levou a concluir minha graduação em pedagogia no ano de 2010, marcando um capítulo importante em minha busca por crescimento educacional e profissional.

A partir desse ponto, minha jornada educacional e profissional seguiu em ritmo acelerado e desafiador. Além de continuar meus estudos, tinha a responsabilidade de cuidar da casa e de meus dois filhos pequenos, que dependiam não apenas do meu amor, mas também do meu salário para prover nosso sustento. Durante esse período, participei ativamente do NEFOP, um grupo de estudos de Formação de Professores na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Essa participação não apenas enriqueceu meu conhecimento, mas também fortaleceu meu compromisso com a educação e com a missão de tentar ser uma agente de transformação na vida dos meus alunos e alunas.

Antes de concluir minha graduação, já no último semestre, fui aprovada em um processo seletivo para a Especialização em Gestão, Políticas Públicas e Práticas Educacionais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB. Essa especialização aprofundou minha compreensão das políticas educacionais e me

preparou para assumir desafios mais complexos no campo da educação. Nesse ínterim, passei a trabalhar com Educação Infantil e Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas, cumprindo jornadas em diferentes turnos para conciliar o trabalho com meus estudos. Além disso, em busca de uma complementação de renda e de mais experiência, iniciei um período de três anos ministrando aulas em uma faculdade privada em cidades vizinhas nos finais de semana. A trajetória que percorri me orgulha e reflete uma dedicação à educação e um compromisso com o aprendizado e o ensino.

Em 2018, enquanto já atuava como professora efetiva na Rede Municipal de Vitória da Conquista, surgiu para mim uma nova oportunidade. Fui convidada a desempenhar o papel de coordenadora na modalidade de ensino conhecida como EPJAI<sup>2</sup> (Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas). Preparando-me para essa nova função, mergulhei em estudos relacionados a essa modalidade de ensino. No entanto, rapidamente percebi que essa experiência se diferenciava consideravelmente de tudo o que já havia vivenciado em minha carreira. Ao assumir a coordenação na EPJAI, compreendi que meu trabalho transcenderia as experiências escolares tradicionais às quais estava acostumada. O campo das experiências e das diversidades se tornaram mais evidentes para mim. Especificamente, comecei a perceber de forma mais clara as dinâmicas e as complexidades das relações de gênero no contexto da EPJAI.

Minha experiência como coordenadora na EPJAI trouxe uma série de novos desafios e oportunidades. Tornou-se evidente que as meninas e mulheres que frequentavam a EPJAI me procuravam não apenas para discutir questões escolares, mas também para compartilhar suas vivências no contexto do dia a dia. Essas histórias eram marcadas por dificuldades, lutas e sofrimentos diversos, incluindo situações de violência sexual, violência doméstica, depressão, automutilação e até mesmo a falta de alimentos.

Foi nesse ponto que as questões relacionadas ao gênero chamaram minha atenção de forma mais intensa. Essas experiências das mulheres na EPJAI acenderam uma chama dentro de mim, reavivando a inspiração que sempre norteou

---

<sup>2</sup> Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas (EPJAI) é a opção epistemológica utilizada neste estudo, visando a demarcação do campo teórico que compreende a diversidade e pluralidade presentes na modalidade que, como conceito central, será demarcada teoricamente ao longo do texto (Morais,2019, p.22).

minha vida e provocando questionamentos profundos em relação à minha própria jornada. Esse momento foi o ponto de partida para meu interesse mais profundo nas questões de gênero. Diante dessas situações, me senti impelida a aprofundar o estudo sobre as relações de gênero, buscando compreender como as mulheres estariam moldando suas identidades e enfrentando as diversas barreiras e dificuldades que se apresentam em seus caminhos. Além disso, essa experiência me levou a refletir sobre o papel fundamental que a educação escolar desempenha nos processos de formação e empoderamento das mulheres, ajudando-as a se tornarem quem desejam ser.

Na busca por aprimorar minha prática como professora, tanto em sala de aula quanto nos bastidores da educação, ao lidar com as experiências e desafios compartilhados pelas alunas da EPJAI, me conduziu a uma oportunidade de grande valor, o ingresso no Mestrado em Ensino. Dentro desse contexto, percebi uma oportunidade única de aprofundar meus estudos e conhecimentos, especialmente ao analisar a intersecção entre os estudos de gênero e a Educação Pessoas de Jovens, adultas e idosas, por meio da colaboração da minha orientadora, a Professora Doutora Silvia Regina Marques Jardim. Descobri na EPJAI uma chance singular de aprofundar a compreensão sobre como os relatos das mulheres que participam dessa modalidade são influenciadas e qual seria o significado da educação escolar em suas vidas. Ao adotar essa perspectiva, a questão problema tornou-se: Qual o significado da escolarização para um grupo de mulheres estudantes da Epjai de uma escola municipal em Vitória da Conquista -Ba? E nosso objetivo geral passou a ser: analisar, por meio de relatos de mulheres estudantes os sentidos da educação escolar em sua interface com os estudos de gênero. Os objetivos específicos foram: 1. Construir o percurso de formação escolar de um grupo de mulheres estudantes matriculadas na Epjai.; 2. Compreender o percurso, por meio dos relatos escritos e orais de mulheres da EPJAI, as leituras de mundo acerca dos modos de ser mulher e seus processos educacionais; 3. Estudar, sob a ótica da categoria de análise gênero, como se configuram as relações de gênero para essas estudantes.

Partindo do princípio de que toda pesquisa tem suas raízes no interesse pessoal de quem a conduz, minha trajetória como professora e coordenadora na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas EPJAI deu origem a questionamentos, particularmente no âmbito das relações de gênero. Durante minha

jornada, deparei-me com algumas percepções reveladoras inspiradas pela pesquisa de Ferreira (2019) sobre mulheres na EPJAI. Esta pesquisa trouxe à tona uma constatação intrigante: a relato histórica das mulheres brasileiras frequentemente foi moldada pela perspectiva patriarcal, sugerindo que as mulheres do passado raramente tiveram a oportunidade de contar ou documentar suas próprias histórias.

O pressuposto que surge dessas reflexões é o seguinte: as mulheres que se desafiam a estar na EPJAI usam estratégias de resistência para problematizar e até mesmo romper estereótipos de gênero e a educação escolar contribui para o processo de emancipação feminina.

Na visão de Certeau (2017), o cotidiano representa um espaço no qual aqueles que estão subjugados têm a capacidade de apropriar-se da esfera simbólica estabelecida pelos dominantes e remodelá-la de acordo com suas próprias possibilidades e necessidades. Ele acredita na capacidade da multidão anônima de forjar seu próprio caminho, utilizando os produtos impostos pelas normativas dominantes de maneira que expressem uma liberdade individual.

Nesse contexto, reconhecer que a busca individual por uma vida significativa, como descrita por Certeau, transcende as fronteiras pessoais e se entrelaça com movimentos sociais mais amplos, como a emancipação feminina. Ao analisarmos as transformações da realidade, apreendemos a necessidade de compreender as dinâmicas de poder presentes em uma sociedade patriarcal.

No contexto da emancipação feminina, a transformação dos papéis de gênero emerge como um desafio. O entendimento das modificações ao longo da história, não apenas nos aspectos culturais, mas também nos padrões comportamentais, revela as complexidades enfrentadas pelas mulheres. Estas, ao buscarem uma redefinição de seus lugares na sociedade, se deparam com obstáculos enraizados na interação intrincada entre estruturas patriarcais e a dinâmica econômica que rege a relação entre capital e trabalho.

Assim, as estratégias de resistência delineadas por Certeau ganham uma dimensão específica no contexto da emancipação feminina. As mulheres, ao enfrentarem as limitações impostas pela sociedade, utilizam essas artes de fazer não apenas como meios de sobrevivência individual, mas como instrumentos de reconfiguração coletiva. A resistência torna-se, então, não apenas uma resposta pessoal, mas uma força motriz na desconstrução das normas de gênero preestabelecidas.

A análise conjunta desses elementos revela a interconexão profunda entre os relatos individuais e os movimentos sociais, destacando a importância de compreendermos a busca pela emancipação feminina não apenas como uma narrativa isolada, mas como parte integrante de uma teia complexa de mudanças sociais e culturais.

Segundo a análise de Saffioti (2004), pode-se observar, ao longo da história, um processo lento e gradual de conquista da autonomia feminina. Nesse contexto, o avanço da industrialização desempenhou um papel importante ao tornar as mulheres mais visíveis, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, quando as transformações nas condições econômicas abriram caminho para a criação de novos papéis sociais: Mulheres passaram a integrar gradativamente o mercado de trabalho com a consolidação do capitalismo, atuando como mão de obra barata e explorada, sem qualquer proteção ou garantia para o trabalho feminino e infantil.

A incorporação da mulher ao processo produtivo tem sido, até agora, insuficiente para garantir sua emancipação. As condições de trabalho a que é submetida, em geral, reproduzem ou mesmo ampliam as formas tradicionais de exploração e opressão, em vez de superá-las. Nas palavras de Saffioti:

As mulheres integram e não integram a ordem civil, uma vez que são incorporadas como mulheres, subordinadas, e não como indivíduos. A submissão das mulheres na sociedade civil assegura o reconhecimento do direito patriarcal dos homens (SAFFIOTI, 2004 p. 140).

A autora revela a posição das mulheres na ordem civil, destacando que elas ocupam um espaço ambíguo nessa estrutura. Por um lado, as mulheres são parte integrante da sociedade civil, o que significa que elas fazem parte das instituições e estruturas sociais. No entanto, o que se percebe é que as mulheres são integradas nessa ordem civil de uma maneira específica, ou melhor, como mulheres, em uma posição de subordinação em relação aos homens, em vez de serem reconhecidas como indivíduos com igualdade de direitos.

Essa submissão é vista como uma forma de garantir o domínio patriarcal dos homens. Isso significa que a sociedade é estruturada de tal maneira que os homens detêm poder e controle sobre as mulheres, muitas vezes justificado por normas e práticas patriarcais. Essa submissão das mulheres é uma maneira de assegurar a manutenção desse sistema de poder baseado no gênero.

De acordo com Paludo (2015 p.222), “A industrialização foi forjada no ideário do crescimento econômico e não no de desenvolvimento humano e, portanto, social”. Dessa forma, surgiu um novo perfil de mulher trabalhadora, que ocupava serviços setorializados, tais como datilógrafas, telefonistas, professoras primárias, secretárias, balconistas e pequenas representantes da indústria de roupas femininas. O acréscimo de funções atribuídas à mulher foi desacompanhado das oportunidades de emancipação e crescimento. A busca pela igualdade na educação feminina e a preparação profissional da mulher enfrentou obstáculos e foi uma batalha prolongada, liderada principalmente por mulheres das classes média e alta.

A partir da segunda metade do século XIX, elas buscaram os mesmos direitos que seus irmãos, companheiros e filhos homens já tinham, como o acesso às universidades. No entanto, a educação oferecida às mulheres não as preparava para ingressar em cursos superiores, o que levou à luta por uma educação igualitária desde a infância. No início do século XX, quase oito milhões de mulheres trabalhavam fora de casa, embora recebessem apenas 1/3 dos salários dos homens e fossem subordinadas a eles, ainda com baixo nível de escolaridade (Pereira, 1999).

De acordo com Santiago e Pimentel (2002), no Brasil, a educação ganha entornos emancipatórios nas constituintes de 1934, 1937 e 1946, que foram pioneiras ao preconizar e reafirmar a educação primária, gratuita e obrigatória como um direito de todos, com ampliação de oportunidades, devido às mudanças com o processo da industrialização, o que representou o crescimento da implantação das escolas.

Em seus estudos, Gadotti (2011) destaca a importância da educação como instrumento de transformação social e de emancipação humana: Quando se trata da emancipação feminina, é ressaltada a importância da educação na luta pela equidade de gênero. Segundo ele, a educação deve ser um espaço para a promoção de valores e práticas que valorizem e respeitem a diversidade e a igualdade de gênero, combatendo a discriminação e o preconceito.

No Brasil, país afetado pela desigualdade e dificuldade de acesso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, vigente quando realizamos a presente pesquisa, (BRASIL, 1996), desenvolveu uma política pública como avanço significativo ao incorporar a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas como modalidade de ensino da educação básica regular. Com esta legislação, a oferta

pública e o dever do Estado para com a educação básica são reafirmados, e os estudantes da EPJAI são reconhecidos como sujeitos de direito desta oferta:

A heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidas as práticas culturais e valores já constituídos (BRASIL, 2000, p.52).

Focamos tal cuidado principalmente nas mulheres, na ciência de que a simples instituição da legislação não foi suficiente para garantir políticas públicas adequadas voltadas à EPJAI. Para Gadotti (2009), a educação deve ser uma prática libertadora, que contribua para a superação de relações de poder e para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática sendo um poderoso instrumento de transformação social, pois permite às mulheres adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades e competências, e se tornar mais conscientes de seus direitos e de sua capacidade de agir e transformar sua realidade. Isso significa que a educação deve estar comprometida com a promoção da autonomia e da capacidade crítica das pessoas, especialmente das mulheres, que historicamente têm sido excluídas e subordinadas em diferentes esferas da vida social.

No entanto, é ressaltado nas ideias de Saffioti, ao abordar gênero, patriarcado e violência, a simples escolarização não é garantia de transformação da posição social da mulher. É preciso, primordialmente, transformar as condições materiais e as relações sociais que sustentam a desigualdade e a opressão. A educação por si só não é suficiente para promover a emancipação feminina. É necessário que seja pensada de forma crítica e reflexiva, levando em conta as desigualdades de gênero e buscando superá-las.

Assim, deve ser pensada como uma prática política, que busca transformar as relações de poder e as estruturas sociais que perpetuam a opressão e a desigualdade, sendo alcançada por meio de uma educação que promova a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e o empoderamento das mulheres para que possam participar ativamente da vida social, política e econômica.

Emancipar mulheres e acreditar na educação multidisciplinar, tal como pensa Saffioti (2004), revela-se como ponto de reflexão para a construção de uma

sociedade mais justa, igualitária e democrática, na qual meninas e mulheres possam ter voz ativa e participação plena em todas as esferas da vida.

Nesse contexto, identifico uma oportunidade adicional de contribuir para essa reflexão, trazendo à luz as histórias de mulheres comuns que construíram suas vidas a partir de uma multiplicidade de experiências e conhecimentos, e que estão gradualmente encontrando seu lugar no mundo. Esta iniciativa visou proporcionar visibilidade às questões de gênero que permeiam os grupos historicamente marginalizados e, ao mesmo tempo, contemplar a importância da EPJAI na vida dessas mulheres. Nas palavras de Freire (2005, p.32), a verdadeira conscientização dos oprimidos ocorre quando eles identificam os opressores e se envolvem na luta organizada por sua libertação. Freire ressalta a importância da consciência crítica e da ação coletiva na busca pela libertação dos oprimidos.

Aqui, "conscientização" refere-se a um processo no qual as pessoas oprimidas não apenas reconhecem sua própria opressão, mas também identificam quem são os agentes da opressão em suas vidas. A verdadeira mudança só ocorre quando essa consciência se traduz em ação organizada, ou seja, quando esses oprimidos se unem e lutam de maneira conjunta para romper os grilhões da opressão que os limitam. Essa mensagem destaca a necessidade de empoderamento das comunidades oprimidas e a importância da colaboração coletiva como um caminho eficaz para a transformação social e a busca por justiça e igualdade.

É importante destacar que a abordagem aqui escolhida se concentra em estudar a realidade em uma escala micro, ao investigar histórias individuais dentro de um contexto específico. No entanto, acredito que essas histórias têm reflexos e são partes integrantes de um panorama mais amplo na sociedade e na cultura contemporânea em que vivemos.

Organizamos a dissertação em quatro capítulos, seguidos das considerações finais, referências e anexos. No primeiro deles, intitulado: No movimento da vida: navegando pelos caminhos teórico-metodológicos da pesquisa, apresentamos a natureza, tipo, campo e subjetividades das participantes da pesquisa, assim como as etapas percorridas no processo de construção, organização e análise das informações.

No segundo capítulo, nosso objetivo foi o de apresentar a conceituação da categoria gênero, tendo como base teórica principal os estudos de Butler (1987),

Louro (1997), Scott (1995, 1998,2012), Davis (2011), Hooks (1995) e Saffioti (1987,1995,2001,2004 e 2015). Para tanto, abordamos temas como o gênero e sua interface com a educação, as relações de gênero e o feminismo, o gênero enquanto categoria de análise, gênero um conceito útil para a análise crítica, a intersecção entre gênero, raça e classe, bem como as relações de poder no contexto da intersecção de gênero.

No terceiro capítulo, intitulado: A importância da EPJAI para as classes populares e a emancipação feminina problematizando e articulando as temáticas, apresentamos discussões sobre relação entre as classes populares no Brasil e a EPJAI, Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas, bem como reflexões sobre ser mulher e seus processos educacionais.

No quarto capítulo, realizamos a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos em nossa pesquisa. Neste contexto, apresentamos as categorias que emergiram dos relatos das participantes. Estas categorias foram definidas com base nos temas mais recorrentes nas experiências compartilhadas por elas. Os resultados revelam que a escola desempenha um papel fundamental na vida das mulheres participantes, independentemente de sua idade, influenciando diversas dimensões, desde a formação da identidade até questões relacionadas ao gênero, raça e violência. A Educação de Pessoas, Jovens Adultas e Idosas emerge como um elemento central, proporcionando um espaço fundamental para a construção de significados sobre o ser mulher para essas participantes.

Nas considerações finais, revisitamos a questão de pesquisa e compartilhamos as principais (in)conclusões. Apesar de intitulada como "Reflexões Conclusivas", esta seção não busca apresentar um texto definitivo, mas sim incentivar a continuidade de diversos relatos. A escuta atenta desses relatos revela como as mulheres na EPJAI são frequentemente marginalizadas nos discursos, exigindo transformações sociais e educacionais para integrar essas narrativas à margem. Este ponto não encerra a discussão, mas convida a aprofundar a compreensão das realidades enfrentadas por essas mulheres e outros grupos historicamente silenciados.

## 1. NO MOVIMENTO DA VIDA: NAVEGANDO PELOS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No título deste capítulo, ao empregarmos os verbos "movimentar" e "navegar", aludimos à constante alternância temporal entre o presente, passado e futuro, que marcou os diferentes estágios do desenvolvimento desta pesquisa. Desde a infância, aos 10 anos, me envolvi nas complexas relações de gênero, cuidando dos meus dois irmãos mais novos, no intuito de colaborar com minha mãe nos afazeres domésticos da casa para que trabalhasse em prol do nosso sustento. Aos 17 anos, engravidei e me vi como mãe solo, ainda que na companhia do namorado, realidade vivenciada por muitas mulheres já que a nós são destinados o cuidado das (os) filhas (os).

Essas experiências moldaram minha perspectiva e me motivaram a iniciar no Mestrado em Ensino uma jornada acadêmica para compreender as dinâmicas de gênero, empoderamento feminino e estratégias de resistência. Agora, ao trilhar nesta pesquisa os caminhos teórico-metodológicos, trago comigo a motivação de quem viveu os desafios enfrentados por muitas mulheres e estou determinada a contribuir para a compreensão e transformação dessas realidades.

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa, apresentando as subjetividades das participantes, bem como as etapas percorridas para a construção das informações aqui contidas. No mês de abril de 2023, o nosso projeto de pesquisa foi aprovado pelo Conselho de Ética de Pesquisa em Seres Humanos- UESB Jequié-Ba, após a aprovação partimos para a primeira etapa da pesquisa de campo. Buscamos atender as participantes de forma individual, o primeiro encontro foi dedicado à apresentação da pesquisa e aproximação da pesquisadora com as participantes, assim como entrega do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), negociação da data para devolutiva dos textos, no caso das que optaram por texto escrito e agendamento da gravação das que optaram pelo texto oral. Para a geração de dados, duas perguntas serviram como base para as produções textuais: O que é ser mulher para você? O que significa a escola para você?

### 1.1 Natureza e tipo de pesquisa

De acordo com Minayo (2009), a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do(a) pesquisador(a) que pode ser traduzida como suas experiências, sua capacidade crítica e sua sensibilidade. A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

Ao estabelecer um conjunto de proposições logicamente relacionadas, a teoria constrói um discurso que deve apresentar as seguintes características: ordenação do que é principal e do que é derivado ou secundário, apresentação sistemática do pensamento e sua articulação com o real concreto (MINAYO, 2009, p.18).

Nossa intenção na realização da pesquisa foi analisar, por meio dos relatos de mulheres estudantes da EPJAI, os sentidos da educação escolar em sua interface com os estudos de gênero.

De acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p.19) [...] “A aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de contaminação da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências [...]”.

Acrescentamos, ainda, que essa investigação se fundamenta em uma abordagem de pesquisa de natureza qualitativa. Nesse sentido, no campo das Ciências Humanas e Sociais, Minayo salienta:

[...] A pesquisa qualitativa responde às questões muito particulares, ela se ocupa, dentro das ciências sociais com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Dentro disso, ela é descritiva e exploratória. Em relação às pesquisas descritivas, Gil (2012, p. 28) afirma que “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações de variáveis”, além de pesquisas “[...] que têm por

objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (2012, p. 28). Os requisitos de uma pesquisa descritiva exigem do investigador que se debruce sobre uma enorme gama de informações que perpassam variados tempos, espaços e fontes, visando conseguir o maior número possível de elementos que se deseja conhecer. Esse tipo de estudo ambiciona explorar e descrever fatos, fenômenos e ocorrências de dada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Utilizamos duas etapas para a geração dos dados. Na primeira, solicitamos uma produção textual escrita ou oral conforme o desejo da participante, sobretudo respeitando a forma como se sentiu mais à vontade no que diz respeito ao domínio da escrita. Os discursos orais são considerados textos. Ao refletir sobre a produção de textos (orais e escritos), Geraldi afirma que:

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (GERALDI, 1997, p. 137).

Na primeira etapa de nossa pesquisa, os discursos orais e escritos, denominados como relatos, constituíram os dados iniciais. No caso das participantes que escolheram produções escritas, os relatos foram fotocopiados, enquanto para aquelas que optaram por produções orais e autorizaram a gravação, os discursos foram gravados, transcritos e posteriormente analisados. Durante esta fase, duas perguntas fundamentais orientaram as discussões: "O que é ser mulher para você?" e "O que significa a escola para você?". Para compreender melhor o conteúdo, dedicamos leituras intensas e exaustivas aos textos.

Para organizar e sistematizar as respostas em forma de textos, desenvolvemos um quadro que incluía as perguntas orientadoras, o nome de cada participante e suas respectivas respostas. O passo seguinte envolveu a impressão dos textos e a criação de legendas, utilizando lápis coloridos, para identificar os temas mais recorrentes que emergiram nos relatos. Essa forma de análise também foi aplicada nas entrevistas transcritas, cujo processo detalhamos no tópico específico dedicado a essas entrevistas.

A ideia inicial seria de aplicarmos em média 25 produções textuais e as mais significativas para o estudo seriam selecionadas para a segunda etapa, na qual realizaríamos entrevistas semiestruturadas com aproximadamente 10 mulheres estudantes da EPJAI. Apesar de se ter um roteiro para entrevista, ele também foi

orientado e adaptado de acordo com os temas abordados pelas estudantes nas produções textuais.

A intenção foi a de deixar as mulheres participantes falarem por si, pessoas que, na maior parte da história das mulheres, têm seus direitos e vozes silenciados e que podem buscar, nas muitas formas de transgressões, usar a sua voz para se tornar visível e lutar para que seus direitos sejam de fato cumpridos, o que implica em políticas públicas efetivas para as mulheres nas esferas social, cultural, saúde e educação.

Optamos pela modalidade de entrevista semiestruturada dentre as possibilidades oferecidas pela técnica de entrevista. Essa escolha foi motivada pela flexibilidade que essa abordagem proporciona, permitindo uma adaptação mais eficaz das perguntas ao conteúdo trazido pelas participantes da pesquisa. A entrevista semiestruturada implicou o uso de um roteiro previamente elaborado, contendo questões que visavam proporcionar uma abertura para que as participantes se sentissem à vontade ao compartilhar detalhes de suas experiências.

Nesse sentido, o roteiro serviu como uma orientação que possibilitou a exploração das vivências das participantes de maneira a capturar e registrar as singularidades de cada uma. A entrevista semiestruturada facilitou a obtenção de respostas livres e espontâneas. Para garantir um registro preciso, as entrevistas foram gravadas em áudio, posteriormente transcritas e organizadas em um quadro síntese durante a fase de pré-análise. Essa organização proporcionou uma compreensão aprofundada dos dados gerados, facilitando a identificação dos temas mais recorrentes.

Para Minayo (2009), a entrevista privilegia a obtenção de informações por meio da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, por meio de um porta-voz, representações de determinados grupos.

As entrevistas aconteceram na escola, algumas vezes no pátio externo, embaixo de uma árvore, outras vezes, devido ao período de inverno, na sala da coordenação e direção da escola, gentilmente cedidas a esta pesquisadora.

Foram várias tentativas para conseguirmos efetivar as entrevistas, sentimos maior resistência das participantes que optaram pelos textos escritos, em conceder a entrevista oral, tivemos que recorrer à nossa orientadora o auxílio de como

proceder, pois muitas foram as vezes que elas marcavam e quando íamos chamar, já não estavam. Nessas ocasiões, confessamos que foram momentos de angústia e até mesmo aflição. Refletimos e dialogamos a fim de encontrarmos alternativas que minimizassem o risco de desistência e passamos a oferecer incentivos adequados, do tipo, fique à vontade para quando puder nos conceder, eu volto outro dia, sua fala é muito importante para nosso estudo e para as mulheres que poderão, de alguma forma, se espelhar na sua história. Fomos constatando em conversas que exigências emocionais foram uma das causas, além de problemas de saúde.

Lançamos mão de relatos sobre alguns momentos de nossa história de vida para servir de motivação, no intuito que elas se sentissem mais seguras em nos conceder a entrevista nos confiando suas histórias e colaborando para a efetivação do nosso estudo e concomitantemente com as mulheres em si.

## 1.2 A escola e os primeiros contatos

A pesquisa aconteceu em uma Escola Municipal de Vitória da Conquista- BA, zona urbana, em um bairro periférico, que abarca duas modalidades de educação básica: Ensino Fundamental Anos Finais período (diurno), EPJAI período (noturno) e com o andar do estudo ficamos com o quantitativo de participantes da pesquisa de 09 mulheres, que estudam em turmas dos Segmentos I e II com o recorte de idade entre 15 e 35 anos. O critério de escolha por essa faixa etária se deu pelo interesse de conhecer o motivo pelo qual elas pararam os estudos no período regular, conhecer suas aspirações, anseios e desejos no que diz respeito à educação escolarizada, planos pessoais e profissionais.

Inicialmente, sentimos bastante receptividade das estudantes, todas as participantes nos receberam com entusiasmo e curiosidade, as observações que me refiro aqui têm relação com minhas afetações e o meu olhar para o grupo de participantes. Além disso, questões que me acometeram, e que ajudaram na construção deste estudo, serão trazidas à reflexão.

No segundo momento da primeira etapa, que foi o de recebimento e/ou gravações dos textos, das 25 participantes que se prontificaram participar e realizar as produções textuais inicialmente, só conseguimos obter e selecionar 12, pois encontramos algumas barreiras. A primeira delas foi a recusa de 3 responsáveis, no que diz respeito à autorização das participantes que eram menores de 18 anos. A segunda foi a desistência de 7 mulheres participantes que, por motivos diversos,

desistiram de participar, justificativas das mais diversas como, “não sei falar sobre isso”, “desisti, no termo diz que pode não é?” “Estou sem tempo”, entre outras, e por fim, 3 foram transferidas para outra unidade escolar, por motivos pessoais, inviabilizando dessa maneira a participação efetiva de todas.

Um misto de sentimentos me transpassava, afinal, esperei muito por esse momento e já havia imaginado como seriam os relatos, quantas histórias de vida nas falas potentes daquelas mulheres. Das 12 participantes, 9 preferiram participar na primeira etapa com produções textuais escritas e 3 optaram pela produção oral.

Nesse momento, tivemos os primeiros contatos com os relatos escritos e orais, oportunidade em que nos sentimos atravessadas, revisitadas por nossas memórias reverberadas, por meio das vozes de nossas participantes da pesquisa, momento de grande emoção. De acordo com Jardim (2011, p.62) “[...] O ato de falar e rememorar provoca o sujeito a refletir, a pensar, a selecionar o que vai narrar”, procuramos explorar essas histórias escritas e orais buscando retirar o máximo de sentido produzidos pelas participantes que nos foram úteis no processo de elaboração de nossa análise.

### 1.3 Preparando a análise

Para embasar nossa análise de dados, escolhemos adotar a perspectiva da análise de conteúdo, conforme as abordagens de Bardin (2016) e Franco (2021). A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016), é composta por três fases distintas: pré-análise, análise (exploração) do material e tratamento dos resultados e interpretação.

A primeira fase, conhecida como 'pré-análise', pode ser subdividida nas seguintes etapas:

- a) **Leitura flutuante:** Esta etapa visa estabelecer uma conexão inicial com os documentos a serem analisados e compreender os textos e mensagens que eles contêm. Seguindo a perspectiva de Franco (2021, p. 54), esse momento, como destacado por Minayo (2010, p. 316), exige que o pesquisador se envolva intensamente com o material de campo, permitindo-se absorver o seu conteúdo.
- b) **Constituição do corpus (seleção dos documentos):** Este termo refere-se ao universo de estudo em sua totalidade e deve obedecer a certas regras e normas de validade qualitativa, como a exaustividade, representatividade e homogeneidade. A

regra de exaustividade implica a consideração de todos os elementos do corpus uma vez que o campo de estudo é definido. A regra de representatividade permite que a análise seja realizada em uma amostra quando o material é volumoso, mas é importante lembrar que nem sempre a amostragem é adequada. A regra da homogeneidade exige que os documentos analisados sejam coesos e atendam aos critérios definidos, evitando singularidades excessivas que possam distorcer os objetivos da análise (Franco, 2021, p. 55-57).

c) Formulação e reformulação de hipóteses e objetivos: Este processo envolve a revisão das hipóteses e objetivos à luz do material coletado, permitindo uma retomada da fase exploratória e orientando a leitura do material de acordo com as perguntas iniciais (Minayo, 2010, p. 317).

A segunda fase, intitulada “exploração do material”, “consiste essencialmente numa operação classificatória que visa a alcançar o núcleo de compreensão do texto” (MINAYO, 2010, p. 317), ou seja, “consiste na codificação, categorização e quantificação da informação” (RICHARDSON, 2015, p. 233).

Na terceira etapa, “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, segundo Minayo (2010, p. 318), “[...] o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre novas pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material.”

Seguimos com a análise (exploração) do material, para prosseguirmos com o tratamento dos resultados e interpretação que emergiram as primeiras categorias de análise das produções textuais.

Essa etapa envolveu a conexão das descobertas com o referencial teórico estabelecido no início do estudo. Além disso, também pudemos abrir novas perspectivas teóricas e interpretativas com base na leitura dos dados gerados. Em suma, essa etapa nos permitiu não apenas entender os resultados, mas também extrair significado deles e explorar novas perspectivas de compreensão, o que enriqueceu o nosso processo de análise.

Para uma compreensão mais clara do processo, voltemos à segunda etapa, que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com nove participantes. Esse número foi o resultado final, visto que uma participante desistiu ao longo do processo. Com o objetivo de capturar integralmente a singularidade presente nos relatos, evitamos adotar uma abordagem fechada, especialmente após já termos

tido acesso aos textos escritos e orais. Essa escolha foi feita com o cuidado de permitir que as participantes se expressassem de maneira aberta e espontânea durante as entrevistas, contribuindo assim para uma compreensão mais detalhada de suas experiências.

Os dados gerados foram explorados, iniciando com a transcrição das entrevistas e, em seguida as leituras intensas. Para estruturar a análise, criamos um segundo quadro com colunas específicas. Uma coluna continha os pseudônimos escolhidos pelas participantes, enquanto outras duas traziam conceitos e autoras/es sobre Gênero, e sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas Idosas (EPJAI), estabelecendo assim um diálogo com os dados.

Na continuidade, preenchemos duas colunas com as categorias identificadas na primeira etapa, oriundas dos textos orais e escritos. Adicionamos mais colunas à medida que encontrávamos novas categorias, utilizando as legendas previamente criadas durante a análise dos textos, associando lápis roxo à Violência, assédio e discriminação, lápis rosa à Escola lugar de futuro, lápis amarelo a Cabelo, e lápis verde a à Maternidade e ao processo de constituição de ser mulher.

Posteriormente, retomamos a leitura e destacamos os trechos pertinentes, transferindo as falas para o quadro. Esse processo permitiu a organização das categorias, elencando-as com base nos temas mais recorrentes nos relatos das participantes. As categorias resultantes foram: Escola Lugar de Futuro, Maternidade e o Processo de Constituição de Ser Mulher, Padrão Estético: Cabelo, Identidade Feminina, Marca da Feminilidade, e Violência e Assédio.

Essas categorias foram então submetidas a uma análise e interpretação à luz dos conceitos de autores e autoras estudiosos em EPJAI e Gênero. Esses referenciais teóricos orientaram a construção e desenvolvimento desta pesquisa, proporcionando uma compreensão mais profunda dos dados gerados.

#### 1.4 Apresentando as participantes da pesquisa

**Mariquinha**, pseudônimo escolhido pela participante da pesquisa visando preservar seu anonimato conforme combinado no termo de livre esclarecimento e consentimento. Nascida em 23/11/2005, 17 anos, reside com os pais e seus três irmãos. É estudante do Modulo II da EPJAI. Sua mãe é a pessoa que mais contribui na renda mensal familiar e trabalha como cobradora de ônibus coletivo. A

participante também contribui de alguma forma no contexto econômico do seu núcleo familiar, “Trabalho no mercado, em um galpão, tipo... trabalho no caixa”. Tem o desejo de ser policial.

Sua trajetória escolar se iniciou aos 6 anos, foi matriculada pelo pai [...]” eu tenho uns problemas de sangue, aí como aparecia várias manchas pelo meu corpo, a escola pensou que a minha mãe me batia, essas coisas... aí pediu para me retirar, até provar que eu tinha alguma doença. Aí eu só entrei com 6 anos na escola.”

A participante nos relata que gostava bastante da escola “Ah, eu gostava mais lá porque eu ficava mais feliz lá do que dentro de casa. Eu era mais solta, tinha muitos amigos para brincar[...]E as professoras tratavam a gente com carinho, como mãe. Então, eu gostava bastante.”

As dificuldades de Mariquinha na escola era como a de tantas outras estudantes “No início era ler, eu tinha muita dificuldade para ler, não desenvolvia muito na aula.”

Estudou mais seis anos e interrompeu os estudos “por causa da doença, aí depois disso, eu não estudei mais, não. Depois, meu pai me tirou.” Após interromper os estudos no 5º ano ela retornou para a EPJAI no intuito de recuperar os anos que ficou sem estudar. “Eu entrei na EPJAI para avançar, né, porque eu já estou bem atrasada. Também foi meu pai que aconselhou a entrar, porque eu ia ficar parada de manhã, aí meu pai falou assim: “não, faz o EPJAI para você já adiantar seus estudos para ficar mais livre, assim, terminar os estudos logo”.

**Sol**, pseudônimo escolhido pela participante da pesquisa visando preservar seu anonimato conforme combinado no termo de livre esclarecimento e consentimento. Nascida em 05/10/2007, 15 anos, solteira, gosta de assistir filmes e de escrever. Reside com os pais e não possui irmãos. Estuda no Módulo II da EPJAI. Seu pai é a pessoa que mais contribui na renda mensal familiar “Meu pai trabalha como pedreiro, construtor de obras. Às vezes, ele é mestre de obras e, às vezes, ele faz uns bicos”. Quando questionada a respeito de alguma profissão que gostaria de estar, revela que ainda não decidiu. “Acho que eu queria um trabalho... acho que eu queria fazer uma faculdade para ter um trabalho, melhorar o meu profissionalismo em outra área e tal, formar melhor.”

A participante não soube nos informar com precisão a idade que iniciou sua trajetória escolar, foi matriculada pela mãe “Com 9 ou 8 anos, porque eu já tinha

entrado na escola, porém, eu era muito doentinha e eu ficava na Santa Marta e a Santa Marta era muito cheia de poeira e eu pegava van”.

Afirma que gostava da escola e em relação ao desempenho, revela: “minhas notas, quando comecei estudar, eram muito boas. Eu era uma aluna bastante alegre, eu estudava bastante, e eu tinha uma relação boa com os meus amigos. Apesar de declarar ser uma aluna estudiosa, a participante reconhece sua limitação, do ponto de vista da leitura e escrita. Relembra sua relação com as professoras: “as professoras que me ajudaram bastante a aprender, porque eu tinha muita dificuldade de aprender a ler e escrever”. Quando indagada sobre o fato de você ter dificuldade para aprender ler e escrever, se isso a deixava, às vezes, em alguma situação difícil com os colegas ou não, responde: “Não. Só dificuldades mesmo de aprender algumas coisas e tal, mas eu sempre tentava aprender. Ainda a respeito dos colegas, declara: às vezes, uns são um pouco mais inteligentes e que querem aprender. Aí eu gosto de algumas pessoas que são assim.”

Quanto ao motivo de estar nessa modalidade de ensino, declara que não houve interrupção depois de ter entrado nos estudos, a questão de ser aluna da EPJAI foi sua entrada tardia. “Até agora. Eu nunca parei de estudar não. [...]Foi porque eu entrei na escola muito tarde porque eu tinha problemas respiratórios. Até cheguei a entrar na Santa Marta, só que eu não consegui aprender nada porque eu tinha problemas para aprender algumas coisas e também problemas para focar em algumas coisas. [...]. Aí eu entrei para a EPJAI porque eu queria estudar 2 em 1 para terminar logo o ensino médio e formar logo.

Quando indagamos o que mais gosta na escola, Sol nos diz que é a merenda: “Deixa eu ver... da merenda (risos)”. E, também do turno em que estuda “eu gosto da parte da noite porque tem pessoas mais avançadas, tem pessoas mais maduras, aí acaba que a gente fica mais madura. Eu gosto bastante de pessoas mais velhas, pessoas que já tem histórias de vida, já são mais maduras, entende? Aí eu gosto”.

Relata também o que menos gosta e traz à tona o retrato da escola pública brasileira. “Como é escola pública, muita das vezes tem algumas dificuldades, tipo... faltam algumas coisas, deveriam melhorar mais na escola, tipo segurança e muitas outras coisas, entende? Porque como é escola pública, às vezes... a escola particular é um pouco mais projetada, é tudo mais melhorado e tal. E escola pública, como é parte do governo, às vezes, a escola pública é mais esquecida. Então, por isso, que eu acho que a escola pública merece um pouco mais de cuidado[...] eu

acho que é difícil porque em 2023 a gente ficou bem ausente de algumas coisas no estudo porque tipo... ou tem pandemia, ou tem algum tipo de vírus novo, ou algum tipo de greve. Ainda mais na escola pública que toda hora tem algum problema também.

Diante do exposto, a interrogamos sobre se sentia vontade de desistir de estudar atualmente, nos diz que não, “porque se eu parar de estudar eu não tenho coisas para fazer”.

**Rosa Menina-** pseudônimo escolhido pela participante da pesquisa visando preservar seu anonimato conforme combinado no termo de livre esclarecimento e consentimento. Nascida em 03/04//2008, 15 anos, solteira, gosta de ir ao shopping, tomar açaí, ver filmes. Reside com os tios e não possui irmãos. Atualmente estuda no Módulo II da EPJAI. A renda mensal familiar é compartilhada por meio de pensão do pai, Bolsa Família, pela própria participante “Tem vez que quando eu acho trabalho de babá, eu vou e ajudo também. Por agora, parei de ajudar, porque tô grávida e tá difícil para mim” trabalho informal exercido pela tia” Ela trabalha, às vezes, na colheita de café. Ou, então, ela faz alguma faxininha, assim, por perto.”

Sua trajetória escolar se iniciou aos três anos, na Educação Infantil e foi matriculada pela mãe.

A participante nos relata que não gostava de estudar “eu chorava para vir embora porque eu não queria estudar. Não gosto. [...] Não gostava de estudar. Até hoje eu não gosto, mas já vi que vale a pena estudar para ser alguém na vida.”. Apesar de revelar não gostar de estudar, declara que o que mais gosta na escola é de ler.

A trajetória escolar da participante foi permeada de conflitos. Segundo seu relato: “Minha vida na escola era apocalíptica, eu aprontava demais. Todo dia minha mãe recebia uma queixa minha. Já tomei três expulsões, porque eu era muito atentada. Eu mexia com os meninos. Eu ficava xingando os meninos, ficava batendo nos meninos. Hoje que eu vim para o Ginásio que eu vi que a coisa era mais barril, assim, aí eu parei mais de ser atentada”.

Quanto ao motivo de estar nessa modalidade de ensino, foi por conta dos conflitos que a fez perder o 4º ano do ensino fundamental anos iniciais, segundo a participante o principal motivo foi ter que se ausentar devido às punições que recebia ao infringir as regras de boa convivência da unidade de ensino.

Quando indagada se gosta da atual escola, revela “Gosto. É bom para distrair um pouquinho e também aprender. Na escola eu gosto de comer. E na minha turma eu gosto da participação, que eu tenho participação na aula e, também, quando a professora compartilha a atividade de grupo para fazer e coloca a gente para ler na sala, faz trabalho”.

**Lavínia** – Nome real. Ao decidir adotar seu nome real, a participante evidencia senso de valorização de sua identidade e o desejo de se tornar visível. Nascida em 10/06/2005, 18 anos, solteira, reside com o padrasto, a mãe e dois irmãos. Gosta de ficar em casa, ler e passear de bicicleta com os irmãos. Atualmente estuda no Modulo II da EPJAI. Seus pais contribuem de maneira igual na renda mensal familiar e trabalham como gerente e técnico de manutenção. “Mainha é gerente do McDonald's. Meu pai é Técnico de Manutenção também no McDonald's”. A participante trabalha como menor aprendiz.

Sua trajetória escolar se iniciou aos 3 anos, foi matriculada pela mãe, em algumas cidades do interior da Bahia. [...] “eu morava em Caravelas. De lá eu fui morar em Teixeira, e voltei para Itabuna. E aí quando fui morar em Itabuna eu consegui um Colégio”. Ao ser perguntada se gostava da escola, declara que não se lembra muito dessa etapa educacional, mas do ensino fundamental anos iniciais, sim.” Lembro. Eu gostava de estudar, lembro que eu estudava em um Colégio lá em Itabuna, lá. Depois eu fui para o Colégio Adventista também, estudei lá. Aí fiz o sétimo ano. Do sétimo ano eu fui para o Colégio Público. Daí eu estudei, só que veio a pandemia<sup>3</sup> e eu parei de estudar”. A participante descreve uma realidade de interrupção na trajetória escolar que muitos estudantes vivenciaram pela falta de acesso tecnológico, seja de um celular, bem como de internet já que as aulas eram via online nesse período. “Na verdade, eu não saí. É que como começou a pandemia eu não tive como estudar presencial, somente online. E como eu não tinha celular, minha mãe também trabalhava o dia todo, não tinha como eu fazer a aula online.” Isso demonstra como a transição abrupta para o ensino online expôs

---

<sup>3</sup> A pandemia de COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, começou em Wuhan, China, em dezembro de 2019, e se espalhou rapidamente pelo mundo devido à alta taxa de transmissão. A doença COVID-19 varia de sintomas leves a graves, incluindo pneumonia. Medidas como distanciamento social, uso de máscaras e vacinação foram adotadas globalmente para conter a disseminação. Embora as vacinas tenham sido desenvolvidas e distribuídas, a evolução do vírus continua a ser uma preocupação, tornando a pandemia um desafio em curso para a saúde pública e a sociedade global. (Lana e Coelho,2020)

desigualdades no acesso à educação, além de ilustrar como a pandemia de COVID-19 exacerbou desigualdades educacionais preexistentes e destacou a importância de abordar essas desigualdades para garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades de acesso à educação, independentemente de suas circunstâncias pessoais ou recursos tecnológicos disponíveis.

Entrou na EPJAI para recuperar os quatro anos que ficou sem estudar. Quando questionada por qual motivo decidiu retornar, respondeu: “Porque eu preciso estudar para poder conseguir as coisas que eu quero. Trabalho também precisa de ensino”. Relata que gosta da escola, dos colegas, e o que mais gosta “do carinho dos professores e dos Coordenadores e Diretores”. E que prefere estar na escola do que em casa.

**Ninha-** pseudônimo escolhido pela participante da pesquisa visando preservar seu anonimato conforme combinado no termo de livre esclarecimento e consentimento. Nascida em 24/06/2007, 16 anos, solteira, gosto de desenhar.”

Eu ganhei no concurso, quando estudava na Zulema, eu ganhei em primeiro lugar, no desenho”. pratica atividade física, faz caminhada com a mãe. Reside com os pais e possui uma irmã. Atualmente estuda no Módulo II da EPJAI. Seu pai é a pessoa que mais contribui na renda mensal familiar, trabalha com indústria de copos plásticos. A participante já trabalha “Assim, eu arrumei um trabalho. Por enquanto, estou trabalhando de babá, mas também minha mãe, como ela também vende, ela ajuda um pouquinho, porque ela é aposentada, tem problema de saúde, aí ela ajuda um pouquinho com o dinheiro que ela vende as joias. E eu também ajudo ela a vender algumas coisas”. Quando questionada se teria alguma profissão ou trabalho que gostaria de estar, revela: “Assim... eu falei com a minha mãe que, por enquanto, terminar os estudos e, profissão, assim, não tem nenhuma não. Mas meu sonho mesmo é ser caminhoneira”.

Sua trajetória escolar se iniciou aos 11 anos de idade. A participante está na escola há 5 anos. Foi matriculada pela mãe. Quando questionada por sua entrada tardia na escola, nos diz que não sabe o motivo, e que já entrou no segundo ano do ensino fundamental, anos iniciais. “Foi no 2º ano. Aí, depois, a gente veio para cá, eu e minha irmã”. Por conta da idade que entrou na escola, foi encaminhada ao programa de reforço escolar, paralelo ao período de aula regular. “Lá, a gente tinha a aula de banca porque tinha uns alunos que tinham dificuldades com leitura,

dificuldades para escrever, principalmente eu, muito. Aí tinham as aulas e, depois do intervalo, tinha a aula de banca [...] era meio período a aula de banca. Enquanto ficava a aula, a gente estava na banca. Quando encerrava a aula, a gente ia embora também com os alunos. E não ia somente eu. Ia eu mais amigos. E também assim... não é aquelas amizades... porque tem umas amizades que, hoje em dia, você faz amigos, mas te desprezam. Lá não, era um ajudando o outro, entendeu?” Atualmente estuda no Módulo II da EPJAI. Quando questionada a respeito da opção do ensino no período noturno, declara: A minha mãe queria me matricular na Mozart, mas só que quando ela me matriculou uma época lá, ela me colocou aqui porque lá a professora me prendia na sala de aula na hora do intervalo. Todo mundo ia para o intervalo e eu não. E a janela tinha grade. A questionarmos o porquê, declarou” eu não sei porquê, mas ela me prendia na sala de aula. Aí eu cheguei e contei para a minha mãe. Minha mãe pegou e foi na delegacia, fez B.O e um bocado de coisas. Aí não sei se até hoje a professora está lá. Eu não sei o que aconteceu com ela, não. Mas, minha mãe me tirou de lá. É tanto que minha mãe não deixa a gente estudar lá no Vila América, ela não deixa, porque ela tem medo de tornar fazer isso de novo.”

Quando indagamos o que mais gosta na escola diz: “Ah, de tudo. (risos) Eu gosto de tudo. Nessa escola o que mais gosto é dos professores, eu gosto muito. Os alunos também. As aulas todinha é boa”. Sobre amizades revela que fez amigos “Fiz, tenho um tantão (risos).”

Perguntamos se sentia vontade de desistir de estudar, atualmente, responde que não. “Não, eu quero terminar os estudos”.

**Megan** pseudônimo escolhido pela participante da pesquisa visando preservar seu anonimato conforme combinado no termo de livre esclarecimento e consentimento. Nascida em 13/03/1993, 30 anos, solteira e no tempo livre gosta de ficar com o filho. Reside com a família, mãe, cunhadas, irmãos e seu filho de 2 anos, em um total de oito pessoas. Atualmente estuda no Módulo II da EPJAI. Todos colaboram na renda mensal familiar. A participante trabalha como faxineira e revela que gostaria de estar em outras profissões como cabeleireira, costureira e esteticista.

Sua trajetória escolar se iniciou por volta dos 10 anos de idade: “eu acho que eu tinha dez anos. [...]. E, minhas irmãs, foi com a mesma idade que eu, bem

atrasadas, na época, elas eram bem mais velhas que eu”. Foi matriculada pela mãe. Quando questionada por sua entrada tardia na escola, nos diz que não sabe o motivo, e que já entrou no segundo ano do ensino fundamental, anos iniciais. Megan revela que gostava da escola e que tinha dificuldades para aprender. “Eu tinha muita dificuldade para aprender, aí eu sempre tinha que ficar perguntando às minhas irmãs, a gente estudava na mesma sala que eu não conseguia aprender.” Pela descrição da maneira em que a turma era organizada, detectamos que se tratava de uma sala multisseriada que são vários alunos organizados em uma turma com diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento. “Naquela época, era só uma série mesmo”.

Ao ser questionada sobre memórias da época que entrou na escola declara que não se lembrava.” Não tenho memórias, não lembro. Eu só lembro que eu ficava com as minhas irmãs no pátio, só isso”. A participante revela que parou de estudar no 3ª ano do ensino fundamental anos iniciais por falta de incentivo dos pais. [...]” não estudei mais, por falta de incentivo, assim, eu não tinha incentivo em casa, de ninguém. Assim, incentivo mais de mãe, de pai, era mais, assim. Eles eram muito desligados, eram muitos filhos também, porque são 14 ao todo. E aí não tinha muito tempo, assim. Minha mãe era bem corrida, trabalhava e essas coisas, e aí não dava, não. Não dava conta de muitas coisas, né.

Megan declara que gosta de aprender e aprecia seus colegas e professores. Fica chateada quando não consegue realizar as atividades escolares, pois sua mente às vezes fica distraída “É porque, às vezes, a minha mente fica parada assim, do nada, eu não consigo [...]quando eu estou prestando muita atenção na aula aí, do nada, tô voando, não consigo entender o que a professora fala, eu fico lá matutando para entender e não consigo. Ela enfrenta a dificuldade adicional de cuidar de seu filho, precisando deixá-lo com o pai e fazer um trajeto de aproximadamente 4 km de ônibus para buscá-lo após a escola. Mesmo com as dificuldades, Megan não tem a intenção de desistir de estudar atualmente. Megan veio para a EPJAI porque reconhece a importância dos estudos na busca por emprego e quer melhorar seu currículo para o mercado de trabalho.

**Natália-** Nome verdadeiro da participante, ao optar por seu nome verdadeiro, demonstra valorizar sua identidade e a vontade de se tornar visível. Nascida em 31/12/2007, 15 anos, solteira, mora com sua mãe, padrasto e irmão, totalizando quatro pessoas na casa. Gosta de ficar em casa, ler e passear de bicicleta com o

irmão. Se declara como uma pessoa artística e gosta de atividades como pintura, música, dança e canto. Ela também mencionou seu interesse em desenho, o que às vezes envolve desenhar em si mesma, embora sua mãe não aprove a ideia de fazer tatuagens, segundo a participante. Ela também pratica calistenia, uma forma de exercício físico semelhante à academia. Atualmente, estuda no Módulo II da EPJAI. A mãe de Natália é a principal provedora da família e trabalha como autônoma, vendendo alianças, fazendo cestas, e ocasionalmente realizando corridas no Uber. A família enfrentou dificuldades financeiras em algum momento, o que afetou a educação da participante. Ela não contribui economicamente devido à sua idade e falta de experiência de trabalho. No entanto, revela que se esforça para ajudar em casa mantendo a casa organizada e limpa. Possui aspirações profissionais e expressou interesse em seguir carreiras como integrante do BOPE (Batalhão de Operações Policiais Especiais), psicóloga, psiquiatra de diagnósticos, advogada ou juíza.

Sua trajetória escolar inicialmente se deu na rede privada de ensino na modalidade da Educação Infantil. Frequentou escolas privadas até o quinto ano do Ensino Fundamental. Por razões financeiras e problemas no desenvolvimento escolar, precisou repetir um ano. “Eu entrei na escola bem cedinho, quando meus pais tinham uma condição bem bacana. Eu sempre estudei em escolas particulares até o quinto ano, só que desde o meu terceiro ano do Ensino Fundamental, a gente teve alguns problemas financeiros”. Posteriormente, entrou na EPJAI no turno noturno, devido a propostas de trabalho que surgiram, mas não conseguiu aproveitar essas oportunidades no ano anterior ao seu ingresso no turno noturno, segundo a participante sua ida à EPJAI se deu no intuito de ajudar financeiramente em casa. “Eu vim para a EJA porque ano passado eu estava com bastante propostas de trabalho e, como a gente está precisando dessa ajuda financeira dentro de casa, eu resolvi que seria melhor eu vir para a turma da noite”

Declara que gosta da escola, embora tenha enfrentado situações de bullying, nos diz que sempre foi elogiada por sua atenção em aula, habilidade em debates e bom desempenho acadêmico. “As professoras sempre elogiavam a forma como eu prestava atenção nas aulas, elogiavam a forma como eu era... eu tinha uma percepção muito rápida do que eu tinha feito errado. Às vezes, elas falavam que elas não precisavam nem falar o que eu tinha errado porque eu mesma achava o erro”. A participante afirma que teve uma relação positiva com suas professoras e

fez muitos amigos. Revela gostar da experiência no noturno especialmente devido à atenção e disposição dos professores em ajudar os alunos a compreender o conteúdo, além de apreciar a tranquilidade de sua turma.

Natália mencionou desafios relacionados à farda escolar, preocupações financeiras com a compra de uniforme e o preconceito que observou na escola, incluindo a discriminação com base em gênero, orientação sexual, religião e raça. “Farda, eu acho um pouco desnecessário, porque nem todo mundo tem condições de comprar, inclusive eu, e eu tenho uns problemas pessoais que, às vezes, eu acabo precisando desse dinheiro, que é da farda, para comprar outras coisas que são mais importantes”.

A participante afirma que não tem a intenção de desistir dos estudos, apesar dos desafios enfrentados, conforme seu relato: “Eu vejo bastante preconceito dentro da escola, em vários aspectos, tanto quanto à homofobia, quanto outros tipos de preconceitos relacionados à religião, tom de pele, sexualidade e gênero, porque eu vejo e, inclusive, já passei por isso, de muitos professores ou professoras se recusarem a chamar pelo seu nome social ou não aceitar o seu gênero. Natália demonstra estar atenta às questões de preconceito e desigualdade na escola.

**Tulipa-** Pseudônimo escolhido pela participante da pesquisa, visando preservar seu anonimato conforme combinado no termo de livre esclarecimento e consentimento. Nascida em 04/08/1987, mãe solo e reside com seus dois filhos. ela traz consigo uma história de lutas e superações. Sua jornada na vida escolar começou cedo, enfrentando desafios como mudanças frequentes de escolas devido à instabilidade financeira familiar. Apesar das dificuldades, Tulipa sempre teve uma afinidade com os estudos, destacando-se em diversas disciplinas, embora admita uma certa dificuldade com Matemática.

Sua vida na escola era marcada por uma convivência harmoniosa com colegas e professores, demonstrando uma habilidade natural para fazer amigos em qualquer ambiente. Mesmo enfrentando longas distâncias para chegar à escola, Tulipa nunca perdeu o entusiasmo pelo aprendizado. No entanto, aos 15 anos, sua vida tomou um novo rumo com a gravidez. Sentindo-se envergonhada da situação, Tulipa optou por deixar a escola temporariamente. Após o nascimento de seu filho,

ela decidiu retomar seus estudos, mas enfrentou dificuldades para conciliar a maternidade com a vida escolar.

Recentemente, Tulipa decidiu voltar à escola, motivada pelo desejo de concluir sua educação e pelo bem-estar de seu filho, que também frequentava as aulas noturnas. Apesar dos obstáculos, como a distância e o cansaço, ela permanece firme em seu propósito de educação. Além de seu compromisso com os estudos, Tulipa se destaca por sua paixão pela construção civil e pelo desejo de trabalhar na área de segurança. Sua história é um testemunho da capacidade das mulheres de enfrentar desafios e alcançar seus objetivos, mesmo diante das adversidades.

**Yellow** - Pseudônimo escolhido pela participante da pesquisa, visando preservar seu anonimato conforme combinado no termo de livre esclarecimento e consentimento. Nascida em 24/02/2006, reside com quatro irmãos e é cuidada pela mãe, que é a provedora da casa. A mãe recebe o Bolsa Família e realiza faxinas para complementar a renda familiar.

Quanto ao percurso escolar Yellow expressa uma falta de afinidade com a vida escolar desde tenra idade. Iniciou sua jornada escolar em 2012, porém, nunca conseguiu progredir devido à sua falta de interesse em estudar segundo expressado pela participante “ Desde então, minha relação com a escola tem sido mais de obrigação do que de interesse genuíno. Nunca abandonei a escola, mas também não posso dizer que sou a aluna mais dedicada. Prefiro passar meu tempo livre com meu celular e assistindo TV, em vez de me preocupar muito com os estudos”.

Relata nunca ter passado de ano direto devido à sua falta de interesse em estudar, totalizando oito anos nessa situação. Durante a pandemia em 2020, não frequentou as aulas presenciais, e em 2021, mesmo com o ensino remoto, não se interessou pelos estudos, especialmente por não possuir celular na época. Yellow destaca que sua afinidade na escola está mais voltada para os professores do que para as atividades acadêmicas. Enfatizamos que o que está retratado sobre a participante foi elaborado com base nas informações fornecidas pela mesma durante a pesquisa, respeitando o acordo de anonimato estabelecido no termo de livre esclarecimento e consentimento.

## 2.0 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ESCOLARIZAÇÃO DAS CLASSES POPULARES

A educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é uma modalidade de ensino respaldada por lei, que segue diretrizes para atender pessoas que não puderam ter acesso ao ensino regular na idade considerada adequada. Conforme mapeiam Teles e Soares (2016), foi a partir da década de 1940, que o Brasil teve avanços significativos para a educação de adultos, havendo marcos como a Lei Orgânica do Ensino Primário, instituída por meio do Decreto-Lei 8529, de 1946, que regra o curso primário supletivo, com dois anos de duração; políticas públicas de ensino, como o Mobral - Movimento brasileiro de Alfabetização, instituído por meio do Decreto 62.455, de 1968; e como marco regulatório magno: a consolidação do direito à educação, "inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" na Constituição Brasileira de 1988. A EPJAI, tal como analisada neste estudo, ganha forma na década de 1990, registrada como "Boletim de Ação Educativa" (Bello,1993), e formalizada enquanto política de estado na Seção V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394, de 1996, intitulada de "Educação de jovens e adultos".

A percepção, ainda que panorâmica, do histórico da EPJAI se faz importante para visualizar o interlúdio temporal entre a concepção embrionária, na década de 1940, e a reformulação de diretrizes que tratam da Educação de Pessoas, Jovens, Adultas e Idosas, enquanto atribuição do Poder Público, apenas em 1996. Para Gadotti (2011, p. 32): "o analfabetismo é expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. [...]". É nessa consciência que buscamos analisar o quão importante a educação é para as classes populares e a emancipação feminina. Além das contribuições de Gadotti e Freire sobre a importância da educação para as classes populares, é válido mencionar a análise de Saffioti, que nos permite compreender os desafios enfrentados pelas mulheres de classes populares no contexto educacional. Embora seu foco de estudo não esteja diretamente relacionado à EPJAI ou à educação inclusiva, suas obras são fundamentais para ampliar nossa compreensão dos problemas vivenciados pelas mulheres nesse contexto.

Saffioti analisa as relações de gênero, evidenciando como as mulheres, especialmente as pertencentes às classes populares, enfrentam múltiplas opressões

e desigualdades no acesso à educação e na sua trajetória educacional, destacando como as estruturas sociais, baseadas em patriarcado e hierarquias de poder, restringem as oportunidades educacionais das mulheres, perpetuando, assim, a desigualdade de gênero.

Ao explorar as interseções entre gênero, raça e classe social, Saffioti nos mostra como as mulheres de classes populares enfrentam obstáculos decorrentes das desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade, como observado pela autora: “não se oferecem às mulheres os serviços de apoio de que elas necessitam, nem se implementam políticas de empoderamento desta parcela da população” (2005, p.99). Suas análises contribuem para uma compreensão mais abrangente dos problemas enfrentados por essas mulheres, permitindo uma reflexão mais crítica sobre as políticas educacionais necessárias para promover a igualdade de gênero e a inclusão social. Nesse sentido, ao considerarmos os impactos da educação na vida das estudantes alcançadas pela modalidade inclusiva da EPJAI, é fundamental levar em conta as contribuições de Saffioti, na compreensão de que as mulheres de classes populares e, em sua maioria, negras enfrentam desafios específicos no acesso à educação, na permanência nos estudos e na conquista da autonomia e emancipação.

Portanto, ao explorarmos a visão de Gadotti, Freire e Saffioti refletida em dados da população brasileira contemporânea, somos capazes de compreender a importância da educação inclusiva e emancipadora para as classes populares, assim como reconhecer as lutas por igualdade de gênero e as interseções com raça e classe social no contexto da EPJAI. Enquanto Freire e Gadotti contribuem com a compreensão da importância da educação como instrumento de transformação social e de emancipação das classes populares, a análise de Saffioti enriquece para uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelas mulheres de classes populares na educação, ampliando, assim, nosso horizonte de reflexão e ação para promover uma educação mais justa e igualitária.

O domínio da educação e a maximização do seu impacto social requer a análise e a compreensão prática e teórica das nuances sociais e dos grupos de educandos. Em seus estudos, Freire (1996) revela que não há educação fora das sociedades humanas. Segundo o autor, se, por um lado, o educador e o educando não existem fora da sociedade, por outro, é na sociedade que se dá o encontro dialético dos dois. O impacto social da educação depende, portanto, da qualidade

dessa relação dialética, que implica respeito mútuo, diálogo, amor, humildade e esperança.

Se na educação de jovens e crianças, essas são premissas essenciais, entendemos que a necessidade é ainda maior quando tratamos de classes populares. Para esses grupos, o ensino ideal envolverá emancipação, abarcando processos sociais de superação e transformação, e permitindo a classes populares, enquanto minorizadas, uma nova visão de mundo, com impactos sociológicos, psicológicos e econômicos. Importante destacar que as classes populares aqui referidas, enquanto grupos que independentemente do seu percentual demográfico, possuem baixa representação política, social e econômica, mas não podem simplesmente ser taxados de “minorias”.

Portanto, educação e ensino não se limitam à sala de aula e ampliação do conhecimento técnico, pois ela:

Cumprir o papel de socialização do conhecimento histórico acumulado e atuar nas consciências, condicionando as formas de pensar e a ação humana no mundo. Fundada pelo trabalho, atividade vital, em seu sentido ontológico, a educação nasceu juntamente com o ser social e constitui-se em elemento fundamental e mediação necessária ao processo de reprodução econômica e sociocultural (PALUDO, 2015, p. 224).

Quando Freire (1996) reflete acerca da impossibilidade de existir uma educação neutra, há menção exatamente a esse papel de socialização do conhecimento, que é emancipador por natureza. O conhecimento está atrelado aos processos de reprodução econômica e cultural; fatos sociais profundamente políticos que refletem em parte do papel da educação como instrumento de transformação social e de emancipação das pessoas, capaz de promover uma leitura crítica do mundo e de possibilitar a participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao compreendermos que o conhecimento não é neutro, mas sim construído a partir de uma perspectiva social e política, podemos perceber a importância de uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos. Nesse sentido, Freire nos convida a refletir sobre a necessidade de uma educação emancipadora, que estimule o pensamento crítico e a consciência social.

Entendemos que o papel da educação como instrumento de transformação social envolve a promoção da igualdade de oportunidades, a valorização da

diversidade, sendo ferramenta poderosa na luta por uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Ao fornecer ferramentas de análise e compreensão do mundo, ela capacita as pessoas a questionarem as estruturas de poder, a identificarem injustiças e a buscarem soluções coletivas para os problemas sociais.

Nessa perspectiva, a educação não se limita apenas às instituições formais, mas também se estende aos espaços de convivência, ao diálogo entre diferentes grupos sociais e à valorização dos saberes populares. A construção de uma sociedade mais justa e igualitária depende do compromisso de todos em promover uma educação que seja verdadeiramente emancipadora e transformadora.

No que diz respeito aos grupos que mais necessitam da educação voltada ao desenvolvimento crítico e social, cabe a análise dos dados disponibilizados pela Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2019), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. A pesquisa mais recente demonstra que as taxas de analfabetismo no Brasil são maiores entre grupos de mulheres, pessoas pretas ou pardas, e pessoas de 60 anos ou mais, a proporção é semelhante quando se observa o percentual de pessoas pretas ou pardas com nível de instrução inferior ao médio completo. Veja-se:

**Figura 1:**

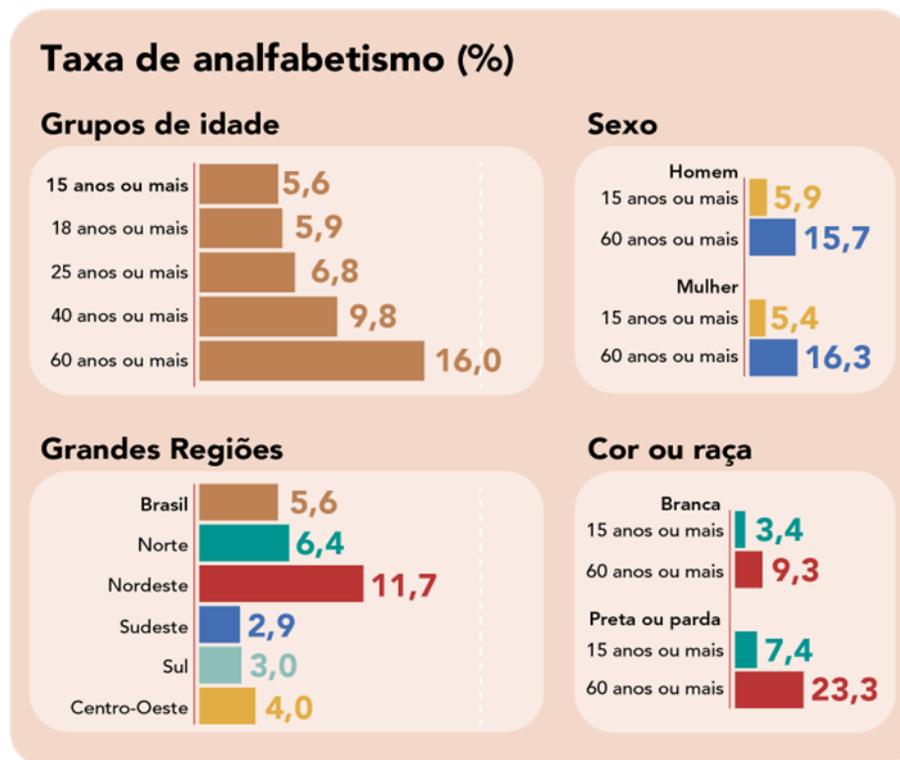
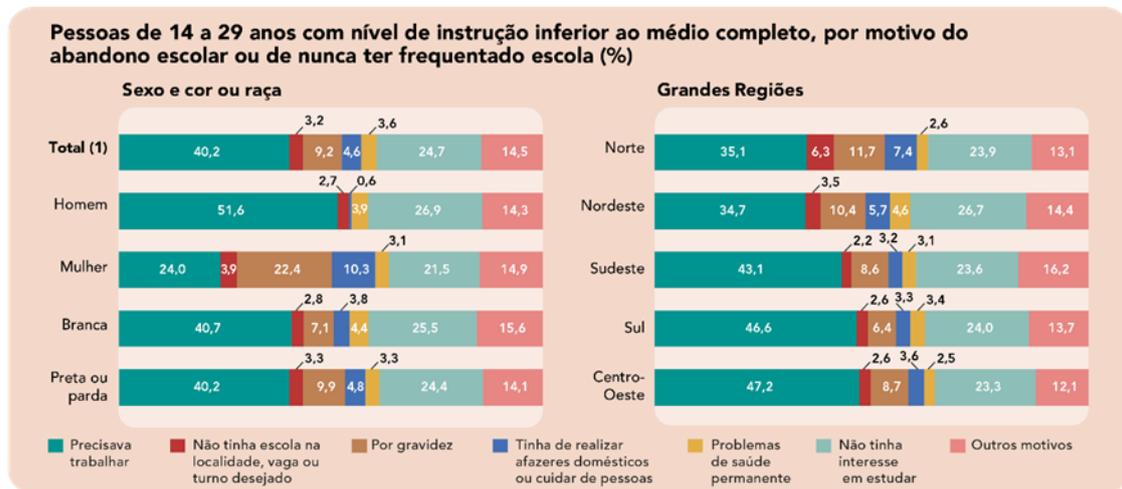


Figura: 2



FONTE: IBGE, 2022.

O recorte estatístico é importante pois, conforme divulga o MEC - Ministério de Educação, os beneficiários da educação voltada a pessoas jovens, adultas e idosas são aqueles com 15 anos ou mais que não completaram o ensino fundamental e com 18 anos ou mais que não finalizaram o ensino médio. Considerando as taxas de analfabetismo e não conclusão do ensino médio, com perfil predominante de pessoas pretas ou pardas, e expressivo número de mulheres, vê-se que o público alvo da EPJAI é composto, em sua grande maioria, por pessoas pretas ou pardas, que possuem perfil interseccional de raça e classe e são reiteradamente impedidas de exercer plenamente a cidadania, nos termos dos direitos sociais garantidos no Art. 6º da Carta Magna brasileira, ao não possuírem acesso pleno ao sistema de educação.

Destaco a importância de estudar sobre as mulheres, principalmente aquelas pertencentes às classes populares, que, em sua maioria, são negras. A escolha desse foco se justifica pela constatação de que as mulheres enfrentam diversas formas de discriminação. Adicionalmente, salientamos que o gênero não representa o único fator de opressão, pois está interligado a outros marcadores sociais, como raça e classe.

Historicamente, as mulheres têm enfrentado desigualdades sistêmicas em diversas esferas da sociedade, incluindo o acesso a recursos econômicos,

oportunidades educacionais, cargos de liderança e decisões políticas. Além disso, a violência de gênero, o assédio sexual e a discriminação continuam a ser problemas persistentes que afetam a qualidade de vida e a saúde mental das mulheres. Portanto, ao compreender as complexas intersecções entre o gênero, classe social e outras formas de opressão, podemos identificar as áreas onde as políticas públicas e a conscientização social devem ser direcionadas para criar uma sociedade mais justa e igualitária para todas as mulheres.

Além disso, a análise voltada para as mulheres de classes populares é fundamental, pois essas mulheres muitas vezes enfrentam desafios adicionais em comparação com aquelas de classes mais privilegiadas. Elas podem estar sujeitas a condições de trabalho precárias, falta de acesso a serviços de saúde de qualidade e maior exposição à violência doméstica. Ao abordar as especificidades das mulheres de classes populares, podem ser desenvolvidas políticas e programas mais eficazes que atendam às suas necessidades específicas e reduzam as disparidades sociais e econômicas. Portanto, ao reconhecer as múltiplas discriminações que as mulheres enfrentam e aprofundar nossa análise para incluir as intersecções de classe, raça e gênero, estamos dando um passo importante em direção a uma sociedade mais inclusiva e justa para todas as mulheres. Nesse sentido:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (Crenshaw, 2002, p. 7).

A autora ressalta a importância do conceito de interseccionalidade na análise das desigualdades sociais. A interseccionalidade reconhece que as pessoas não enfrentam apenas uma forma de discriminação, mas frequentemente múltiplas, que se entrelaçam e interagem de maneiras complexas. Isso significa que não podemos entender plenamente as desigualdades de gênero, raça, classe ou qualquer outra dimensão social isoladamente, pois elas estão interligadas e influenciam profundamente as experiências e posições sociais das pessoas.

Essa abordagem amplia nossa compreensão das estruturas de poder e nos ajuda a identificar e abordar de forma mais eficaz as desigualdades sistêmicas. Estamos falando das mulheres que só têm a oportunidade de acessar a educação na fase adulta, muitas vezes por meio da EPJAI. Essa modalidade de ensino tem

como propósito ampliar o acesso à educação em diversas áreas do conhecimento, incluindo práticas sociais, empregabilidade e formação cidadã.

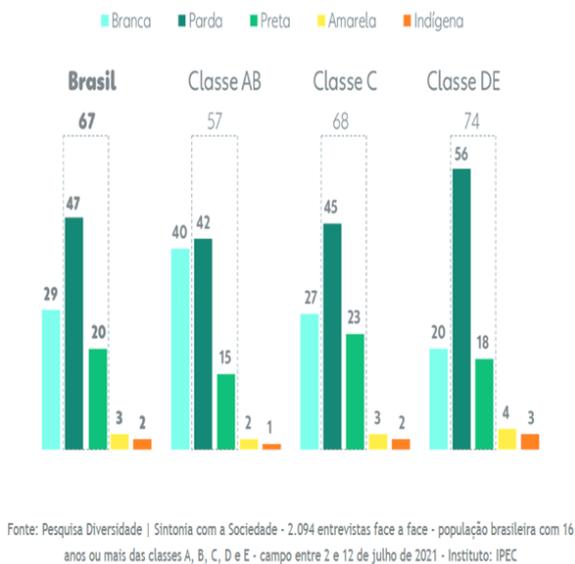
Nosso intuito também é entender como o acesso à educação e as condições sociais no Brasil afetam esse grupo de mulheres em particular, uma vez que a construção de suas identidades está profundamente ligada a esses fatores. Em resumo, buscamos refletir sobre como a educação e o contexto social influenciam as experiências das mulheres adultas que buscam aprender e se desenvolver em uma sociedade marcada por desigualdades de gênero e pelo poder patriarcal.

## 2.1 Relação entre classes populares no Brasil e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Os grupos minorizados no Brasil, em linhas gerais, possuem menor poder aquisitivo e menor acesso a recursos econômicos, sociais e culturais. Esses grupos são formados por trabalhadores assalariados, informais, autônomos, desempregados e aposentados que formam as menores faixas de renda, de acordo com o Critério Brasil, método de análise registrado pela ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. A maior faixa populacional brasileira compõe o menor estrato econômico, e não obstante à visão econômica de divisão de classes, cabe destacar que as mesmas estão divididas para além de critérios econômicos: possuem cor, gênero, idade e região.

**Figura: 3**

**Figura: 4**



Estrato Socio Econômico	Renda Média
A	21.826,74
B1	10.361,48
B2	5.755,23
C1	3.276,76
C2	1.965,87
DE	900,60
<b>TOTAL</b>	<b>3.383,06</b>

Para fins de melhor compreensão dos dados apresentados nas tabelas acima, fizemos recortes das classes populares em dois grupos, sem pretender desconsiderar outros estudos e análises mais aprofundadas em evidências sociológicas, ou esgotar as discussões em torno do tema, na intenção exclusivamente de correlacionar as estatísticas de renda e acesso às condições de trabalho, e seus impactos educacionais, dessa forma, os grupos para enfoque são:

1- Classe baixa ou pobre: é a camada da população mais afetada pela escassez de recursos, composta por pessoas privadas de acesso à educação, saneamento básico e infraestrutura, não raras vezes em condições precárias e com baixo nível de escolaridade. Geralmente, trabalham em empregos informais e de baixa remuneração, como vendedores ambulantes, catadores de materiais recicláveis, empregadas domésticas, entre outros.

2- Classe média baixa: Possuem acesso a itens básicos e algum nível de escolaridade, contudo, suas condições de vida não são ideais, apesar da renda um pouco mais elevada do que a classe baixa. Geralmente, essa camada da população tem acesso a serviços públicos básicos, como saúde e educação, mas ainda enfrenta dificuldades financeiras para manter uma boa qualidade de vida. ABEP, (2022)

A importância da categorização surge da necessidade de entender que não há um único tipo de classe popular, e apesar da origem dos grandes desafios

desses grupos estar igualmente correlata à má distribuição de renda, faz-se necessário observar que as soluções para emancipação são distintas: Há aqueles que esperam intervenções estatais para garantia de pleno emprego de renda, e quem precise do ainda mais básico: acesso à educação de base, alimentação, saneamento e saúde.

Conforme ideias de Anísio Teixeira (2004), não se pode falar em educação antes de falar em justiça social. A desigualdade econômica é um dos maiores obstáculos para uma educação de qualidade, pois priva milhões de crianças e jovens do acesso a oportunidades e recursos essenciais para o desenvolvimento humano integral. É primordial reconhecer que a educação não é a solução mágica para todos os problemas sociais, mas sim um meio para transformar a realidade, desde que sejam enfrentadas as raízes profundas da má distribuição de renda e das injustiças sociais.

Na crença quanto ao potencial emancipador da educação, Freire (1981) defendia uma educação libertadora e crítica, que buscava a conscientização dos educandos para a sua realidade social e histórica. Embora não tenhamos analisado um registro explícito e específico dos estudos freirianos sobre educação para mulheres, é possível inferir sua posição a partir de sua teoria pedagógica. Para Freire (1981), a educação deve ser igualitária e democrática, sem discriminação ou exclusão de quaisquer grupos. Ele acreditava que a educação é uma ferramenta fundamental para a transformação social e que todas as pessoas, independentemente de sexo, classe social, raça, faixa etária ou região geográfica devem ter acesso a ela.

Além disso, defendia que a educação deve ser crítica e conscientizadora, assim sendo, desempenha um papel fundamental ao ajudar os educandos e educandas a entender e questionar ativamente sua própria realidade, visando a transformá-la de maneira emancipadora. Nesse contexto, apoia uma abordagem educacional que promova a conscientização e o envolvimento das mulheres na sociedade, sem impor restrições, e que tenha como objetivo a conscientização e a promoção de mudanças sociais.

Em consonância com esses ideais, Brandão (2006) entende que adotar práticas educacionais compostas por uma pedagogia crítica e reflexiva, embasada em valorizar a formação integral dos estudantes, a participação ativa destes no

processo de aprendizagem e educação, é base da construção de uma sociedade engajada e transformadora. Sua obra e ideologia, pautadas no diálogo entre a antropologia e a educação, busca formas de construir a educação que transforme de forma democrática. Uma de suas principais contribuições para as práticas educacionais é a ideia de que a educação deve ser pensada como um processo de formação integral, que considere não apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também suas dimensões afetivas, sociais e culturais. Segundo ele, a escola deve ser um espaço de convivência e aprendizagem que valorize a diversidade e estimule o diálogo entre diferentes saberes e culturas. Na definição de Brandão (2006):

A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos. Sendo assim, seu sentido é mais o de recriar continuamente comunidades geradoras de saberes, que devem estar abertas ao diálogo e à intercomunicação (...) a educação cria conectividades (BRANDÃO, 2006, p. 21).

Brandão também enfatiza a importância da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, defendendo que eles devem ser incentivados a desenvolver sua autonomia e criatividade. Para isso, é fundamental que o ambiente escolar possua e ofereça oportunidades de participação estudantil prática, de forma que experimentem novas formas de expressão e desenvolvam habilidades de resolução de problemas. Enquanto defensor da educação como uma prática política e socialmente engajada, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, Brandão (2006) destaca a importância da escola como um espaço de formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na transformação social, observando que esse não é um caminho simplista.

Nos desafios dessa educação ideal, o educador dá destaque à urgência de superar a visão tecnicista e instrumentalista da educação, que projeta no educando um receptor passivo de informações. Na sua visão, a escola deve ir além da transmissão de conteúdos, e estimular a reflexão crítica e a construção coletiva de conhecimentos. Outro desafio apontado por Brandão (2006) é o reconhecimento e valorização da diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Para ele, a escola deve ser um espaço de diálogo entre diferentes saberes e culturas, valorizando as experiências dos estudantes e suas formas de expressão. Nesse sentido, Brandão questiona o que é estar em sociedade e acreditar em uma educação transformadora, portanto: “que outro é o desafio da educação popular

senão o de reverter, no mistério do saber coletivo, o sentido da palavra e seu poder?" (Brandão, 2006, p. 10).

A visão da educação como ferramenta emancipadora, capaz de transformar realidades enquanto modo de operação político social é um pensar de muitas mãos, tal como demonstrado por meio das reflexões de Freire, Brandão e Anísio Teixeira. Em uma percepção interdisciplinar, e intrinsecamente ligada à vivência do educando, cabe aos educadores construir na escola e nos programas de incentivo e acesso ao ensino, um ambiente aberto à história do educando, na qual seja possível expressar suas identidades e gerar saber, na certeza de que, sem prejuízo das diferentes dificuldades enfrentadas, o caminho a ser seguido é semelhante: envolvimento de acolhimento, comunicação e incentivo à reflexão crítica.

## 2.2 Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas - EPJAI

Mediante análise do impacto que a EPJAI tem para as classes populares brasileiras, vemos que tal modelo de ensino representa a busca das camadas populares pelo acesso ao conhecimento e pela igualdade de oportunidades deveras não encontradas na história, tendo como objetivo alcançar uma vida digna. Os jovens e adultos de baixa renda precisam de práticas educativas que os capacitem a lutar pela concretização de seus direitos e garantias legais, muitas vezes negados. Na compreensão de Gadotti:

A Educação de Adultos deve ser também uma educação em direitos humanos. Para isso, é fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los (GADOTTI, 2009, p.26).

Portanto, na ideia de ir além dos objetivos, motivos e impactos, vemos como objeto de estudo necessário, a própria EPJAI. Tendo a educação como saber coletivo, é importante visualizar sua universalidade, nesse sentido, a educação de pessoas jovens, adultas e idosas é uma área fundamental para garantir a inclusão social e a formação de cidadãos conscientes e críticos em nossa sociedade.

A modalidade de ensino é destinada àqueles que não tiveram oportunidade de concluir sua formação escolar na idade adequada, por razões inúmeras que perpassam o conceito de interseccionalidade anteriormente apresentado, no objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as

pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar (2021, BRASIL).

Tendo em vista seu objetivo e os dados anteriormente analisados, ressaltamos que a modalidade de ensino tem como público principal aqueles pertencentes às classes populares, que não tiveram acesso à educação na idade escolar, ou que precisaram interromper seus estudos por algum motivo. Com o desenvolvimento do trabalho de alfabetização de Paulo Freire em Pernambuco e de Moacyr de Góes no Rio Grande do Norte, surgiu a consciência de que a alfabetização de adultos demandava uma abordagem distinta da utilizada para crianças nas escolas regulares. Eles fundamentaram seus métodos e objetivos com a intenção de adequá-los às especificidades dos educandos adultos. A EPJAI oferece uma dinâmica, que leva em conta a experiência de vida dessas pessoas e busca tornar o aprendizado mais significativo e contextualizado.

Na intenção de esclarecer enquanto conceitos diferentes, cabe dizer que a Educação de Pessoas, Jovens, Adultas e Idosas tem como intuito promover a formação continuada e o desenvolvimento pessoal do idoso, valorizando suas experiências de vida e estimulando a aprendizagem, enquanto pedagogia da autonomia, “tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (FREIRE, 1996 p.107).

Essa modalidade de ensino pode incluir atividades como cursos, oficinas e palestras em diferentes áreas do conhecimento, além de atividades culturais e de lazer que estimulem o convívio social e o bem-estar das pessoas idosas, tal como sugerem as diretrizes e bases da educação nacional (LEI 9.394, de 1996), no qual o Art. 1º normatiza a educação como o conjunto de: “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, Art. 1º).

Como refletido na própria letra da lei e nas ideias dos educadores brasileiros que aqui citamos, a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas tem um papel fundamental na inclusão social e na formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. Políticas públicas devem valorizar e fortalecer a modalidade de aprendizagem, para garantir o acesso universal e a qualidade do ensino oferecido. Dessa forma, é possível contribuir para a construção de uma sociedade mais justa,

igualitária e democrática, que valorize a diversidade e a pluralidade de experiências e conhecimentos. Importante modalidade para concretização desses ideais, a EPJAI se transforma e passa por mudanças significativas de forma constante: Há reorganização, ampliação e constituição de novos sentidos, e, aqui entendemos que o desafio da ampliação do atendimento na EPJAI já não se resume apenas à população que nunca foi à escola, "[...] mas se estende aquela que frequentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida" (HADDAD; DI PIERRO, 2005, p.116).

Essa dissertação entende, assim, que um dos possíveis desafios da EPJAI é de, na prática, reconhecer o direito dos jovens adultos de se tornarem sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, é necessária uma mudança radical na forma como o desenvolvimento de ensino-aprendizagem é concebido e praticado, incentivando a adoção de novas metodologias que considerem os interesses e necessidades desse público. Tal reflexão é feita por Gadotti, mediante diagnósticos estaduais sobre a Educação de Adultos, realizados por meio de reuniões organizadas pelo governo, por meio da SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do MEC, e pela sociedade civil (Fóruns de Educação de Jovens e Adultos – EPJAI). Na análise de Gadotti (2009, p.13), tais fóruns evidenciam “a enorme pulverização de esforços e os recursos insuficientes destinados a essa modalidade da educação básica.”

Na sua conclusão, parte marcante do desafio de possibilitar o acesso de todos à educação, para além dos recursos financeiros repassados ao programa, reside na atividade de repensar como a EPJAI irá se articular com o mundo do trabalho, sendo cristalina a necessidade de investir na formação de educadores, renovar o currículo e adotar medidas conscientizadoras para que a educação seja vista como um direito, e não um favor concedido em conformidade com a vontade dos governos, da sociedade ou da iniciativa privada.

É realidade que a perspectiva dominante pensa na educação de jovens e adultos como aquela que se volta para atividades educativas meramente compensatórias, ou seja, somente para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular prevista na legislação, contudo, devemos desenvolver um olhar que leve a EPJAI para um patamar além. Conforme entendido por meio das reflexões de Rodrigues (2018), se a EPJAI for compreendida

como uma educação destinada a corrigir deficiências passadas, para formar mão de obra barata e disciplinada, será apenas mais um mecanismo de reprodução da desigualdade. Se, ao contrário, for compreendida como uma oportunidade de formação integral, capaz de ressignificar as experiências passadas e presentes dos alunos, de criar condições para que eles compreendam e se posicionem diante da realidade social e de transformá-la, estaremos diante de uma educação verdadeiramente emancipadora.

### 2.3 Ser mulher e seus processos educacionais

Apesar da Declaração Universal da Organização das Nações Unidas-ONU garantir a aplicação dos direitos humanos sem distinção de gênero, historicamente, os direitos das mulheres e as circunstâncias em que elas sofrem opressões, foram tratados como diferentes na visão clássica, sendo considerados marginais dentro de um regime que pretendia uma aplicação universal dos mesmos, tal premissa não muda quando tratamos do acesso à educação.

Em uma relação entre os ideais de educação de Freire e Gadotti, com os reflexos de Crenshaw (2002) acerca da consolidação dos direitos das mulheres e seus desafios interseccionais, estudamos quais desafios são acrescentados à trajetória de aprendizagem quando o sujeito é mulher. É necessário “que se dê atenção às várias formas pelas quais o gênero intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres.” (CRENSHAW, 2002 p. 174), nesse processo, cabe-nos reconhecer que há desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira, abrangendo desde a discriminação de gênero até a falta de apoio familiar, afetando direitos como saúde, trabalho, direitos reprodutivos e políticos.

Entendemos que essas opressões são mais evidenciadas quando pensamos nos grupos de mulheres que compõem as classes C, D e E, pretas e pardas, integrantes de uma realidade interseccional: Mulheres de classes populares. Para além da possibilidade de enfrentamento a violências de gênero, tais como a violência doméstica, sexual e física, as mulheres têm seus direitos fragilizados, suscitando o estudo sobre as dificuldades de acesso à educação especialmente enfrentadas por este grupo, como reflete Crenshaw (2002 p.179) “no emprego, na educação e em outras esferas, há mulheres sujeitas a discriminações e outras

opressões, especificamente por não serem homens e por não serem membros dos grupos étnicos e raciais dominantes na sociedade.”

Sendo reais e consideráveis os desafios para mulheres, entendemos pela importância de visualizar estatisticamente parte das violências sofridas, sem pretender esgotar a discussão em torno do tema, uma vez que não é foco da presente dissertação. Cabe observar o Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos:

Os dados atualizados até março de 2023 mostram que a grande maioria de denúncias contra violações de direitos humanos e violência contra a mulher, com declaração de dados sobre a renda da vítima, é feita por mulheres que ganham até dois salários mínimos.<sup>4</sup>

**Figura: 5**



Para além da violência estatisticamente registrada, é preciso reconhecer a existência de dados não declarados. Há invisibilização ou naturalização, o que dificulta a busca por ajuda e a saída de contextos que trazem riscos à vivência. De toda forma, tais estatísticas representam, em números, o conceito de interseccionalidade apresentado neste capítulo, conforme análise de Crenshaw, (2002) e em alinhamento com o objetivo da presente pesquisa:

<sup>4</sup> Painel de dados disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-dedados/copy2\\_of\\_2022](https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-dedados/copy2_of_2022)

A atenção à subordinação interseccional exige uma estratégia que valorize a análise de baixo para cima, começando com o questionamento da maneira como as mulheres vivem suas vidas. A partir daí, a análise pode crescer, dando conta das várias influências que moldam a vida e as oportunidades das mulheres marginalizadas (Crenshaw, 2002, p.182).

É nesse sentido que para tratar sobre ser mulher e seus processos educacionais, é primordial ampliar os dados analisados e questionar os motivos que tornam a jornada de aprendizagem escolar feminina ainda mais desafiadora, que estatisticamente envolvem “afazeres domésticos” ou “gravidez”; motivos percentualmente mais declarados para evasão escolar entre mulheres na PNAD Educação 2019, mas em verdade, permeiam por múltiplas violências. Crenshaw, (2002) destaca a importância de adotar uma abordagem interseccional ao analisar a subordinação das mulheres, o que significa considerar as complexas interações entre diferentes formas de discriminação e opressão que afetam as vidas das mulheres, como gênero, raça, classe social, orientação sexual, entre outras. Para compreender completamente a experiência das mulheres marginalizadas, é fundamental começar pela análise das suas vidas em um nível mais individual e local.

Isso implica em questionar como as mulheres vivem suas vidas diárias, enfrentam desafios e navegam pelas estruturas sociais. A partir dessa base, a análise pode se expandir para considerar as diversas influências e fatores que moldam suas vidas e oportunidades. Em outras palavras, a análise interseccional reconhece que as mulheres não enfrentam apenas uma única forma de opressão, mas múltiplas, e essas opressões estão interligadas de maneira complexa. Portanto, para abordar efetivamente a subordinação interseccional das mulheres marginalizadas, é necessário um olhar abrangente e uma compreensão das várias camadas de desigualdade que elas enfrentam em diferentes contextos sociais.

Quando especificamos os desafios para a simples aplicação ao campo educacional, é possível aprofundar a reflexão para questionar a própria forma de educar. Conforme ideias de Saffioti:

A educação das mulheres em situação de pobreza, no Brasil, continua a ser vista como ‘assistencial’ e de curto prazo. Não se considera a necessidade de oferecer-lhes uma educação que lhes permita transformar sua condição. (...) O sistema educativo brasileiro, embora tenha sido ampliado nos últimos anos, continua a responder às necessidades dos setores mais privilegiados, que conseguem

extrair maiores benefícios dos serviços educativos. (SAFFIOTI, 2004, p.130).

Conforme análise de Crenshaw (2002), em visão panorâmica dos problemas sociais, cabe dizer que mulheres das classes populares enfrentam obstáculos ainda maiores para participar de espaços de poder e decisão, o que limita sua capacidade de influenciar políticas públicas e garantir direitos para si mesmas e suas comunidades. Por isso, é fundamental que políticas públicas e ações sociais levem em conta as especificidades e necessidades das mulheres das classes populares, garantindo acesso a serviços básicos e oportunidades, além de políticas afirmativas que garantam sua representatividade em espaços de poder e decisão, conforme ideias de Paludo (2015):

O tempo presente requer análises que recuperem o ponto de vista da totalidade e da historicidade, rearticulando conhecimento teórico e prática política, fortemente alicerçada na firmeza da convicção de que a "lógica do capital é irreformável" e na necessidade de construção do novo modo de produção, a sociedade sem classes (PALUDO, 2015, p. 234-235).

Quando o acesso à educação vem de um contexto repleto de óbices, a falta de disponibilização de serviços básicos, como creches e escolas de qualidade é intersecção à concretização dos objetivos educacionais, vemos a interseccionalidade como conceito que reconhece a multiplicidade de identidades e experiências que as pessoas têm, e como elas se interconectam e se influenciam mutuamente, criando formas específicas de opressão e discriminação. Aplicando-se ao contexto educacional, adotamos posição reverberada por Gadotti:

O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural. Há ainda um agravante neste caso: muitos programas de alfabetização ainda não atendem às necessidades específicas de cada segmento da população: indígenas, negros, mulheres, deficientes, campo etc., não levando em conta as culturas e as linguagens locais (GADOTTI, 2009, p.14).

No caso das mulheres de classes populares e com pouco acesso à educação, a interseccionalidade pode ser entendida como a sobreposição de múltiplas formas de opressão, como a violência, etnia/raça, discriminação de gênero, classe social e acesso à educação. Na linha de pensamento de Saffioti (2004), a experiência do ser mulher está assentada no entrecruzamento de gênero, raça, geração e classe

social, todos fatores compositores das múltiplas identidades e relações de dominação e exploração.

Dado o contexto social, a autora analisa que “O patriarcado, [...] apresenta não apenas uma hierarquia entre as categorias de sexo, mas traz também, em seu bojo, uma contradição de interesses” (2004 p.113). A contradição, nesse sentido se assenta no desejo masculino de preservar seu *status quo*, que vai de encontro ao interesse feminino em fomentar transformações para igualdade social entre homens e mulheres, incluindo como meio o acesso à educação.

Aplicando as ideias ao campo de ensino-aprendizagem-patriarcado, é certo inferir que as mulheres são as mais atingidas pela discriminação no acesso à educação e pelas desigualdades na escolarização. A classe enfrenta barreiras e desafios específicos que resultam da interação dessas diferentes formas de opressão, limitando as oportunidades de trabalho e renda, perpetuando a pobreza e a exclusão social.

Entendemos ainda neste trabalho que durante muito tempo na história, as mulheres foram excluídas da educação formal e, mesmo atualmente, enfrentam barreiras para terem acesso à educação. Foucault (2005) entende que os espaços de saber vêm se constituindo ao longo da história em consonância com as estratégias de poder, construindo espaços de saber-poder restritos, o que gera discrepância de acesso das mulheres a determinados espaços em sociedade.

Por isso, a análise interseccional é fundamental para garantir que as políticas públicas e as ações sociais levem em conta as múltiplas formas de opressão que essas mulheres enfrentam e possam atuar de forma integrada e articulada para superar essas barreiras. Isso inclui ações que garantam o acesso à educação de qualidade, mas também políticas que enfrentem a discriminação de gênero, raça/etnia e de classe social, e promovam a equidade e a justiça social para as mulheres mais afetadas pelos sistemas de opressão.

### 3. DESVENDANDO GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, destacamos a importância de entender as interfaces entre gênero e educação, reconhecendo que as identidades de gênero são construções sociais que afetam o acesso e o processo de aprendizagem dos estudantes. Além disso, ressaltamos a necessidade de questionar as relações de poder entre homens e mulheres no contexto educacional e promover a historicização e desnaturalização dessas relações.

Em seguida, enfocamos a relação entre gênero, raça e classe, destacando como esses fatores interagem de maneira complexa e impactam as experiências individuais e coletivas. A perspectiva interseccional nos leva a reconhecer que não podemos analisar as experiências educacionais isoladamente, mas devemos considerar as interconexões dessas categorias.

Também exploramos a relação entre gênero e relações de poder, enfatizando que o machismo não é apenas uma ideologia, mas uma estrutura de poder que influencia profundamente as interações sociais. A desconstrução do machismo requer não apenas a mudança de crenças individuais, mas também uma transformação sistêmica na distribuição de poder. Trouxemos à reflexão se o machismo sempre beneficia aqueles que historicamente ocuparam posições de poder, reconhecendo que essa questão é complexa e requer uma análise das interações entre relações de gênero, poder e estruturas sociais.

#### 3.1 Gênero e sua interface com a educação - mulheres na educação

Observar as interfaces entre gênero e as vivências educacionais é parte do processo para tornar a educação acessível e próxima ao seu público alvo, considerando que almejamos uma educação libertadora, que respeite as particularidades dos estudantes e pense em suas vivências como ponto de partida para o aprendizado, com participação ativa de múltiplos agentes no processo de aprendizado. As identidades de gênero são constituídas como uma das formas de classificação de sujeitos e grupos sociais, sendo entendidas como aspectos socialmente construídos. Para Butler (1987, p.145) “O gênero é um modo de existir o

próprio corpo, e esse corpo é uma situação, um campo de possibilidades a um tempo recebidas e reinterpretadas, então gênero e sexo parecem ser questões inteiramente cultural”. Nesse sentido, ao estudar a vivência feminina no processo educacional, vemos construções de gênero e cultura, que afetam o acesso, impactam positiva ou negativamente o processo de aprendizagem, e não raramente moldam a abordagem pedagógica para o grupo.

Segundo Louro (1997), entendemos que por meio dos estudos de gênero, é possível observar onde se delineiam as complexas relações de poder inerentes a essa dimensão, no sentido de que:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliação são seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (...). É indispensável questionarmos, não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentido nossos/as alunos/as dão ao que aprendem (LOURO, 1997, p. 64).

A sociedade não escapa a essa dinâmica, sendo que a relação de poder entre homens e mulheres figura de maneira proeminente. Tais relações frequentemente encontram-se estruturadas de forma que os homens detêm um domínio e influência notáveis, solidificando assim os alicerces de uma sociedade que se manifesta como patriarcal e permeada de valores machistas. No entanto, é imprescindível abordar tais relações de poder, muitas vezes erroneamente tomadas como naturais e imutáveis, dentro do ambiente educacional, mais especificamente na escola. Essa abordagem deve se pautar na historicização e desnaturalização das relações de poder subjacentes, visando oferecer uma visão mais abrangente e consciente do seu impacto nas dinâmicas educacionais.

Nessa pesquisa, tentamos evidenciar, que as influências das construções sociais de gênero no processo educacional surgem por razões que vão além das diferenças biológicas entre homens e mulheres, sendo uma construção social que define as expectativas, papéis e comportamentos atribuídos a cada grupo, e podem afetar significativamente a experiência e o acesso de estudantes de diferentes identidades de gênero. Assim como estuda Louro (1997), o conceito de gênero a ser aqui enfatizado está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo: para combater a ideia de “sexo revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender, e justificar, a desigualdade social.” (1997, p.25), na ciência de que a

desconstrução dos estereótipos de gênero é essencial para criar um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso, formando um ambiente que permita aos estudantes acesso a um currículo diversificado e representativo, que valorize a multiplicidade de perspectivas e experiências.

Sem tratá-las enquanto resultados de meros acasos ou surpresas naturais, as relações de gênero e sexualidade são manifestações intrinsecamente enraizadas na dimensão histórica e cultural. Portanto, entendemos que o gênero é um modo de existir o próprio corpo, e esse corpo é uma situação, um campo de possibilidades a um tempo recebidas e reinterpretadas, então gênero e sexo parecem ser questões inteiramente culturais (BUTLER, 1987, p. 145.) Enfatizamos que é de extrema importância reconhecer a historicidade desses conceitos, uma vez que essa característica é a base para as transformações e mudanças no que convencionamos como 'adequado' e 'normal' em relação às identidades sexuais e de gênero. É notório que essas manifestações, ou seja, as relações de gênero e sexualidade, surgem a partir do nosso cotidiano, um exemplo emblemático sendo o contexto escolar.

Nesse âmbito, é relevante considerar as concepções que os educadores detêm acerca das relações de gênero e, por extensão, da sexualidade, dado que essas percepções integram o tecido das relações pedagógicas. Em outras palavras, isso engloba tanto a maneira como abordam tais temas quanto suas próprias posturas frente a eles. Dessa forma, empregando a perspectiva de Louro (1997), concordamos com a noção de que tais concepções e abordagens são elementos fundamentais para entender e analisar as complexas relações de gênero e sexualidade no ambiente educacional.

### 3.2 Relações de gênero e feminismo – Gênero um conceito útil para análise crítica

Gênero é uma categoria definida por Scott como “elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos [...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1998, p. 88). Historicamente, as desigualdades de gênero são evidentes no contexto educacional e profissional: a história demonstra que mulheres foram sistematicamente excluídas de oportunidades de aprendizagem e tiveram seu papel restrito a atividades consideradas tradicionalmente femininas. Louro entende que essa tendência

histórica é “a invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizam a esfera do privado” (1997, p.17), sendo visível que a educação foi frequentemente direcionada para perpetuar estereótipos de gênero e reforçar papéis sociais desiguais.

Para obtermos uma compreensão mais abrangente do conceito de gênero, é necessário não apenas considerar que a definição de ser homem ou mulher ocorre ao longo do tempo, entremeada de alterações políticas, repressões e revoluções, de maneira dinâmica e contínua, a qual não representa necessariamente uma ampliação de clareza do conceito, ou promoção de igualdades. É, portanto, resultado de práticas sociais que reforçam características masculinas e femininas conforme os variados arranjos culturais. Nesse sentido, “gênero” deve ser compreendido como conceito que transcende o âmbito de uma identidade aprendida, adentrando nas estruturas das instituições sociais.

Na análise do conceito, em seus estudos iniciais Scott define o gênero “como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”, diferenças estas que podem afetar significados culturais e sociais num contexto onde “evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias)”; que “expressam interpretações dos significados dos símbolos”; rodeados e tomados por “formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas” pelos sujeitos (1995, p.86).

Conforme apontado por Scott (1995), uma observação surge no cenário dos estudos acadêmicos feministas: o gênero muitas vezes não é abordado como uma categoria que delinea relações sociais ou sexuais impregnadas de posicionamentos politicamente definidos. Na análise de Scott, a concepção do gênero parece carecer da intenção intrínseca de preservar seu conteúdo histórico, seja de libertação ou de opressão, que caracteriza as dinâmicas entre os sexos. Isso, por sua vez, resulta em desafios substanciais ao se trabalhar com uma categoria que se apresenta como “neutra”, uma vez que essa perspectiva não leva em conta as nuances das vivências distintas entre homens e mulheres.

Tal processo envolve reconhecer que as relações de gênero permeiam setores como a justiça, a educação e a religião, refletindo as interações sociais subjacentes, as quais intrinsecamente refletem a noção de formação, socialização ou educação dos indivíduos. O conceito de gênero emerge como uma ferramenta

teórica de grande potencial, especialmente nos estudos das ciências sociais de maneira abrangente, incluindo, assim, a História e a História da Educação.

No Texto intitulado, Usos e Abusos do Gênero, Scott (2012) expressa sua visão de que inicialmente pensava que as questões de gênero já estavam esgotadas em seus estudos anteriores. No entanto, constata que o tema é algo perpetuamente aberto, como ela destaca: "Quando pensamos que está resolvido, sabemos que estamos no caminho errado". Isso ressalta a ideia de que o conceito de gênero não tem um local fixo ou definitivo onde possa repousar com conforto.

Em outras palavras, Scott argumenta que o conceito de gênero não é uma entidade estática ou imutável, ao contrário, é dinâmico e está sujeito a diferentes interpretações e construções sociais. Como resultado, o gênero se torna um lugar perpétuo para a contestação política, sendo um dos locais para a implantação do conhecimento pelos interesses do poder (Scott, 2012, p. 346, 347).

Ao afirmar que não existe esse local de repouso ao conceito de gênero, a autora traz à luz a perspectiva que as definições e entendimentos do que é o gênero são fluidos e moldados por contextos sociais, culturais e políticos em constante evolução. A conexão com a política é destacada ao afirmar que esses debates em torno do gênero são políticos. Isso implica que as discussões sobre gênero não são apenas teóricas ou acadêmicas, mas têm implicações práticas e políticas, uma vez que envolvem questões de poder, normas sociais e distribuição de recursos. Portanto, a compreensão e o debate sobre gênero são influenciados e influenciam as dinâmicas políticas da sociedade.

Scott (2012), destaca a importância de direcionar nossa atenção para a luta política em torno do gênero. Ela argumenta que o gênero atua como a lente pela qual ensinamos e percebemos os significados associados a categorias como macho/fêmea e masculino/feminino. A análise de gênero é apresentada como um compromisso crítico que busca desvelar as contradições e instabilidades presentes nesses significados, especialmente na maneira como se manifestam nas vidas das pessoas que estão sendo estudadas. Assim, a autora sugere que a compreensão do gênero não apenas como uma construção social, mas também como uma arena política, é fundamental para uma análise crítica e esclarecedora das complexidades e dinâmicas inerentes às percepções de gênero na sociedade.

A ideia mais radical de entendimento de gênero é sobre a concepção de várias definições de homem/mulher, masculino/feminino, na sua

complexidade e instabilidade. É sobre as lutas para manter os significados no lugar (impor e fazer cumprir as normas) e lutas para resistir ou derrubá-los. É sobre os interesses que motivam essas lutas, as apostas e os apostadores. Seu alcance se estende para além das mulheres e homens, masculino e feminino chegando às grandes estruturas e processos (tal como capitalismo e nacionalismo) nos quais e pelos quais relações sociais são formadas e fronteiras políticas patrulhadas. (Scott, 2012, p.337)

A partir dessa perspectiva, a noção de gênero serve como um lembrete de que não existe um significado único e clara de homens e mulheres. A autora destaca que esta compreensão no que tange as suas identidades sempre está envolvida em questões políticas. Em outras palavras, a ideia é que a forma como principalmente as mulheres são representadas e compreendidas está sujeita a influências políticas e não há uma representação universal e inquestionável delas, sendo sempre moldada e interpretada por meio de lentes políticas e sociais. Além disso, Scott (2012) destaca a impossibilidade de dissociar nossos corpos de nossa essência intrínseca. No entanto, salienta-se a viabilidade de contemplar a perspectiva de que os corpos, isoladamente, não proporcionam uma definição segura de identidade, papéis e orientação sexual.

No entanto, é importante reconhecer que, apesar da sua promessa, temos abordado esse conceito com prudência e hesitação. A finalidade que se delineia neste contexto é o de empreender uma análise preliminar desse texto central. Por meio da investigação de fundamentos teóricos que sustentam o trabalho de Scott, procuramos destacar, neste capítulo, as implicações políticas e pedagógicas inerentes a essa abordagem sem, contudo, pretender que essa empreitada se constitua enquanto estudo definitivo ou conclusivo. Isso se deve, por um lado, à necessidade de uma nova interpretação de várias leituras já realizadas e, por outro, à exigência de abordar novas fontes à medida que os conceitos interagem em uma rede intrincada revelando, dessa maneira, como o significado se espalha por uma sequência aparentemente interminável de conexões.

### 3.3 Mulheres negras, gênero, raça e classe

A intersecção entre gênero, raça e classe emerge como um campo de estudo para uma compreensão mais profunda das complexidades da experiência humana. A reflexão sobre a interconexão desses fatores assume um papel fundamental na

análise sociopolítica, particularmente quando se considera a educação como um terreno fértil para a manifestação dessas dinâmicas multifacetadas. Nesse contexto, Davis (2011) evoca uma chamada à reflexão crítica, ressoando com uma urgência em reconhecer a interdependência dessas categorias e as nuances que definem a existência individual e coletiva.

A compreensão de que "classe informa a raça", apresentada por Davis<sup>5</sup>, é uma admoestação acerca de como a distribuição desigual de recursos econômicos frequentemente amplifica e perpetua desigualdades raciais. A barreira para o acesso igualitário a oportunidades deriva, muitas vezes, de sistemas de classe que restringem o acesso a recursos educacionais e econômicos, criando uma dinâmica na qual a raça é vivida por meio das lentes da desigualdade de classe. Da mesma forma, a noção de que "raça informa a classe" salienta que estruturas racistas profundamente arraigadas têm um impacto direto nas oportunidades econômicas disponíveis para grupos raciais marginalizados.

A abordagem interseccional não está completa sem a inclusão do gênero como uma faceta intrínseca e complexa das interações sociais. A asserção de Davis de que "gênero informa a classe" destaca que as experiências econômicas muitas vezes diferem com base no gênero, sendo que as mulheres, em particular as mulheres negras, enfrentam desafios específicos que resultam de desigualdades de gênero. Essa perspectiva é ecoada pela compreensão de que "raça é a maneira como a classe é vivida", ressaltando que a vivência de grupos raciais é mediada pelas complexas interações entre as categorias.

No contexto educacional, a intersecção entre gênero, raça e classe é especialmente saliente. As mulheres negras, por exemplo, podem enfrentar barreiras únicas em sua busca por educação de qualidade devido à confluência de fatores interligados. A interseccionalidade destaca que as experiências educacionais não podem ser analisadas de maneira isolada, mas devem ser contextualizadas em uma rede de fatores que incluem raça, classe e gênero. Portanto, Davis (2011) oferece um chamado à reflexão em relação à importância de reconhecer as relações complexas entre gênero, raça e classe. Sua observação de que "não se pode

---

<sup>5</sup> É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras (DAVIS, 2011)

assumir a primazia de uma categoria sobre as outras" é um lembrete perspicaz de que esses fatores interagem de maneiras interdependentes, influenciando simultaneamente as experiências individuais. Abraçar essa compreensão interseccional é fundamental para moldar uma educação inclusiva e igualitária que reconheça e valorize a multiplicidade de identidades e vivências presentes em nossa sociedade.

Em concordância com a perspectiva interseccional, a discussão levantada por Hooks (1995) em seu texto intitulado, *Intelectuais Negras*, a autora trata sobre a decisão de se tornar intelectual na comunidade negra e revela dimensões de intersecção entre identidade, educação e marginalização. Ao explorar as complexidades dessa escolha, ressalta como a intelectualidade pode se tornar um fator de marginalização autoimposta. Essa análise não apenas oferece uma visão sobre as dinâmicas internas das comunidades negras, como também abre espaço para uma reflexão mais ampla sobre as interações entre raça, classe e aspirações educacionais. Em particular, a discussão sobre a utilidade da alfabetização destaca uma perspectiva interseccional, onde a busca por conhecimento é moldada não apenas pela identidade racial, mas também pelas realidades econômicas.

Nessa intersecção, Hooks convida a uma compreensão mais profunda das complexas camadas que influenciam as escolhas individuais dentro de contextos historicamente marginalizados.

Para Hooks (1995), as diversas razões pelas quais algumas pessoas negras escolhem a via intelectual apontam para experiências significativas como influências-chave. A autora também compartilha sua própria motivação pessoal, revelando uma busca desesperada por uma posição socialmente significativa, conectando sua vida intelectual à carreira do ensino e à elevação da comunidade negra. Essas reflexões destacam as complexidades e motivos subjacentes à escolha de se tornar intelectual dentro da comunidade negra. Segundo Hooks:

Qualquer um podia ensinar, mas nem todos seriam intelectuais. E embora a função de professor nos rendesse status e respeito, ser demasiado erudito e intelectual significava que corríamos o risco de ser encarados como esquisitos estranhos e talvez mesmo loucos. Aprendendo cedo que se premiavam as boas notas enquanto o pensamento independente era visto com desconfiança eu sabia a importância de ser inteligente mas não inteligente demais. Ser demasiado inteligente era sinônimo de intelectualidade e isso era motivo de preocupação sobretudo se se tratasse de uma mulher

Para uma criança inteligente nas comunidades negras de classe inferior e pobres fazer perguntas demais falar de ideias que diferiam da visão do mundo predominante na comunidade dizer coisas que os negros adultos relegavam ao reino do indizível era um convite ao castigo e até ao abuso (1995, p.465).

Hooks aborda a dinâmica complexa entre a educação, a inteligência e a percepção social, especialmente no contexto de comunidades negras de classes populares e economicamente desfavorecidas. Depreendemos que a ambiguidade cultural, onde embora a função de professora conferisse status e respeito, ser excessivamente erudita podia resultar em desconfiança e alienação. Esse contexto nos leva a crer na necessidade premente de romper com as barreiras que limitam a expressão da intelectualidade entre as mulheres negras. A falta de ênfase na importância de se declarar intelectual e encorajar outras mulheres negras a fazerem o mesmo tem contribuído para a diminuição de estudiosas que se afastam do trabalho intelectual devido à percepção de desvalorização.

Logo, a análise interseccional de gênero, raça e classe desafia a concepção simplista de categorias isoladas e destaca a interdependência que define a experiência humana. A intersecção entre esses fatores é particularmente evidente no contexto educacional, onde suas influências se manifestam nas experiências de estudantes e educadores. Ao internalizar a perspectiva interseccional, podemos criar ambientes educacionais mais justos e inclusivos, que reconheçam as complexidades das identidades individuais e trabalhem para erradicar as desigualdades arraigadas que permeiam nossa sociedade.

### 3.4 Gênero e relações de poder

Na complexa tessitura da sociedade, uma constante e inescapável realidade é a marcante diversidade que caracteriza os indivíduos que a compõem. Contudo, é inegável que tal diversidade, em vez de resultar em uma coexistência harmoniosa, muitas vezes deságua na perpetuação de desigualdades profundamente arraigadas. O âmago dessa disparidade reside nas presumidas diferenças que delineiam os seres humanos em categorias distintas, categorias estas que, longe de serem apenas particularidades individuais, são percebidas como elementos categóricos. A construção identitária de grupos sociais é, portanto, a consequência direta dessas

demarcações categóricas atribuídas, podendo elas ser associadas à raça, gênero, etnia, religião, orientação sexual e inúmeras outras.

Scott ressalta que essa dinâmica é um componente inerente à sociedade contemporânea. Sua obra lança luz sobre a influência destas categorizações na construção da identidade de grupo, um fenômeno que permeia todas as esferas da vida, incluindo a estruturação das relações de gênero, raça, etnia, religião, sexualidade e outros âmbitos sociais.

Portanto, ao mergulhar nas reflexões de Scott (2005), esta pesquisa busca traçar um panorama abrangente da intersecção entre identidade de grupo, desigualdade social e educação, oferecendo uma análise que não somente explora as complexas camadas desses temas, mas também abre espaço para a reflexão sobre possíveis abordagens e soluções que possam contribuir para a transformação de uma realidade marcada pela injustiça e desigualdade. Nesse sentido, a compreensão do impacto das atribuições de identidades grupais e a análise dos desdobramentos dessas dinâmicas nas práticas educativas são fundamentais para a construção de um mundo mais equitativo e inclusivo para todos.

Na sociedade, entretanto, os indivíduos não são iguais; sua desigualdade repousa em diferenças presumidas entre eles, diferenças que não são singularmente individualizadas, mas tomadas como sendo categóricas. A identidade de grupo é o resultado dessas distinções categóricas atribuídas (de raça, de gênero, de etnicidade, de religião, de sexualidade...) [...] Atribuições a identidades de grupo tornaram difícil a alguns indivíduos receber tratamento igual, mesmo perante a lei, porque a sua presumida pertença a um grupo faz com que não sejam percebidos como indivíduos (Scott, 2005, p.23).

A dinâmica das relações de gênero dentro da sociedade desenha um panorama profundamente interligado com a noção de poder. A relação entre poder e gênero transcende as fronteiras do indivíduo, estendendo-se às estruturas sociais e institucionais que moldam a vida cotidiana. De acordo com Saffioti (1987), essa relação complexa vai muito além de um mero jogo de ideologias, uma vez que se traduz em uma complexa e muitas vezes sutil distribuição de poder, refletindo-se na própria essência das interações sociais.

Dentro deste contexto, torna-se claro que o impacto das categorizações de gênero permeia os níveis mais profundos da sociedade. O poder, em suas diversas manifestações, não é uniformemente distribuído entre os gêneros. A ordem patriarcal de gênero, inculcada na socialização, tem um papel fundamental na perpetuação

dessa distribuição desigual. Conforme apontado por Saffioti, essa distribuição de poder resulta em uma estrutura que, muitas vezes, favorece os homens em detrimento das mulheres.

Um aspecto que essa análise traz à luz é que o machismo não se restringe à esfera de ideologias ou crenças individuais; ele reverbera nas próprias fundações da sociedade. A estrutura de poder subjacente influencia as percepções, atitudes e comportamentos de maneira profunda, moldando as interações sociais de maneira ampla. A desconstrução do machismo não pode ser alcançada somente por meio da modificação de crenças individuais, mas requer uma mudança sistêmica na distribuição de poder e no reconhecimento da igualdade intrínseca entre os gêneros.

No contexto educacional, essa dinâmica de poder e gênero assume considerável importância. As relações de poder que se desenrolam na sociedade são replicadas muitas vezes dentro das salas de aula e nas práticas pedagógicas. A percepção do que é considerado a norma e os estereótipos de gênero presentes no currículo podem perpetuar a desigualdade, transmitindo mensagens sutis sobre o papel e o valor de cada gênero na sociedade.

A abordagem de Saffioti nos convida, então, a questionar e reconhecer como a relação entre gênero e poder se infiltra nas estruturas educacionais. O entendimento dessa dinâmica pode servir como um ponto de partida para a promoção de mudanças substanciais em direção a uma educação mais igualitária. Ao confrontar as raízes profundas da desigualdade de gênero, podemos iniciar uma jornada para dismantelar as estruturas de poder que perpetuam essas disparidades.

Em síntese, a análise de Saffioti (2015) repercute por meio das interconexões complexas entre gênero e poder que a influência do machismo não é um fenômeno isolado, mas sim uma estrutura que permeia a sociedade e o sistema educacional. Ao explorar a relação intrínseca entre poder e gênero, podemos perceber como a desigualdade se manifesta e é mantida, bem como sugere um caminho para a promoção de uma igualdade genuína entre os gêneros.

Obviamente, os homens gostam de ideologias machistas, sem sequer ter noção do que seja uma ideologia. Mas eles não estão sozinhos. Entre as mulheres, socializadas todas na ordem patriarcal de gênero, que atribui qualidades positivas aos homens e negativas, embora nem sempre, às mulheres, é pequena a proporção destas que não portam ideologias dominantes de gênero, ou seja, poucas mulheres questionam sua inferioridade social. Desta sorte, também

há um número incalculável de mulheres machistas. E o sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres. Então, poder-se-ia perguntar: o machismo favorece sempre os homens? (Saffioti, p. 27-36, 2015)

Analisar tais relações oferece uma perspectiva sobre as intrincadas complexidades do sexismo arraigado na sociedade contemporânea. A noção de que o sexismo ultrapassa a esfera de mera ideologia, refletindo uma estrutura de poder intrínseca, destaca como as desigualdades de gênero estão enraizadas em sistemas sistêmicos que permeiam diversas dimensões da vida. A distribuição desigual do poder, favorecendo consistentemente um grupo em detrimento de outro, revela a profundidade dessa desvantagem histórica e estrutural.

Quando indagamos se o machismo sempre beneficia aqueles que tradicionalmente ocupam posições de poder, nos deparamos com uma questão complexa que incita a uma análise. A intersecção entre ideologia de gênero, poder e estruturas sociais molda realidades diversas. O machismo, indissociável dessas forças, inegavelmente reforça vantagens para aqueles que historicamente ocuparam posições privilegiadas. No entanto, ao explorarmos mais a fundo, encontramos nuances sutis e respostas não lineares (Saffioti, 2015). A perpetuação do machismo não ocorre em um vácuo social. Ele é sustentado por estruturas complexas que moldam não apenas a percepção e tratamento das mulheres, mas também a visão e o papel dos próprios homens. A rigidez das expectativas de gênero pode encarcerar tanto homens quanto mulheres em padrões limitantes, criando uma atmosfera onde, embora os homens detenham o poder visível, eles também são aprisionados por normas de masculinidade prejudiciais. Tal reflexão nos convoca a explorar a teia intrincada que conecta ideologia de gênero, poder e estruturas sociais. Ao reconhecer que o machismo não é um fenômeno isolado, mas parte integrante de um sistema mais amplo, somos capazes de apreciar as complexidades subjacentes. Ao desafiar a primazia de um grupo sobre o outro, somos levados a uma análise profunda das intersecções entre gênero, poder e estrutura. Nesse contexto, o questionamento provocativo sobre se o machismo sempre favorece aqueles que historicamente ocuparam posições de poder nos incita a considerar as influências multifacetadas desses fatores interconectados, para além dos relatos superficiais (Saffioti, 2001).



#### **4. TRILHANDO CAMINHOS E AMPLIANDO VOZES: UMA ANÁLISE DOS RELATOS DE MULHERES SOBRE EDUCAÇÃO, IDENTIDADE DE GÊNERO E DESAFIOS NA SOCIEDADE**

No cenário complexo da sociedade contemporânea, os percursos educacionais das mulheres se revelam como relatos fundamentais, desvendando uma intrincada intersecção entre educação, identidade de gênero e os desafios inerentes à nossa realidade social. Este capítulo tem como propósito aprofundar-se nas vozes e experiências das mulheres que trilham caminhos educacionais, revelando um mosaico de vivências, aspirações e obstáculos que moldam suas jornadas. Ao concentrar-se na intersecção entre gênero e educação, buscamos compreender como essas mulheres enfrentam e interpretam os desafios impostos pela sociedade, contribuindo para um diálogo sobre equidade de gênero e empoderamento feminino. À medida que ampliamos as vozes dessas protagonistas, visamos não apenas compreender suas realidades, mas também instigar reflexões sobre como a educação pode ser um catalisador para a transformação social e para a construção de identidades resilientes no cenário contemporâneo. Este capítulo é, assim, um convite à reflexão e ao engajamento crítico sobre os relatos de nossas participantes da pesquisa, reconhecendo a importância de suas experiências no tecido social e educacional.

##### **4.1 QUEBRANDO BARREIRAS E RECONSTRUINDO FUTUROS: MULHERES NA EPJAI DESAFIANDO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO**

As palavras de poetisas como: Cora Coralina, Conceição Evaristo, Maria Carolina de Jesus e Cristiane Sobral, inspiraram a análise dos relatos das jovens participantes desta pesquisa sobre a intersecção entre gênero e educação. Ao longo da história, mulheres enfrentaram dificuldades devido às normas sociais patriarcais, buscando autonomia e liberdade em uma sociedade limitadora. As experiências compartilhadas por essas jovens destacam o papel da educação na quebra de barreiras sociais e culturais, na luta contra preconceitos estéticos e na busca pela independência e igualdade de gênero.

#### 4.2 “Escola Lugar de futuro: Ser alguém na vida, mercado de trabalho

[...] Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça [...] Cora Coralina (1997, p.139)

Nos versos de Cora Coralina, encontramos prerrogativas para a análise dos relatos das jovens participantes sobre os sentidos da educação escolar em sua interface com os estudos de gênero, tendo como premissa que a escola desempenha um importante papel no empoderamento das mulheres, fornecendo-lhes um ponto de partida para adquirir conhecimento, habilidades e confiança. Historicamente marginalizadas, as mulheres encontram na educação uma oportunidade de quebrar barreiras sociais e culturais. Além de oferecer acesso a informações e perspectivas diversas, a escola proporciona às mulheres a capacidade de tomar decisões em suas vidas pessoais e profissionais.

Quando perguntadas sobre o que a escola significa para elas, foi possível identificar perspectivas acerca da primeira categoria de análise encontrada, a qual intitulamos: “Escola: Lugar de Futuro”.

Ao analisar os dados com base na referida categoria, enfatizamos que quase por unanimidade, as participantes trazem suas perspectivas e visões positivas a respeito do significado da escola para elas como um espaço de: “ensino e preparação para o futuro, para a vida, amadurecimento intelectual, pessoal, um lugar de respeito, socialização e amizades”.

Além disso, essas jovens manifestam confiança na instituição escolar, como uma das principais oportunidades ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, liderança e pensamento crítico, expressam uma visão otimista sobre a escola como um lugar de futuro. Ao responderem à questão: o que a escola significa pra você? As participantes declararam:

O futuro de todos com mais educação e um amadurecimento intelectual e amistoso contribuindo assim para o convívio pessoal (Tulipa).

“A escola é um dos principais portos para o nosso futuro[...] (Lavínia).

É por meio da escola que conseguimos construir um futuro melhor [...] não tem como demonstrar o tanto que a escola é importante para

mim. O significado da escola é esse, um lugar melhor para o futuro. Amo ir para lá. (Mariquinha).

A escola para mim significa preparação para a vida. Com a escola temos a oportunidade de desenvolvimento e crescimento para um futuro melhor (Megan).

A escola para mim é um processo coletivo, em relação tanto quanto a respeito, tanto quanto a aprendizado de diversas formas[...] isso é o que é a escola para mim, é um lugar de respeito, de compaixão, de responsabilidade, de sociedade de muito, muito respeito. (Natalia)

[...]A escola significa para mim. É um lugar de educação, respeito não só com os professores, mas com todos os colegas. Escola para mim é um lugar de aprender Escola é um lugar de respeito. [...] A escola para mim é um lugar muito importante.” (Ninha).

[...] A escola para mim é um lugar onde se tem chance de construir um futuro, pois nem sempre, nós mulheres tivemos esse tipo de chance (Sol).

[...] A escola as vezes é boa, as vezes é ruim. Porque pra mim as vezes eu venho pra me distrair, as vezes eu venho pra querer sair de casa, as vezes eu venho pra estudar, mas minha mãe fala pra mim que escola é uma coisa que você vem pra aprender e não pra bagunçar. Porque um certo ponto, tem umas certas dúvidas assim em mim... porque se eu não estudar, eu não vou ser nada na vida, né? (Yellow).

O papel da escola é ensinar e adaptar os alunos para uma vida melhor e capacitar para o futuro. Também é o ambiente em que é possível desenvolver habilidades do futuro para construir uma sociedade com profissionais (Rosa Menina).

Essa categoria nos chama atenção para a importância de uma abordagem educacional que seja sensível às necessidades e experiências do público da EPJAI, que as capacite a moldar um futuro igualitário e inclusivo. Suas vozes são fundamentais na discussão sobre como a escola pode se tornar um espaço que as prepare de maneira eficaz para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo. Na fala da participante Sol “A escola para mim é um lugar onde se tem chance de construir um futuro, pois nem sempre, nós mulheres tivemos esse tipo de chance”, ela traz à tona uma importante reflexão, no que diz respeito a importância de uma educação que promova a igualdade de gênero, oportunidades iguais e prepare as estudantes para os desafios da sociedade contemporânea.

O relato de Yellow, ao explorar sua relação com a escola, também nos permite conjecturar as complexidades que envolvem as experiências educacionais sob uma perspectiva de gênero. A participante menciona a escola como um local

onde busca distração e, por vezes, como um meio de escapar de casa. Essa dualidade pode estar relacionada a dinâmicas de gênero, onde o ambiente escolar pode servir como um espaço alternativo, proporcionando diferentes interações sociais em comparação com o ambiente doméstico. A busca por equilíbrio entre a necessidade de aprendizado e o desejo de socialização pode ser influenciada pelas expectativas de gênero, que muitas vezes colocam pressão sobre as mulheres para equilibrar múltiplos papéis.

Além disso, a referência à pressão materna para que a escola seja um local de aprendizado destaca as expectativas sociais associadas ao papel feminino tradicionalmente ligado ao cuidado e ao sucesso acadêmico. A internalização dessas expectativas, conforme expresso por Yellow, evidencia a influência das normas de gênero em sua experiência educacional. As "certas dúvidas" sobre o valor da educação formal também podem ser interpretadas à luz das expectativas de gênero, questionando se o caminho tradicional da escola é o único meio para as mulheres alcançarem sucesso na vida. Assim, o relato não apenas aborda as complexidades individuais em relação à escola, mas também lança luz sobre as intersecções entre gênero e experiência educacional na vida de Yellow.

Segundo Butler (2003), Scott (1995) e Louro (1997; 2004), que são autoras fundamentais para esta pesquisa, atribuir um caráter processual ao conceito de gênero é de extrema relevância, pois isso implica uma crítica ao universalismo e ao essencialismo. Dessa forma, ocorre um afastamento das premissas modernas de universalidade, unidade e identidade, em favor da aceitação da diferença.

Essa abordagem dinâmica do conceito de gênero proposta por essas autoras também contribui para desvelar as complexidades das interações sociais e das construções de significado que moldam as noções tradicionais de identidade e papel de gênero.

Seguiremos esta linha de raciocínio, pois acreditamos que ela apresenta fundamentos sólidos para a análise das relações dominantes que historicamente prevalecem na sociedade. Essa forma de dominação, conforme destacado por Louro (1997), permeia não apenas o âmbito econômico, mas também se estende para a esfera das relações de gênero. Louro ressalta que a mulher tem sido consistentemente retratada como economicamente dependente, primeiramente de seus pais e posteriormente de seus maridos. O conceito de dominação, conforme articulado por Foucault (1995, p.19), lança uma visão abrangente sobre essa

dinâmica, evidenciando que ela constitui uma estrutura global de poder com ramificações e consequências que podem ser identificadas mesmo nos elementos mais sutis da trama social.

O termo: “Ser alguém na vida” apareceu em alguns relatos. Ao questionarmos as participantes sobre se elas achavam importante a mulher estudar. Observamos que em algumas falas emerge as seguintes declarações:

Ah, é para ela conquistar o que ela quer, né? É importante ela estudar para ela conquistar o que ela quer, para ser alguém na vida. É isso (Mariquinha).

Porque se a mulher não tiver estudo, muitas das vezes é mais difícil ainda a mulher trabalhar, porque se ela não tem educação ou ela vai fazer faxina - que é um emprego digno sim- só que, muitas das vezes, é a única coisa que ela tem para fazer. Muitas das vezes sofrem preconceito nas obras, já homem não, homem tem mais facilidade para arranjar emprego porque são vistos como pessoas que tem a mente mais aberta, tem mais facilidade para empregos e esse tipo de coisa. Já mulher, como é mais difícil, ou ela pode cuidar da casa ou ela vai ter que trabalhar em casa de família. Essa é a situação, a gente tem que ter sempre a educação ao nosso lado porque a mulher sem educação não é nada (Sol)

Sim. É o direito de ela estudar, se formar e ser alguém na vida. Porque ela precisa, como que fala... porque é o direito dela. É todo direito da mulher estudar, ser alguém, formar uma família. Se os homens têm o direito de estudar, trabalhar... a mulher também tem, tem direito (Rosa menina).

Acho. Porque como antigamente a gente não tinha acesso a estudo e nem a trabalho e essas coisas, agora, estamos podendo conquistar mais para poder conseguir mais espaço e mais igualdade também (Lavinia).

Ah, sim, né? Porque tipo, a gente estudando, a gente pode mostrar que a gente também consegue aquilo que a gente quer, o nosso futuro. Então, não é só importante para os homens, entendeu? É importante também para as mulheres (Ninha).

Acho que sim. Por vários motivos. Para enfrentar, né, o dia a dia de hoje que é muito preconceituoso. Às vezes, a pessoa diminui a mulher por ela não ter estudo... na verdade, no trabalho também tem isso, né? As pessoas não te valorizam muito pelo que você faz [...] (Megan).

Muito. Porque vai ser uma forma de ela valorizar o fato de ela ser mulher, porque mulheres antes de nós lutaram para nós estarmos dentro de uma escola porque, antigamente, mulheres não tinham direito sequer de votar ou de estudar. Mulheres eram ensinadas

desde crianças que deveriam ser de casa, que deveriam ter filhos para ter seus herdeiros, e que deveriam cuidar do lar, tricotar e etc. Tinha que ser uma dona do lar, basicamente (Natalia).

Muito. Porque para a mulher... a gente conseguir o que a gente quer, a gente tem que ter muito estudo. Hoje em dia, a gente tem que estudar bastante para a gente conseguir um bom trabalho. Minha filha mesmo, eu falo com ela para ela estudar bem, para ela ser uma advogada, ser uma... não trabalhar nesses serviços que eu trabalho, sabe? Que é um trabalho cansativo[...] (Tulipa, grifos nossos)

Os relatos trazidos nos proporcionou uma lente analítica para examinarmos as interconexões entre as estruturas de poder, as normas culturais arraigadas e as percepções individuais, lançando luz sobre a maneira como tais dinâmicas moldam e perpetuam as desigualdades de gênero.

Suas vozes nos levam a reflexões e nos convoca a uma análise mais profunda das estruturas subjacentes que dão origem e sustentam tais sínteses discursivas aparentemente naturais. À medida que as sociedades evoluíram, a educação se tornou uma ferramenta vital para capacitar as mulheres a conquistar seus objetivos, desafiar estereótipos de gênero e garantir a independência financeira. Ao reconhecemos a complexidade das forças históricas, sociais e culturais que contribuem para a formação desses relatos, ganhamos uma perspectiva mais informada para desafiar as verdades estabelecidas e buscar uma compreensão mais abrangente das relações de poder, permitindo-nos traçar um caminho rumo a uma transformação social mais consciente e igualitária. Dessa forma, torna-se evidente que a relato da história das mulheres emerge como uma manifestação específica dessas ramificações da dominação de gênero, tendo se solidificado em um determinado ponto da trajetória histórica da sociedade. O termo gênero, segundo Scott (1995, p.72):

[...] parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, contrapondo-se ao que era apontado pelo chamado determinismo biológico que está implícito no termo sexo.

Na visão da autora, o gênero assume a forma de uma estrutura social elaborada com base na percepção das distinções sexuais e intrincadamente interligada às relações de poder, o que viabiliza a interpretação dos corpos como criações impregnadas de significados sociais. Esse enfoque vai de encontro à concepção de gênero como algo estático e inerente, desafiando a noção de que ele

é naturalmente constituído.

Essa compreensão das discrepâncias sexuais existentes e o conhecimento acerca dessas discrepâncias constituem a nova abordagem em relação ao gênero, a qual, de acordo com Scott (1995, p. 89), "[...] fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana", de forma que as relações entre mulheres e homens tornam-se "[...] um conhecimento não absoluto ou eternamente verdadeiro, mas sempre contextual" (SCOTT 1992, p. 89), possibilitando o reconhecimento das variações entre os corpos com características sexuais distintas, ao mesmo tempo em que se está consciente da influência da construção cultural dos significados atribuídos a essas diferenças.

Conforme Scott (1995) observa, a abordagem inicial mais simplista consistia em considerar o gênero como equivalente a "mulheres". Esse pensamento emergiu como uma alternativa, sobretudo no âmbito acadêmico, ao termo "mulher", que, impulsionado pelo vigor do movimento feminista, passou a abarcar um discurso de notável relevância política. Contudo, ao longo da história, essa perspectiva evoluiu e gradualmente passou a incluir também os homens, pois, nas palavras de Scott (1995, p. 3), "[...] as feministas estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se, exclusivamente, nas mulheres de forma muito estreita e isolada". Ao adotar uma abordagem renovada do gênero, emerge a oportunidade de explorar e analisar a construção sociocultural do feminino e do masculino, investigando a maneira pela qual esses conceitos são moldados e como os indivíduos se formam em meio às dinâmicas de poder. Nessa nova perspectiva, o gênero é concebido como um elemento relacional, rompendo com a noção que limitava suas discussões apenas ao âmbito feminino. Conseqüentemente, como afirmado por Louro (2007, p. 206), essa evolução de perspectiva permitiu o surgimento de um novo sujeito histórico coletivo - as mulheres - e a emergência de um novo campo teórico e político - o feminismo.

Suas falas corroboram com a ideia de que a educação atua para essas jovens mulheres, como estimuladora de sonhos, de transformações positivas de si mesmas. Nessa direção, Freire (2000, p.27) mostra que [...] "O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para refazê-lo." Dessa maneira, as participantes demonstram que estão na escola, atuando na direção de suas vidas e planejando mudanças em condições objetivas que lhes propiciem a tentativa de conquistas pertinentes ao

próprio futuro. Isso envolve não apenas adquirir conhecimento sobre o mundo, mas também desenvolver uma compreensão crítica das estruturas de poder que moldam a sociedade. Como exemplo vamos revisitar trechos das entrevistas das participantes Tulipa, Sol e Natália:

Minha filha mesmo, eu falo com ela para ela estudar bem, para ela ser uma advogada, ser uma... não trabalhar nesses serviços que eu trabalho, sabe? Que é um trabalho cansativo[...] ( Tulipa)

Essa é a situação, a gente tem que ter sempre a educação ao nosso lado porque a mulher sem educação não é nada (Sol)

Porque vai ser uma forma de ela valorizar o fato de ela ser mulher, porque mulheres antes de nós lutaram para nós estarmos dentro de uma escola porque, antigamente, mulheres não tinham direito sequer de votar ou de estudar[...] Natalia

Nos relatos foi possível identificar que ao compreenderem as raízes das desigualdades, as estudantes se tornam capacitadas a questionar e desafiar as normas injustas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa. A escola, nesse sentido, atua como um espaço onde a conscientização floresce, incentivando essas jovens mulheres a se tornarem agentes de transformação social.

A educação é uma ferramenta fundamental para a transformação social e que todas as pessoas, independentemente de sexo, classe social, raça, faixa etária ou região geográfica devem ter acesso a ela. Freire (1981, p. 33) comenta:

É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica à esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade.

Esse contexto nos leva a crer que o papel da escola é relevante no sentido de a escola propiciar um espaço de conscientização e empoderamento. Daí a ideia de reforçar a importância de se criar ambientes educacionais inclusivos, onde as mulheres possam encontrar sua voz e desafiar as normas de gênero. Em última análise, estas diversas perspectivas nos lembram que a educação é mais do que a simples transmissão de informações; é um campo onde o poder, a emancipação, a conscientização e a transformação social se entrelaçam de maneira intrincada.

## Mercado de trabalho

No panorama educacional contemporâneo, emerge um cenário intrigante onde as classes populares frequentemente direcionam suas aspirações educacionais em direção ao ensino profissionalizante, em detrimento da busca pelo ensino superior e as falas das participantes desta pesquisa, corroboram com essa afirmação. Quando indagamos as jovens mulheres que já trabalham, se estavam felizes em sua profissão, se gostariam de fazer mais cursos, que outra profissão gostaria de seguir. Obtivemos as seguintes respostas:

Sim. Confeitaria, negócio de bolo, ser confeitadeira (Mariquinha).

Eu queria fazer bastante curso, de informática, de marketing e esse tipo de coisa, porque como é um mundo mais tecnológico, então, acho que é melhor aprender sobre informática, sobre marketing digital, esse tipo de coisa, para ficar sempre atualizada (Sol).

Gostaria. Pedagogia, porque é uma profissão que eu acho boa e que eu gosto. [...]Perita Criminal. (Rosa Menina).

Estou sim. Eu faço um curso do CIEE no trabalho. Eu queria fazer um curso profissionalizante de cabeleireira e de informática (Lavinia).

Estou, aham. Não... por enquanto, não. Eu queria ser policial. Aí depois desisti, né, de ser policial. Aí comecei a querer ser caminhoneira agora (Ninha).

Sim. Feliz não é uma coisa, assim, que é... (Risos) [...]. Não, porque eu queria uma coisa fixa, uma coisa melhor. Não queria estar indo em uma casa ou em outra procurar emprego, trabalhando com faxina e essas coisas. Queria estar em uma coisa melhor. [...] Esteticista, costureira... tem um monte (Megan).

Estou. É um trabalho esforçado e cansativo, mas eu gosto de fazer. Outra profissão? Eu gostaria de seguir a de Segurança e a outra... não, acho que não tenho não, em mente, assim, não (Tulipa).

Tal fenômeno reflete uma complexa teia de fatores econômicos, sociais e culturais que moldam as perspectivas educacionais dessas mulheres. Enquanto tradicionalmente se atribui grande valor à obtenção de diplomas universitários como um passaporte para oportunidades de carreira e mobilidade social, muitos membros das classes populares optam por trilhar um caminho que prioriza habilidades práticas, inserção rápida no mercado de trabalho e a possibilidade de ganhos financeiros imediatos que é o caso de nossas participantes, em sua maioria. Esta escolha evidencia uma dinâmica complexa, que merece uma análise para

compreender plenamente as razões subjacentes e o impacto potencial dessa tendência educacional. (Maria Fernanda e Coutinho,2006)

Essa preferência das classes populares pelo ensino profissionalizante pode ser interpretada à luz de elementos culturais que valorizam a pragmática e a adaptação rápida às demandas do mercado de trabalho. A escassez de recursos financeiros muitas vezes influencia as decisões educacionais, levando os indivíduos a optarem por cursos que possam proporcionar resultados concretos em um curto período de tempo. Além disso, a percepção de que o ensino superior é inacessível ou não condizente com a realidade vivida por esses grupos pode alimentar a opção pelo ensino profissionalizante como um meio viável para a progressão profissional e a melhoria das condições de vida (Silva, 2018).

Salva (2008), amplia ainda mais essa discussão, apontando para a necessidade de desconstruir estereótipos arraigados e trilhar caminhos que permitam às mulheres jovens vislumbrar horizontes antes limitados. Ela destaca que a manifestação de desejos e sonhos por parte dessas jovens reflete uma sede por autonomia econômica, liderança e participação ativa em setores outrora dominados por hierarquias masculinas.

A autora salienta que a concretização desses anseios depende não apenas da resiliência individual, mas também da criação de políticas e estruturas que promovam a equidade de gênero, garantindo que o mercado de trabalho se torne um ambiente propício à realização plena das aspirações femininas.

Portanto, essa escolha, permeada por nuances socioeconômicas e culturais, evidencia a necessidade de políticas educacionais sensíveis às realidades específicas das classes populares, a fim de proporcionar oportunidades educacionais que respeitem suas aspirações e contribuam para uma maior equidade e inclusão no sistema educacional e econômico.

#### 4.3 Maternidade e o processo de constituição de ser mulher

Eu-Mulher

Uma gota de leite

me escorre entre os seios.

Uma mancha de sangue

me enfeita entre as pernas.  
Meia palavra mordida  
me foge da boca.  
Vagos desejos insinuam esperanças.  
Eu-mulher em rios vermelhos  
inauguro a vida.  
Em baixa voz  
violento os tímpanos do mundo  
Antevejo.  
Antecipo.  
Antes-vivo  
Antes – agora – o que há de vir.  
Eu fêmea-matriz.  
Eu força-motriz.  
Eu-mulher  
abrigo da semente  
moto-contínuo do mundo (Evaristo, 2017, p. 23).

Optamos por abrir essa seção com versos que consideramos potentes, a partir do momento que, por meio poético no jogo de palavras, Conceição Evaristo utiliza uma estratégia complexa de resistência e redefinição, a autora usa imagens como sangue e semente para destacar o poder feminino na geração da vida e para denunciar as adversidades que as mulheres enfrentam em uma sociedade machista. Isso destaca a força propulsora da mulher e suas qualidades positivas, que por séculos foram reprimidas dentro das configurações das sociedades patriarcais.

Essas estruturas dominadas pelo masculino têm resultado em várias injustiças sociais e disparidades de gênero, causando sofrimento para as mulheres, conforme destacado por Bourdieu (2017). Assim sendo, a categoria “Maternidade” encontrada nos relatos das participantes desta pesquisa, dialoga com as ideias da poetisa no sentido que o papel de gênero vai além das construções sociais ligadas à maternidade. Ele engloba as expectativas, normas e estereótipos que a sociedade

impõe aos indivíduos com base em seu sexo, influenciando comportamentos, aspirações profissionais, expressões emocionais e muito mais.

Quando questionadas acerca do que é ser mulher para elas no texto, obtivemos as seguintes respostas das participantes:

Ser mulher é ser forte, ser corajosa, é ser mãe e aguentar tudo, porque mãe é a mesma coisa de mulher, a mãe aguenta tudo pelo filho, ela faz de tudo pelo filho. (Rosa Menina)

Eu sempre, desde pequena, sempre tive vontade de ser mãe. E quando tive meus filhos, para mim, foi tudo. Eu sempre falo com mãe que, se tiver outra encarnação, eu quero vir mulher de novo. Não quero vir homem, risos. (Tulipa)

Ser mulher é ser mãe, ser guerreira, lutar no seu dia a dia, né, que é, no caso, um trabalho... nas correrias, né, do dia a dia? Que é a faxina, essas coisas, cuidar do filho. (Megan)

Ser mulher para mim é ser independente, ter os mesmos direitos que o homem tem e trabalhar bastante, ser independente, ter meus próprios filhos para ensinar a eles também. (Mariquinha)

Conforme expresso por Fernandes (2022) existe um conceito estereotipado associado à figura materna, como se a maternidade estivesse intrinsecamente ligada ao corpo da mulher. A ideia de que ser mulher automaticamente implica ser mãe e atingir o auge da realização como indivíduo ainda ilustra como os padrões de comportamento estabelecidos pelo patriarcado continuam a perdurar na nossa sociedade, transcendentemente do gênero, idade ou nível educacional. (2022, p. 22). Aspecto também realçado por Leão, Porta, Pauli, Antoniazzi e Siqueira (2017):

Ao longo da história, a maternidade tem sido retratada como o ápice do ideal feminino e como um elemento agregador essencial para a sobrevivência da unidade familiar. Mesmo nos dias atuais, tanto a maternidade quanto a administração do lar são reconhecidas socialmente como atributos femininos intrínsecos à mulher (p. 2).

O contexto apresentado por meio das vozes das participantes, nos leva a crer que a compreensão do gênero deve abranger uma visão ampla e inclusiva, reconhecendo a diversidade de identidades e papéis que vão muito além da tradicional associação com a maternidade.

As diretrizes do patriarcado influenciam desde cedo a educação das meninas, impondo estereótipos que supostamente devem adotar para se transformarem em mulheres tidas como virtuosas e respeitáveis. Como observado por Grisci:

O que ocorre é que na infância, tendem a se estruturarem bases sólidas de construção e diferenciação de gênero a serem reforçadas no decorrer da vida. A partir da infância nota-se que as intervenções se mostram mais sutis, mas nem por isso menos acirradas, em nível de cobranças quanto a execução desses papéis (GRISCI, 1995, p.3).

Desde os primeiros anos de vida, as mulheres são educadas e moldadas para se conformarem aos padrões estipulados pela sociedade. Mesmo antes do nascimento delas, suas ações já estão pré-definidas, criando uma expectativa de que elas devem se comportar de acordo com essas normas preestabelecidas.

A autora destaca como as lembranças de infância compartilhadas por mulheres-mães frequentemente envolvem brincadeiras com bonecas, responsabilidade pelos irmãos e outras crianças, moldadas pelas circunstâncias financeiras da família.

Essas experiências deixam marcas que influenciam o futuro papel de ser mãe (Grisci, 1995, p. 3). No entanto, apesar da maternidade ser amplamente naturalizada, atualmente as mulheres têm o poder de decidir não se tornarem mães, mesmo que essa escolha seja considerada algo extraordinário. Nesse sentido, a fala da participante Natália ilustra de maneira clara essa questão.

O que é ser mulher para mim... assim, em um contexto bem leigo, é difícil em vários aspectos. Mulheres eram ensinadas desde crianças que deveriam ser de casa, que deveriam ter filhos para ter seus herdeiros, e que deveriam cuidar do lar, tricotar e etc. Tinha que ser uma dona do lar, basicamente. Talvez, eu não tenha pretensões de ter filhos gerados por mim e pela pessoa que eu tenha (Natália).

Fernandes (2022) chama a atenção para o fato de que as brincadeiras destinadas às meninas em si se assemelham a imitações do papel materno, visto que, ao cuidar das bonecas como se fossem filhas, elas replicam o zelo que as mães têm para com seus próprios filhos. Isso leva a perceber esse modelo como o ápice da realização na vida adulta.

A arraigada normalização da maternidade reforça a crença de que a responsabilidade pelos filhos é intrínseca ao gênero feminino, e aquelas mulheres

que optam por não ter filhos são por vezes alvo de preconceito e rejeição pela sociedade. Destacamos a fala da participante Sol quando declara:

Ser mulher para mim é sobre tentar sempre ser aquilo que todos querem de nós. E isso começa na infância onde aprendemos a nos acostumar com brincar de casinha e de aprender a ser mamãe, e acaba que somos romantizadas de que ser mulher é sobre cozinhar e cuidar dos filhos, mas na verdade ser mulher é sobre lutar todo dia (Sol).

A fala de Sol captura uma perspectiva significativa sobre a experiência de ser mulher, ressaltando os desafios subjacentes aos estereótipos tradicionais de gênero. A ideia de que as expectativas impostas desde a infância moldam a imagem do que se espera de uma mulher é destacada com destreza. A referência às brincadeiras infantis que frequentemente reproduzem papéis tradicionais, como "brincar de casinha" e "ser mamãe", aponta para como a socialização inicial influencia nossa visão sobre a feminilidade.

A expressão "ser romantizada" sugere que há uma idealização em torno das funções tradicionais atribuídas às mulheres, como cozinhar e cuidar dos filhos. A relato indica uma desconexão entre essa romantização e a realidade do que realmente significa ser mulher na contemporaneidade. A ênfase na luta diária revela a resiliência necessária para enfrentar as expectativas, estereótipos e desafios que as mulheres podem encontrar. Ao mencionar "ser mulher é sobre lutar todo dia", enfatiza a persistência e a determinação que muitas mulheres demonstram em suas vidas Whitaker (1988).

A esse respeito, Lavínia e Ninha coadunam da mesma ideia ao mencionarem:

Ser mulher é ter que se impor o tempo todo na sociedade, buscando espaço, respeito... (Lavinia)

E para mim, ser mulher é uma honra, entendeu? Porque, tipo assim, a gente também pode mostrar nosso caráter, ser independente, entendeu[...] devemos ter orgulho por a gente ser mulher, talvez muitas coisas não existiriam no mundo (Ninha).

A fala de Ninha reflete uma perspectiva de empoderamento e orgulho associada à identidade feminina. Por meio de sua voz, enfatiza que ser mulher é uma honra, ressaltando que ser mulher não é apenas sobre a aparência externa, mas também sobre exibir traços de caráter e conquistar independência. A ênfase na

capacidade das mulheres de demonstrar caráter e ser independentes sugere que as mulheres não são definidas apenas por papéis tradicionalmente atribuídos a elas. A sugestão de que "devemos ter orgulho por a gente ser mulher" enfatiza a importância de celebrar a própria identidade de gênero. Além disso, a ideia de que "muitas coisas não existiriam no mundo" sem a presença e a contribuição das mulheres ressalta a influência e o potencial que as mulheres têm em diversos aspectos da sociedade. Ela encoraja uma apreciação mais profunda da identidade feminina, rejeitando estereótipos limitantes e promovendo uma perspectiva de inclusão e empoderamento.

Em resumo, as jovens mulheres participantes reconhecem e evidenciam em seus relatos o fato da complexidade da identidade feminina, ressaltando a necessidade de desafiar normas ultrapassadas e valorizar a força interior das mulheres que continuam a lutar por igualdade e autenticidade. Conforme destacado por Marchi-Costa e Macedo (2020, p. 111), o papel atribuído a homens e mulheres na estrutura familiar contemporânea ainda se baseia em um paradigma antiquado, onde "às mulheres é designado o cuidado com a prole, enquanto aos homens é relegado um papel secundário nesses cuidados".

Nas palavras de Fernandes (2022), essa percepção é em parte moldada pela influência da herança judaico-cristã na nossa sociedade. Nesse contexto, o homem tradicionalmente detém o papel de liderar e guiar a família, assim como todas as pessoas que a compõem, enquanto a mulher é instruída a demonstrar obediência e submissão em relação a ele. De acordo com essa perspectiva, o homem é considerado como um ser enviado por Deus, enquanto a mulher é vista como derivada e inferior a ele. Isso resulta na expectativa de que ela deva se portar de acordo, obedecendo ao marido, permanecendo discreta e evitando chamar a atenção para si.

O homem deve ser o chefe do casal, pois foi criado em primeiro lugar e deu origem à mulher. É a ele, portanto, que cabe o poder de mandar. Embora São Paulo acrescente que as ordens do marido deverão ser temperadas pelo amor e o respeito que deve à sua mulher, embora reconheça nesta um poder de persuasão (simples poder da retórica), é ao marido que compete a decisão final. São Paulo resumiu as relações do casal numa fórmula famosa durante séculos: "Vós, maridos, amai as vossas próprias mulheres, como também Cristo amou a Igreja... assim como a Igreja está sujeita a Cristo, assim também as mulheres sejam em tudo sujeitas a seus maridos" (BANDITHER, 1985, p.35).

Diante do exposto, é preciso não esquecermos que ainda persistem nas famílias nucleares brasileiras divisões de gênero, nas quais as mulheres continuam a ser as principais encarregadas das tarefas domésticas e da atenção aos filhos. Mesmo diante das transformações na emancipação feminina e nas dinâmicas sociais, o âmbito doméstico e as obrigações no lar ainda são frequentemente percebidos como incumbências femininas. A falta de compartilhamento equitativo de responsabilidades por parte dos homens nesses afazeres é uma questão intrinsecamente ligada às ideias tradicionais de masculino e feminino, conforme delineado por Marchi-Costa e Macedo (2020).

Nesse contexto, ante as informações das participantes da pesquisa, além da temática maternidade nos deparamos com a questão da gravidez na juventude, das mães solo e da maternidade compulsória ou romantizada. Nesse conjunto, a seguir abordaremos os tópicos de maneira individual, no entanto, é evidente que existe uma interconexão significativa entre eles, sendo que determinados elementos amplificam o efeito de outros.

#### Gravidez na Juventude

A gravidez na juventude, de acordo com Dias e Teixeira (2010), um fenômeno conhecido como gravidez precoce ou adolescência reprodutiva, constitui uma questão complexa com repercussões significativas. Trata-se da gestação que ocorre em indivíduos situados na faixa etária entre a adolescência e o início da idade adulta. Além das implicações médicas e obstétricas que essa situação pode acarretar para a saúde da mãe e do bebê, há também impactos socioeconômicos consideráveis a serem ponderados. A interrupção das trajetórias educacionais e profissionais, bem como desafios emocionais e relacionados ao apoio familiar e comunitário, são aspectos que merecem atenção. A esse respeito, traremos a seguir a fala da participante Tulipa, que saiu da escola porque engravidou quando tinha 15 anos.

Eu tive meu filho com 15 anos. A partir dos 15 anos, eu tive que ter responsabilidade de ir para o trabalho. Eu saí da escola porque eu engravidei com 15 anos, aí eu não quis ficar na escola. [...] não foi planejada. Eu tive que trabalhar com 15 anos (Tulipa).

Contrariamente às experiências frequentemente associadas às adolescentes grávidas, a literatura sugere que homens geralmente não enfrentam o mesmo impacto direto da gravidez na adolescência em relação ao abandono escolar. A pesquisa de Oliveira (2008) e outros estudos destacam que, no caso das adolescentes, a gravidez pode levar ao abandono escolar devido a fatores como a vergonha associada, a falta de interesse na escola e a influência do parceiro. No entanto, para os homens, a paternidade na adolescência não é tradicionalmente identificada como uma razão significativa para o abandono escolar. A diferença nas expectativas sociais e nas normas de gênero pode desempenhar um papel importante nessa disparidade, com as pressões culturais frequentemente centradas nas mulheres em situações de gravidez precoce.

Essa assimetria destaca a importância de considerar as complexidades de gênero ao analisar as repercussões da gravidez na adolescência, reconhecendo que as experiências de homens e mulheres podem ser moldadas de maneiras distintas por normas sociais e expectativas.

Na fala de Tulipa fica evidenciado que dificuldades financeiras desempenharam um papel significativo, já que os custos da gravidez e do cuidado com o bebê podem pressionar a adolescente a buscar trabalho e abandonar os estudos, isso se confirma quando ela diz: "Eu tive que trabalhar com 15 anos". Ademais, a decisão de uma adolescente em abandonar a escola ao engravidar pode ser influenciada por uma variedade de fatores. O estigma social associado à gravidez na adolescência pode desencadear sentimentos de vergonha e isolamento, levando à queda da autoestima e à retirada da vida escolar para evitar o julgamento dos colegas. Quando questionada sobre sua saída da escola, se além de ter que trabalhar teria outro motivo, ela responde:

Eu acho que é porque a gente fica com vergonha de ir para a escola, aí a gente sai da escola. [...] Com vergonha de estar grávida. E ficar na escola... os meninos lá tudo se divertindo, estudando e a gente buchadona lá. Não ia dar certo não (risos). Aí eu saí da escola e, depois que eu ganhei, eu voltei para escola de novo (Tulipa).

Sob uma perspectiva psicológica, a gravidez durante a adolescência está intrinsecamente ligada à percepção de risco, uma vez que envolve a experiência concomitante de dois eventos no processo de desenvolvimento: a própria vivência

da adolescência e a responsabilidade da maternidade (Levandowski, Piccinini, & Lopes, 2008). Tulipa revela em suas palavras o sentimento de vergonha e a questão das mudanças físicas, quando faz referência ao tamanho da barriga empregando a expressão “a gente buchudona, não ia dar certo” associando sua condição à impossibilidade de participar das brincadeiras juvenis.

A adolescência é um período caracterizado por mudanças físicas, emocionais e sociais intensas, marcando a busca por identidade e autonomia. A entrada na maternidade impõe demandas de maturidade precoce, bem como uma transição abrupta para um papel de cuidador e provedor. Essa sobreposição de duas etapas distintas da vida pode gerar conflitos internos, levando a uma avaliação contínua das expectativas pessoais, das pressões sociais e das próprias capacidades.

Segundo Oliveira (1998), depois do nascimento, também costuma ocorrer o abandono da escola, a autora declara que é a saída que se impõe às mães jovens, sejam as que necessitam pagar com o seu trabalho doméstico a família que a abriga e ao seu filho, sejam as que necessitam ganhar o sustento para ambos. Nesse contexto, a participante Rosa Menina, grávida no momento que essa pesquisa estava em curso, nos expõe sua situação quando a indagamos a respeito do conselho que daria a sua filha quando tivesse a sua idade, no caso 15 anos:

Diria para estudar, ser alguém na vida e se formar. E não fazer que nem a mãe dela, que engravidou tão cedo (Rosa Menina).

A fala de Rosa menina, ainda grávida no momento em que realizamos a presente pesquisa revela um desejo profundo de romper com o ciclo que ela testemunhou na sua própria história. Ela expressa a aspiração de buscar educação, realizar conquistas pessoais e atingir metas, possivelmente impulsionada pela determinação de não repetir os desafios que sua mãe enfrentou ao engravidar cedo. Ela ressalta a influência direta das experiências familiares em sua perspectiva, evidenciando uma compreensão das dificuldades enfrentadas devido à gravidez precoce. Ao ser questionada do porquê ela daria esse conselho de não fazer como a mãe? Ela nos responde:

Porque, assim, na minha opinião, a minha família me julgou muito na parte de eu estar grávida nessa idade. E era um conselho que eu daria para ela também, não fazer que nem eu. Eu fiquei muito triste. Eu fiquei muito triste quando a família do meu pai começou a me julgar pelo fato disso (Rosa Menina).

Esse relato nos faz apreender que essa consciência pode motivá-la a se empenhar na busca de uma educação sólida e no desenvolvimento de habilidades para criar uma vida diferente para si mesma e para a sua futura filha. A fala também sublinha a importância da educação como um meio de empoderamento, ao mesmo tempo que ressalta a decisão consciente dela de adotar uma abordagem diferente diante das circunstâncias. Reflete sua determinação em quebrar padrões familiares e construir um futuro diferente. No caso de Rosa Menina, ela deixa claro que aspira a conquistar realizações pessoais e acadêmicas, aprendendo com a experiência vivida. Rosa menina complementa a fala justificando:

É porque senão ela vai fazer que nem eu, né? Eu sou julgada, sou xingada pelo fato de estar assim. Muitas pessoas xingam e julgam: ah, perdeu a infância, perdeu de sair, de poder arrumar alguém pelo fato de estar assim. Daria o conselho para ela de não fazer isso que nem eu. Se cuidar, se caso ficar com alguém, e não fazer filho. (Rosa Menina)

Essa conscientização demonstra sua vontade de se preparar para os desafios da maternidade de forma mais informada e planejada, buscando oportunidades para se destacar mesmo diante das dificuldades. Diante disso, se faz oportuno citarmos “Freire (1992) na perspectiva do verbo esperar como uma ação, “Esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... “As palavras de Freire ressoam de maneira profunda no contexto da maternidade na adolescência. Ela evoca a essência do desafio enfrentado por jovens grávidas, que se encontram em um momento de transformação e transição em suas vidas. Freire nos lembra que a esperança não reside apenas na crença passiva, mas na ação ativa de se erguer, perseverar e construir apesar das adversidades.

Mulheres que se tornam mães, ainda adolescentes, ao enfrentarem uma realidade que pode ser complexa e desafiadora, podem encontrar inspiração nesse chamado à ação. Esperar, nesse contexto, é sobre continuar avançando, buscar apoio, se unir com outros para buscar soluções criativas e, acima de tudo, recusar-se a desistir perante as dificuldades. A mensagem de Freire é um lembrete poderoso de que a esperança é um motor para a mudança, um catalisador para superar obstáculos e uma força motriz para a construção de um futuro melhor,

independentemente das circunstâncias iniciais e isso é o que a participante Rosa Menina demonstra.

Em análises realizadas nos estudos de Levandowski, Piccinini, & Lopes, (2008) indicam que ao contrário do que ocorreu com a participante inicialmente, de modo geral, as famílias das adolescentes grávidas e jovens mães tendem a oferecer apoio durante essa circunstância.

Por vezes, a ocorrência de uma atitude de rejeição por parte das famílias parece ser decorrente de fatores sociais específicos, associados a preconceitos sociais. Esse é um achado encorajador, uma vez que, ao longo dessa revisão de literatura, ficou evidente a importância de uma rede de apoio para as adolescentes que se deparam com a situação de gravidez e maternidade, especialmente o apoio fornecido pela família, sejam ele do tipo emocional ou financeiro (Levandowski, Piccinini, & Lopes, 2008, p.258).

Nesse sentido, a fala de Rosa Menina corrobora com o referido trecho, no qual apresenta uma percepção interessante sobre a dinâmica das reações familiares diante de situações particulares. Quando as famílias manifestam atitudes de rejeição, isso muitas vezes está enraizado em fatores sociais que abrigam preconceitos profundamente enraizados. Esses preconceitos sociais podem ser influenciados por normas culturais, crenças tradicionais ou estereótipos que impactam as percepções das famílias sobre determinados eventos, como a gravidez na adolescência. A rejeição, nesses casos, pode ser uma resposta a esses preconceitos, resultando em conflitos entre valores culturais e as circunstâncias individuais, mas que com o passar do primeiro impacto da notícia da gravidez, acabam voltando atrás.

Aí começaram a me julgar e quando foi essa semana mandaram mensagem para mim pedindo desculpa e perguntando o que eu estava precisando para a neném. (Rosa Menina)

A análise dos fatores sociais subjacentes ao comportamento da família da participante revela a influência significativa de preconceitos e estereótipos nas relações interpessoais e na abordagem de desafios. Um exemplo evidente é a intersecção da dinâmica religiosa, onde a participante engravidou de um membro da igreja frequentada. A resposta inicial da comunidade, marcada por julgamentos e

punições na forma de afastamento, sugere uma disparidade notável nas reações dirigidas à mulher em comparação ao homem envolvido na situação.

A ausência de julgamento em relação ao homem pode ser interpretada à luz de diversos fatores socioculturais. Em primeiro lugar, normas sociais e culturais podem atribuir uma responsabilidade desproporcional à mulher em questões relacionadas à gravidez e à família. Essa disparidade de expectativas pode resultar em uma percepção mais branda do papel do homem e, conseqüentemente, em uma menor propensão ao julgamento.

Os estereótipos de gênero também desempenham um papel relevante nesse contexto. Expectativas tradicionais acerca das funções atribuídas a homens e mulheres podem influenciar a maneira como a sociedade avalia e julga as ações de cada gênero.

A dimensão religiosa adiciona uma camada complexa a essa análise. Comunidades religiosas muitas vezes adotam interpretações específicas sobre papéis de gênero e comportamento moral, o que pode influenciar a atitude em relação à mulher na situação em questão. Crenças arraigadas sobre o papel da mulher na família podem resultar em julgamentos mais severos e em medidas de punição mais rigorosas.

Essas discrepâncias podem, em parte, derivar de desigualdades de poder de gênero. Em contextos sociais onde as mulheres enfrentam desvantagens sistemáticas, seja no âmbito econômico, político ou cultural, elas podem ser mais suscetíveis a julgamentos e punições. Os homens, por sua vez, podem ser menos sujeitos a julgamentos devido às estruturas de poder que os beneficiam.

Em última análise, a falta de julgamento em relação ao homem na situação descrita reflete a intersecção complexa de normas culturais, estereótipos de gênero, valores religiosos e desigualdades.

No âmbito das configurações familiares contemporâneas, o conceito de "mãe solo", como definido pela Academia Brasileira de Letras (ABL), desenha uma imagem clara da parentalidade monoparental exercida por mulheres. De acordo com essa definição, uma mãe solo é aquela que assume de maneira exclusiva tanto as obrigações financeiras quanto afetivas na criação de seus filhos, dentro de uma estrutura familiar de um único responsável. Importante notar que o termo "mãe solo" transcende o estado civil da mãe, focando em sua função primordial como cuidadora e provedora nessa dinâmica familiar.

Atualmente, é evidente a presença de preconceitos em relação às mães solo, frequentemente ainda sendo referidas por muitos como mães solteiras, como se a experiência da maternidade estivesse vinculada ao seu estado civil. O uso do termo "mãe solteira" carrega vestígios do machismo e da estrutura patriarcal que perduraram no século XX, uma época em que os direitos das mulheres eram subjugados à autoridade dos maridos (Borges, 2020). Em relação à discrepância de funções entre homens e mulheres na sociedade brasileira, especialmente no que concerne às normas sociais que designam à mulher a responsabilidade pelo trabalho de cuidado na criação e socialização dos filhos, Saffioti esclarece:

Não é difícil observar que homens e mulheres não ocupam posições iguais na sociedade brasileira. (...) A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída por meio da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem. (Saffioti, p. 08, 1987).

No entanto, o conjunto de tarefas de cuidado que muitas vezes é atribuído às mulheres em relação às responsabilidades domésticas, à educação dos filhos, apesar de constituir uma parte substancial da carga de trabalho semanal das mulheres, frequentemente não é reconhecido como trabalho legítimo. Isso ocorre porque essas atividades não são valorizadas como trabalho no sentido convencional, principalmente devido à sua histórica associação ao papel tradicionalmente desempenhado pelas mulheres dentro de uma sociedade patriarcal. Davis (2016) destaca que, dado que as tarefas domésticas não geram

lucro, o trabalho doméstico foi conseqüentemente desvalorizado em relação à atividade assalariada capitalista.

A tarefa de cuidar, particularmente no contexto da criação, educação e integração dos filhos, está estreitamente associada à concepção social de ser uma "mãe exemplar". Isso se conecta a expectativas de papéis e também ressurgem em atitudes discriminatórias, sugerindo que as mulheres não têm permissão para exercer certos comportamentos ou habilidades, simplesmente por serem mães. Isso é denotado na fala da participante Tulipa:

Até hoje, eu que cuido deles dois. Eu falo com mãe que a gente é o que é hoje devido à criação dela, porque se não fosse, acho que a gente tinha ficado igual a essas meninas, sabe? Que fica... não cuida dos filhos... porque eu tive meu filho com 15 anos. A partir dos 15 anos, eu tive que ter responsabilidade de ir para o trabalho. (Tulipa)

A fala de Tulipa ilustra como as relações de gênero têm moldado as responsabilidades parentais ao longo do tempo. Ela aponta para a tradição arraigada em que as mulheres muitas vezes assumem a maior parte das obrigações relacionadas ao cuidado dos filhos. Por meio do exemplo pessoal de criar seus filhos e comparar sua situação com o comportamento de outras jovens mães que não dão a mesma atenção aos seus filhos, Tulipa destaca a importância da influência materna na formação dos filhos (Whitaker, 1988).

O trecho também destaca as complexidades das relações de gênero e das expectativas sociais. A menção de ter tido um filho aos 15 anos e precisar assumir a responsabilidade de trabalhar destaca como as mães frequentemente enfrentam desafios adicionais, equilibrando a maternidade com a necessidade de sustento. A fala de Tulipa sugere uma conscientização da importância do papel da mãe na criação e, ao mesmo tempo, lança luz sobre as barreiras e pressões que as mães jovens e trabalhadoras enfrentam. Isso também ressalta a necessidade de compreender e abordar as desigualdades de gênero que afetam essas dinâmicas familiares.

De acordo com Borges (2020), enquanto as mães solas historicamente enfrentam o estigma de não se encaixarem em relacionamentos conjugais de acordo com as normas sociais estabelecidas, por outro lado, o abandono por parte dos pais parece ser mais aceito como algo natural. Esse contraste revela uma dicotomia na forma como a sociedade percebe e julga as mães solo e os pais ausentes,

evidenciando como as normas de gênero e as expectativas culturais podem resultar em desigualdades e injustiças nas dinâmicas familiares. Além disso, as expressões "idealizadas" dirigidas às mães solo, como "mãe guerreira" e "pãe" - esta última conotando a realização das funções de "pai" e mãe" - não apenas apontam para a ausência paterna, mas também evidenciam a sobrecarga enfrentada pelas mulheres no tocante ao trabalho de cuidado (Borges, 2020, p.11).

Ao investigarmos os desafios que a participante Megan enfrenta para manter sua frequência escolar, comparecer regularmente e estar presente durante as noites, surgem questões importantes a serem exploradas. A esse respeito, a participante declara:

A maior dificuldade é meu filho. É. Eu tenho que deixar, assim, com o pai dele. Antes era com a avó (paterna) né, porém, a avó começou a trabalhar e aí eu tenho que deixar com o pai dele. Aí eu tenho que pegar ônibus aqui da escola para ir lá buscar ele para trazer para cá.  
(Megan)

O trecho reflete a maneira como as relações de gênero podem influenciar a vida de mulheres como Megan. Ela destaca que a maior dificuldade para sua participação na escola é seu filho, implicando que ela, como mãe, assume a responsabilidade principal pelo cuidado e bem-estar da criança. Embora inicialmente tenha contado com o apoio da avó paterna, a mudança da avó para o mercado de trabalho a forçou a depender do pai da criança para cuidar do filho. Isso ilustra como as mulheres frequentemente carregam o ônus predominante das responsabilidades parentais, o que pode afetar suas oportunidades educacionais e profissionais, bem como a necessidade de equilibrar o cuidado com as expectativas da escola. Essa dinâmica ressalta a importância de considerar as relações de gênero ao analisar as barreiras que as mulheres enfrentam para acessar a educação e o emprego.

A situação descrita por Megan é emblemática das questões discutidas por Saffioti (2015) no que diz respeito às relações de gênero. Saffioti aponta que a sobrecarga das mulheres nas responsabilidades domésticas e parentais é uma manifestação da estrutura patriarcal da sociedade, onde as mulheres são socialmente condicionadas a serem as principais cuidadoras.

As relações hierárquicas entre os homens, assim como a solidariedade entre eles existente, capacitam a categoria constituída

por homens a estabelecer e a manter o controle sobre as mulheres.  
[...] Saffioti, (2015, p.112)

Nesse contexto, as mulheres frequentemente enfrentam desafios para equilibrar suas vidas acadêmicas ou profissionais com suas responsabilidades familiares. A necessidade de Megan de pegar o ônibus da escola para buscar seu filho após as aulas exemplifica como as obrigações maternas podem exigir um esforço adicional que afeta sua participação na educação. A análise de Saffioti ressalta a importância de reconhecer as dinâmicas de gênero subjacentes a essas situações e trabalhar para equilibrar mais equitativamente as responsabilidades parentais entre homens e mulheres.

Diversos fatores contribuem para as dificuldades enfrentadas pelas mães solo ao tentarem frequentar a escola. Rosa Menina compartilha uma perspectiva que destaca o papel das questões de gênero e do estigma nesse contexto. Ela descreve a discriminação que experimenta na escola devido à sua condição de mãe solo, notando como algumas pessoas começaram a criar boatos sobre sua gravidez e até presumiram que ela abandonaria sua educação escolar por causa disso. Esse relato ressalta como as mães solo podem enfrentar julgamentos baseados em estereótipos de gênero arraigados na sociedade, evidenciando a importância de abordar essas questões para criar ambientes mais inclusivos e apoiar a educação de mães solo.

Esse tipo de julgamento reflete estereótipos de gênero profundamente enraizados que frequentemente associam as mães solo a uma falta de compromisso educacional ou a uma suposta falta de responsabilidade. Além disso, a sensação de desconforto de Rosa Menina quando as pessoas falam sobre ela sublinha como esses estereótipos podem criar um ambiente hostil e desencorajador para as mulheres que tentam equilibrar a maternidade com a educação ou carreira. Essa situação destaca a importância de desafiar preconceitos de gênero e apoiar as mães solo para que possam perseguir suas aspirações educacionais e profissionais sem serem julgadas injustamente.

Quando eu vejo alguém falando de mim. Eu não gosto quando alguém fala de mim. Isso aí eu não gosto. Ficar falando mal da gente. Porque teve umas meninas na escola, depois que apareci grávida, que começaram a ficar falando de mim, do jeito que eu vinha para a escola. E elas pensaram que eu ia parar de estudar por causa disso, mas eu continuei. (Rosa Menina)

A jornada para a escola pode se revelar mais complexa do que simplesmente seguir um caminho físico. Em muitas ocasiões, essa trajetória é fortemente influenciada por normas sociais e expectativas de gênero que moldam as percepções e experiências das pessoas, especialmente quando se trata de situações como a de nossa participante que além do desafio de ser mãe solo, vivencia a gravidez na juventude.

A fala de Rosa Menina ilustra os relatos de jovens que desafiam as ideias convencionais sobre gravidez e educação, destacando a maneira como suas vivências divergem das expectativas tradicionalmente impostas pela sociedade. É uma exploração de resiliência, determinação e a rejeição de estereótipos de gênero que frequentemente cercam essa jornada única. Nesse sentido, na tentativa de entendermos melhor o que ela declarou na fala acima, questionamos: O jeito que você vai para a escola em que sentido? Ela revela:

Estar grávida nessa idade. Porque para eles, eles acham que não é certo. Sendo que a minha mãe tinha falado que eu não fui a primeira. Tem muitas pessoas, muitas aí que está assim. E elas acham que pelo fato de eu estar assim eu vou ficar de cabeça baixa, não vou continuar estudando, eu vou parar, vou largar a minha vida. Não, eu continuo estudando. É difícil porque cansa, mas eu continuo. (Rosa Menina)

A fala de Rosa Menina destaca questões de gênero e como as normas de gênero influenciam as expectativas sociais em relação à gravidez na juventude. Butler (2003), em suas teorias sobre performatividade de gênero, argumenta que o gênero não é uma característica inata, mas sim algo que é construído e mantido por meio de atos repetidos. O sujeito não é anterior ao que ele expressa, mas é justamente um efeito do que ele expressa.

[...] o gênero é sempre um feito, ainda que não sejam obra de um sujeito tido como preexistente à obra. [...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados. (Butler, 2003, p. 48)

A citação de Butler, por sua vez, oferece uma estrutura teórica para entender como o gênero é uma construção social que é performativamente constituída. Ela argumenta que não há uma identidade de gênero subjacente, mas sim que o gênero é uma série de atos repetidos que criam e mantêm a identidade de gênero de uma pessoa. Nesse contexto, as normas de gênero que influenciam as percepções de

Rosa Menina sobre sua gravidez na juventude são exemplos concretos das "expressões" que Butler descreve como constituindo a identidade de gênero. Isso sugere que as normas de gênero tradicionais, que julgam e estigmatizam as jovens mães, não são inerentes, mas sim construções sociais que podem ser questionadas e desafiadas. Portanto, a citação de Butler e a fala de Rosa Menina convergem para destacar como as normas de gênero desempenham um papel fundamental na criação de expectativas sociais e como essas expectativas podem ser questionadas à luz da teoria de performatividade de gênero de Butler. A ideia de que "eles acham que não é certo" ilustra como as normas de gênero podem ser usadas para avaliar a conduta das mulheres e impor restrições a elas.

#### Questionamento da maternidade compulsória ou romantizada

Nos últimos anos, tem havido um questionamento crescente em relação à maternidade compulsória ou à sua romantização na sociedade. Tradicionalmente, a maternidade foi frequentemente retratada como o ápice da realização feminina, com pressões sociais e expectativas culturais que podem levar as mulheres a acreditar que ser mãe é a única forma legítima de cumprir seu papel na sociedade. No entanto, à medida que as discussões em torno da igualdade de gênero, autonomia reprodutiva e diversidade familiar ganham destaque, muitas vezes estão se erguendo para questionar esse relato preestabelecido e destacar a importância de permitir que as mulheres façam escolhas informadas e autênticas sobre a maternidade, seja ela uma parte fundamental de suas vidas ou não. Este debate desafia normas profundamente enraizadas e convida a uma reflexão crítica sobre a complexidade da identidade e das escolhas das mulheres no contexto contemporâneo.

Badinter (1985) aprofunda ainda mais o questionamento da maternidade compulsória e romantizada ao argumentar que a idealização da maternidade, muitas vezes associada à ideia de um amor materno inato e incondicional, tem sido usada para subjugar as mulheres e restringir sua liberdade individual. Na visão da autora, o amor materno é apenas um sentimento humano (1985, p.22). Ao discutir a criação do conceito de mãe ideal, é fundamental ter em mente que o ambiente social e familiar desempenha um papel significativo. Segundo Scavone (2001), a

maternidade é um fenômeno profundamente enraizado no contexto histórico, cultural e político, estando intrinsecamente ligada às dinâmicas de poder e dominação entre os gêneros. Isso historicamente limitou as oportunidades das mulheres a papéis centrados no cuidado do lar e dos filhos, restringindo suas escolhas e opções ocupacionais. Neste contexto, uma das participantes trouxe à tona a questão da romantização e da obrigação em relação à maternidade. É relevante destacar as palavras de Natália, que expressou sua perspectiva sobre o assunto da seguinte forma:

Essa ideia de sempre implantarem que a mulher cresceu pra ser mãe, cresceu pra ser dona de casa, que ter filhos é uma coisa maravilhosa, que pousa que a maternidade é um sonho de toda mulher, mas muita coisa que muita gente não fala sobre a maternidade é que ela não é isso tudo. (Natália)

A fala de Natália reflete uma crítica importante à pressão social e à romantização da maternidade que muitas vezes são impostas às mulheres. A influência de ideais tradicionais que associam a realização feminina à maternidade e à vida doméstica tem sido predominante ao longo da história. Para desvincular a maternidade da definição exclusiva da feminilidade, é essencial repensar as noções de gênero. Scott (1995) destaca a evolução na compreensão dos gêneros ao longo do tempo. Enquanto antigamente esse conceito se limitava a classificar entre macho e fêmea, atualmente abrange uma ampla gama de dinâmicas sociais, todas marcadas por desigualdades entre os sexos. Isso, por sua vez, implica a necessidade de debater as relações de poder que permeiam a dominação masculina e outras formas de opressão presentes na sociedade.

A idealização da figura da mãe perfeita é profundamente enraizada em nossa cultura. Esse estereótipo da mãe "ideal e comum" é evidenciado por Tourinho (2006), que enfatiza a expectativa de que as mães sejam pacientes e dedicadas a todas as necessidades de seus filhos. As observações de Silva e Aranha (2020) corroboram essas afirmações ao destacarem como a imagem propagada da mãe nos comerciais exerce uma influência significativa. Em geral, os comerciais tendem a retratar mulheres belas, felizes e plenamente realizadas ao lado de seus filhos; por outro lado, aquelas que não se encaixam nessas normas são frequentemente

representadas como vilãs, madrastas ou mulheres que, supostamente, não conseguirão alcançar a felicidade.

Badinter, ao abordar o tema do amor materno, ressalta que, assim como qualquer sentimento humano, ele é caracterizado por sua natureza incerta, frágil e imperfeita. Isso desafia a concepção preconcebida de que o amor materno é inerente e profundamente enraizado na natureza feminina (1985, p.22). A autora argumenta que essa idealização da maternidade pode ser opressiva e limitadora para as mulheres.

Não será, porém, chegado o momento de abrir os olhos para as perturbações que contradizem a norma? E mesmo que essa tomada de consciência da contingência ameace nosso conforto, não será necessário levá-la, finalmente, em conta para redefinir nossa concepção do amor materno (Badinter, 1985, p.21).

Deste modo, a ideia de Badinter é que devemos reconhecer a complexidade do amor materno e não atribuir a todas as mulheres um modelo único e infalível de maternidade e isso condiz com a afirmação de Natália quando a mesma destaca a necessidade de reconhecer que a maternidade não é universalmente desejada ou adequada para todas as mulheres, e que é fundamental respeitar as escolhas individuais e oferecer um espaço para discussões honestas sobre as complexidades da parentalidade, incluindo as dificuldades e desafios que muitas vezes não são mencionados na relato tradicional. Essa perspectiva contribui para uma compreensão mais completa e inclusiva da experiência das mulheres em relação à maternidade. A participante prossegue chamando a atenção para o fato de que a maternidade significa em sua visão:

[...]Ela não é um leite de rosas, ela não é esse mundinho lindo azul e rosa, não é uma maravilha. [...] Muitas mães criam seus filhos de uma forma errônea, criam como se mãe é sempre estar com o seu filho, é como se você fosse um parasita. Essa é a forma mais explícita que vou dizer porque muitas mães e pais criam seus filhos como se fossem a extensão de si mesmos. (Natália)

Diante do exposto, compreendemos que a fala de Natália oferece uma perspectiva realista e crítica sobre a maternidade, destacando que não se trata de um conto de fadas ou de um mundo perfeito em tons de azul e rosa. Ela ressalta a importância de reconhecer que criar filhos não é uma tarefa isenta de desafios, e que muitos pais e mães podem cometer erros ao criar seus filhos. A metáfora de "um

parasita" pode indicar uma crítica ao conceito de que a maternidade, em algumas culturas ou interpretações, pode ser vista como uma dedicação exclusiva e constante aos filhos, que por vezes leva à perda da individualidade da mãe. Essa observação convida a uma reflexão sobre a necessidade de equilíbrio entre as responsabilidades parentais e a preservação da autonomia e identidade pessoal das mães, respeitando que cada pessoa é única e a maternidade não deve ser a única fonte de identidade ou realização para as mulheres. Esse entendimento corrobora com as ideias de Badinter (1985) ao analisar como a cultura ocidental, ao longo da história, construiu um mito em torno da maternidade que pressiona as mulheres a sacrificar suas próprias aspirações e identidades em prol dos filhos. Ao desafiar esses mitos e estereótipos arraigados, Badinter contribui para a promoção de um diálogo crítico sobre a maternidade e a importância de reconhecer a diversidade de experiências e escolhas das mulheres em relação à parentalidade.

Esse contexto nos leva a um desafio que é desmistificar a ideia de um amor materno inato, reconhecendo que as mulheres têm o direito de escolher não serem mães e ainda assim encontrar plenitude e satisfação em suas vidas. Simultaneamente, é fundamental assegurar que as mulheres que abraçam a maternidade não sejam subjugadas ou silenciadas por uma romantização que pode obscurecer os desafios e complexidades envolvidos na criação dos filhos. É fundamental que todos os caminhos, sejam o da maternidade ou a escolha de não ser mãe, sejam respeitados e valorizados como escolhas legítimas e pessoais, sem julgamentos ou pressões sociais indevidas, em outras palavras, não limitar as definições de sucesso e realização feminina a um único modelo de vida.

#### 4.4 "Padrão estético: Cabelo, identidade feminina

Só por hoje

Vou deixar o meu cabelo em paz

Durante 24 horas serei capaz

De tirar

Os óculos escuros modelo europeu que eu uso

Enfrentar a claridade

Só por hoje [...]. Sobral (2014)

Por meio das palavras de Sobral, encontramos referências para analisar os relatos das participantes nesta categoria específica. Esses relatos abordam questões fundamentais relacionadas aos padrões estéticos, em particular, aqueles relacionados ao cabelo. O ponto de partida para nossa análise é o verso "Só por hoje Vou deixar o meu cabelo em paz", uma expressão poética que lança luz sobre questões profundas relacionadas ao padrão estético e ao processo identitário por meio do cabelo. Estas palavras corroboram com a fala de Rosa Menina e Yellow quando indagadas sobre o fato de já terem sofrido algum preconceito por ser mulher e provocam uma reflexão profunda sobre a pressão social e cultural que muitas pessoas enfrentam ao tentar conformar-se aos padrões estéticos predominantes, frequentemente centrados na aparência do cabelo. Nesse sentido a participante Yellow revela.

[...] Tem umas coisas em mim que não gosto muito que é o meu cabelo, eu não gosto do meu cabelo, odeio meu cabelo. Eu não aceito ser cacheada, eu não gosto do meu cabelo[...] (Yellow)

A fala de Yellow, na qual ela expressa claramente seu descontentamento e aversão em relação ao seu cabelo, complementa de maneira significativa a análise dos relatos das participantes nesta categoria. A menção da participante destaca a complexidade das experiências individuais em relação aos padrões estéticos e ao cabelo. Ela revela uma profunda insatisfação com a textura cacheada de seu cabelo e a recusa em aceitar essa característica. Esse tipo de autocrítica e rejeição de características naturais do cabelo está em sintonia com a pressão social e cultural mencionada anteriormente no verso de Sobral (2014).

Esse relato de Yellow também ressalta como as normas estéticas podem ter um impacto negativo na autoimagem e na autoaceitação das pessoas. Isso ilustra a necessidade de abordar não apenas as questões superficiais dos padrões estéticos, mas também as implicações psicológicas e emocionais mais profundas que esses padrões podem ter sobre a identidade e a autoestima dos indivíduos. Nesse sentido, Rosa Menina declara:

Do cabelo eu sofria muito quando eu era pequena, o povo ficava falando do meu cabelo, julgando pelo fato dele ser crespo. Ficavam falando demais. Tanto que hoje eu nem solto mais o meu cabelo por causa disso. (Rosa Menina)

De maneiras semelhantes, as falas de Yellow e Rosa Menina destacam a relevância e a complexidade das questões relacionadas aos padrões estéticos, ao cabelo e a natureza política e ideológica da questão racial em um contexto racista, fornecendo um panorama para nossa análise.

Ao explorarmos a temática do cabelo, nos debruçamos na discussão sobre a identidade negra, influenciada pelas reflexões de Gomes (2012). A autora destaca que a identidade negra é um processo complexo que vai além da perspectiva interna, ou seja, além do olhar que o indivíduo negro lança sobre si mesmo e seu próprio corpo. Gomes (2012), ressalta a importância da interação com o olhar externo, enfatizando a dinâmica intrincada entre a autopercepção e a percepção alheia. Nesse contexto, a construção da identidade negra é moldada não apenas por fatores internos, mas também por influências sociais e culturais, evidenciando a necessidade de compreender as complexidades envolvidas na formação dessa identidade. Nas palavras da autora, o cabelo crespo é destacado como um ícone identitário. A reflexão abrange a maneira como o cabelo e o corpo são pensados pela cultura.

O cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. É um conflito coletivo do qual todos participamos. Considerando a construção histórica do racismo brasileiro, no caso dos negros o que difere é que a esse segmento étnico/racial foi relegado estar no pólo daquele que sofre o processo de dominação política, econômica e cultural e ao branco estar no pólo dominante. (2012, p.3).

A fala de Rosa Menina reflete a interconexão entre a discussão sobre identidade negra, corpo e cabelo, como apresentada pelas ideias de Gomes (2012). Ao expressar a pressão social e os estigmas associados ao cabelo crespo, o relato de Rosa Menina destaca como a percepção do próprio corpo e da identidade negra é moldada não apenas pela autopercepção, mas também pela influência do olhar externo. A imposição de padrões estéticos que marginalizam a textura natural do cabelo crespo contribui para a internalização de ideias depreciativas sobre a identidade negra.

O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por

oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. (Gomes, 2003, p172)

Em suas palavras Gomes, enfatiza a natureza política e ideológica da questão racial em um contexto racista. Ela argumenta que se opor ao racismo não é apenas uma questão de discordância com práticas discriminatórias, mas também implica desafiar posturas e ideologias arraigadas na sociedade. A afirmação sugere que combater o racismo exige um comprometimento ativo, um posicionamento claro e uma mudança substancial de comportamento, apontando para a necessidade de uma abordagem mais ampla e engajada na luta contra a discriminação racial.

A noção de que a construção da identidade negra não se dá apenas pela oposição ao branco, mas também por meio da negociação, conflito e diálogo com essa outra identidade, destaca a complexidade das relações raciais. Isso sugere que a formação da identidade negra é um processo dinâmico e interativo, influenciado pela interação contínua entre diferentes perspectivas culturais. As diferenças, conforme mencionado, implicam tanto processos de aproximação quanto de distanciamento, evidenciando a necessidade de um diálogo aberto e construtivo entre as diferentes comunidades culturais na escola e na sociedade em geral.

Assim, a experiência de Rosa Menina ao evitar soltar seu cabelo é um testemunho das complexas dinâmicas entre a autopercepção e a pressão social na construção da identidade negra. Essas narrativas individuais evidenciam a necessidade de questionar e desafiar os padrões de beleza impostos, promovendo uma aceitação mais ampla da diversidade na expressão da identidade negra.

Em outra perspectiva Wolf<sup>6</sup> (1992) acrescenta uma dimensão importante à discussão sobre o progresso das mulheres após o movimento feminista nos anos 70. Ela reconhece que houve avanços substanciais em termos de direitos legais, controle reprodutivo, educação superior e inclusão nas esferas profissionais e comerciais. Essas conquistas são indiscutivelmente vitais para a equidade de gênero e a emancipação das mulheres.

No entanto, é fundamental também considerar a perspectiva crítica trazida à luz por Wolf, quando argumenta que, apesar desses avanços legais e institucionais,

---

<sup>6</sup> Ao mencionarmos a obra 'O MITO DA BELEZA', conforme analisada por Wolf em 1992, nosso objetivo neste estudo foi situar as ideias presentes nessa obra dentro do contexto histórico, cultural e social da época em que ela foi escrita e publicada.

muitos desafios persistentes ainda prejudicam a verdadeira equidade de gênero. Estes incluem disparidades salariais, a sub-representação das mulheres em cargos de liderança, a violência de gênero, a objetificação sexual e a contínua pressão sobre as mulheres para atender a padrões de beleza e comportamento.

Deste modo, enquanto as conquistas do movimento feminista são celebradas, a análise da autora destaca a necessidade contínua de luta e conscientização para enfrentar os desafios remanescentes e alcançar uma verdadeira equidade de gênero em todas as esferas da sociedade. Isso ressalta a importância de continuar o ativismo e o engajamento na busca por equidade, além de considerar uma abordagem interseccional que leve em conta as diferentes experiências das mulheres com base em raça, classe, orientação sexual e outras identidades interligadas. Além disso, desafiam e derrubarem antigas crenças socialmente respeitadas sobre seu papel na sociedade. No entanto, falando de uma geração posterior, questiona quando nós mulheres realmente experimentaremos uma sensação de liberdade. Wolf (1992, p.7)

As mulheres prósperas, instruídas e liberadas do Primeiro Mundo, que têm acesso a liberdades inatingíveis para qualquer outra mulher até agora, não se sentem tão livres quanto querem ser. E já não podem restringir ao subconsciente sua sensação de que essa falta de liberdade tem algo a ver com questões que realmente não deveriam ser importantes. Muitas sentem vergonha de admitir que essas preocupações triviais — que se relacionam à aparência física, ao corpo, ao rosto, ao cabelo, às roupas — têm tanta importância. (Wolf, 1992, p.7)

Em um contexto adicional, abordando os padrões estéticos, Wolf (1992) ainda fez uma advertência. em seus estudos que, apesar do sucesso e aparência de controle de muitas mulheres no mundo ocidental, existe uma subvida secreta marcada por repulsa, obsessões com a aparência, medo do envelhecimento e ansiedade pela perda de controle. Isso é atribuído ao impacto negativo do mito da beleza, uma reação contra o feminismo que utiliza a ideia de beleza feminina como arma política. (1992, p. 12). Vejamos a fala de Rosa Menina que ilustra a questão do Mito da beleza.

Também já sofri muito bullying na escola, por conta de mim, do meu corpo e do meu cabelo, é... já tentei me revoltar e não ir mais para a escola, mas minha mãe nunca deixou eu não ir mais para a escola. (Rosa Menina)

Na fala de Rosa Menina "Também já sofri muito bullying na escola, por conta de mim, do meu corpo e do meu cabelo" evidencia as experiências pessoais da participante, revelando as dificuldades enfrentadas em razão de sua identidade racial. Essa afirmação destaca como as manifestações de racismo podem se manifestar de maneiras diversas, incluindo o bullying, e ressalta a importância de abordar as dimensões raciais nas interações cotidianas, nesse caso no ambiente escolar.

De acordo com Gomes (2003, p.172) esse é um processo complexo, no qual aprendemos gradualmente que as diferenças são fundamentais na construção de nossa identidade. Entendida como um processo contínuo moldado pelos negros nos diferentes espaços que frequentam, institucionais ou não, a identidade negra também se desenvolve ao longo da trajetória escolar desses indivíduos. Na escola, eles se deparam com diversos olhares sobre seu pertencimento racial, cultura, história, corpo e estética.

Segundo a autora, frequentemente, esses olhares entram em conflito com a visão e experiência pessoal da negritude, pois estamos imersos no intrincado universo das identidades e alteridades, das semelhanças e diferenças, e, principalmente, diante das várias formas como a sociedade lida com essas questões.

Ao analisar a fala da participante, também optamos por analisar com base no conceito de beleza na sociedade ocidental. Wolf (1992) argumenta que alicerçado nesse parâmetro a beleza é vista como objetiva e universal, com as mulheres sendo obrigadas a encarná-la e os homens desejando mulheres que a representem. No entanto, essa visão simplista ignora a subjetividade e a influência cultural da beleza, reforça estereótipos de gênero prejudiciais e coloca a responsabilidade da aparência sobre as mulheres, perpetuando a objetificação feminina.

Assim, é fundamental questionar essa perspectiva e promover a aceitação da diversidade de beleza e identidade. A citação de Rosa Menina destaca as consequências negativas que podem surgir quando as normas de beleza são rigidamente impostas. O relato do bullying que ela sofreu na escola devido à sua aparência mostra como essas normas podem levar ao sofrimento e à exclusão social. Isso enfatiza a importância de desafiar esses padrões de beleza restritivos e promover uma cultura de aceitação e respeito pelas diferenças individuais.

É evidente que a concepção do mito da beleza como uma obrigação imposta às mulheres não leva em conta a complexidade da beleza e das dinâmicas de gênero. Além disso, essa ideia pode acarretar consequências profundamente prejudiciais na vida das pessoas, como ilustrado pela experiência de "Rosa menina". Em contraposição à perspectiva predominante na cultura ocidental, a autora argumenta que:

Nada disso é verdade. A "beleza" é um sistema monetário semelhante ao padrão ouro. Como qualquer sistema, ele é determinado pela política e, na era moderna no mundo ocidental, consiste no último e melhor conjunto de crenças a manter intacto o domínio masculino. Ao atribuir valor às mulheres numa hierarquia vertical, de acordo com um padrão físico imposto culturalmente, ele expressa relações de poder segundo as quais as mulheres precisam competir de forma antinatural por recursos dos quais os homens se apropriaram. (Wolf, 1992, p.15)

Esse contexto nos leva ao entendimento que, ao argumentar que a "beleza" não é um padrão objetivo, mas sim um sistema de valores monetários, influenciado pela política e voltado para a manutenção do domínio masculino, Wolf nos faz refletir ao sugerir que, na sociedade moderna, a concepção de beleza é instrumentalizada como um conjunto de crenças destinado a preservar o poder masculino, ao avaliar o valor das mulheres com base em padrões físicos culturalmente impostos. Isso cria uma estrutura hierárquica na qual as mulheres são levadas a competir de maneira pouco natural por recursos que, historicamente, têm sido controlados pelos homens.

Essa análise destaca como o conceito de beleza não é apenas sobre estética, mas também sobre poder e controle. Ele reforça a ideia de que as normas de beleza não são inerentemente universais, mas sim construções sociais que servem a interesses específicos. Isso também chama a atenção para a pressão e as expectativas impostas às mulheres para se conformarem a esses padrões, muitas vezes à custa de sua autoestima e bem-estar emocional. É relevante ressaltar as palavras de Yellow que expressam seus sentimentos ao conformar-se com os padrões que lhe são impostos.

[...]Típico, porque assim, quando eu boto alguma coisa diferenciada assim em meu cabelo, eu acho que minha autoestima fica lá em cima, mas quando eu tiro minha autoestima fica embaixo, eu não gosto do meu cabelo. Minha mãe fala que é bestagem né, mas eu não gosto do meu cabelo [...]" (Yellow)

A fala de Yellow destaca como a relação das pessoas com seu cabelo pode ter um impacto profundo em sua autoestima e autoimagem. Ela menciona que ao adotar algo "diferenciado" em seu cabelo, sua autoestima aumenta, sugerindo que a expressão individual por meio do cabelo desempenha um papel significativo em sua confiança e bem-estar. No entanto, quando ela remove essa expressão diferenciada, sua autoestima diminui, evidenciando a influência da aparência do cabelo em sua percepção pessoal.

Além disso, Yellow compartilha que não gosta do seu cabelo e que sua mãe considera isso "bestagem". Essa discordância entre sua própria percepção e a perspectiva materna revela a complexidade das emoções que as pessoas podem sentir em relação à sua aparência, especialmente quando estão expostas a normas de beleza culturalmente impostas. Isso também destaca a importância de um diálogo aberto e de um apoio positivo para que as pessoas possam desenvolver uma relação saudável e confiante com sua identidade e aparência.

Retornando à experiência compartilhada por Yellow e Rosa Menina, é evidente que ambas enfrentam desafios relacionados à sua aparência, incluindo a texturas capilares. Rosa Menina expressa a pressão que sente em relação ao seu cabelo, descrevendo a sensação de que cabelo crespo é considerado "feio" pela sociedade.

Fala que é ruim, que cabelo crespo assim é feio. Quando a gente solta esse cabelo é feio. É tanto que hoje eu nem solto mais o cabelo por causa disso. (Rosa Menina)

Esse estigma a levou a evitar soltar seu cabelo. Suas palavras destacam como os padrões de beleza impostos podem ter um impacto negativo na autoestima e na liberdade de expressão das mulheres, enfatizando a importância de desafiar essas normas e promover a aceitação do cabelo. O cabelo, como marca da identidade feminina, representa não apenas uma questão estética, mas também um meio poderoso de expressão pessoal, identitária, cultural e social, que merece ser valorizado em sua diversidade. A esse respeito Gomes revela:

O cabelo do negro, visto como "ruim", é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como "ruim" e do branco como "bom" expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. Estamos, portanto, em uma zona de

tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. (2012, p.3).

Nessa afirmação, Gomes expõe que a percepção do cabelo do negro como "ruim", em contraste com a ideia de que o cabelo do branco é "bom", reflete um problema intrínseco de racismo e desigualdade racial. A classificação do cabelo com base nessas categorias indica um conflito profundo. A decisão de um negro em mudar seu cabelo pode ser uma tentativa de escapar do estigma da inferioridade imposto pela sociedade ou a internalização desse estigma. Ao mesmo tempo, essa mudança pode também representar um desejo de autonomia, manifestado através de escolhas ousadas e criativas em relação ao cabelo.

Gomes destaca que estamos imersos em uma zona de tensão, a partir da qual emergem padrões reais e ideais de beleza corporal. Essa análise revela as complexidades envolvidas na relação entre estética em específico o cabelo e o corpo, identidade racial e lutas por autonomia e igualdade.

As reflexões de Wolf (1992, p.17), em outra perspectiva, corroboram com essas inquietações. Para a autora o mito da beleza, na realidade, sempre influencia o comportamento, não apenas a aparência física. A juventude e, até recentemente, a virgindade eram consideradas belas nas mulheres porque simbolizavam a falta de experiência sexual e ignorância, enquanto o envelhecimento era rotulado como feio devido ao poder crescente que as mulheres adquirem com o tempo e à necessidade de romper os laços entre as diferentes gerações femininas. Esse ciclo de desconfiança entre mulheres de diferentes idades é perpetuado pelo mito da beleza e afeta negativamente o curso de vida de todas elas.

A fala de Yellow, juntamente com as reflexões de Wolf (1992), indica a importância de repensar e redefinir os padrões de beleza impostos às mulheres. A participante da pesquisa compartilha como a busca por atender a esses padrões afeta sua autoestima e sua identidade. É essencial que a sociedade reconheça o poder do mito da beleza e seu impacto nas vidas das mulheres, bem como nas relações entre diferentes gerações femininas.

Por outro lado, a reflexão acerca da formação da identidade negra não pode ser desvinculada da análise da identidade como um processo mais abrangente e intrincado. De acordo com Gomes (2003, p.171) Esse processo abarca dimensões

personais e sociais que se entrelaçam de maneira inseparável, desenvolvendo-se na esfera social.

Enquanto sujeitos sociais, moldamos as identidades sociais no âmbito da cultura e da história, abrangendo não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, orientação sexual, nacionalidade, classe, entre outras. Essas identidades diversas e distintas compõem os sujeitos, pois estes são interpelados por diferentes situações, instituições ou grupos sociais.

Reconhecer-se em uma delas implica responder positivamente a uma interpelação e estabelecer um senso de pertencimento a um grupo social de referência. Esse processo é complexo e dinâmico, pois as múltiplas identidades podem exigir lealdades distintas, divergentes e até contraditórias simultaneamente. Assim, somos sujeitos de inúmeras identidades, sendo estas socialmente atrativas temporariamente, mas também sujeitas a serem descartadas ou rejeitadas.

Somos, portanto, portadores de identidades transitórias e contingentes. Isso confere às identidades sociais um caráter fragmentado, instável, histórico e plural, conforme destacado por Louro (1999).

Similarmente a outros processos identitários, a construção da identidade negra ocorre progressivamente, envolvendo diversas variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras interações no círculo social mais próximo, no qual as relações pessoais são permeadas por sanções e afetividade. Essa construção inicial geralmente se inicia na família, expandindo-se e desdobrando-se nas demais relações estabelecidas pelo sujeito.

A identidade negra, nesse contexto, é concebida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Envolve a formação da autopercepção de um grupo étnico/racial ou de indivíduos pertencentes a tal grupo, a partir de suas interações com o outro. Desenvolver uma identidade negra positiva em uma sociedade que, ao longo da história, ensina aos negros que para serem aceitos precisam renegar a si mesmos, representa um desafio enfrentado pelos negros no Brasil.

Diante da indagação sobre a identificação racial com as participantes da pesquisa, observamos que a maioria das participantes opta por se autodefinir como pardas em vez de negras. Uma constatação relevante é a dificuldade que algumas meninas enfrentam ao assumir a negritude, talvez pelo fato de associarem essa identidade a uma valoração social inferior. Para essas mulheres, ser negra muitas vezes implica em ser percebida como menos digna ou respeitável, refletindo uma

sociedade marcada por estigmas persistentes em relação à cor da pele. A relutância em se identificar como negra pode ser interpretada como uma estratégia de tentar se desvincular desses estigmas, buscando escapar das limitações e discriminações associadas à cor negra.

Paradoxalmente, surge a reflexão de que o próprio movimento negro, ao adotar a nomenclatura "Movimento Negro", busca transformar a carga negativa imposta historicamente à identidade negra em um traço positivo. Esta escolha visa reafirmar a importância e dignidade da identidade negra, desafiando os estigmas e reivindicando respeito para a diversidade racial.

Ao proclamar com orgulho "Sou negro, sim, mereço respeito na minha diferença", as participantes rejeitam a ideia depreciativa associada à negritude, reafirmamos a importância da aceitação e valorização da própria identidade racial, afim de contribuir na desconstrução de preconceitos arraigados na sociedade. Sobre a questão racial, afirmaram as participantes da pesquisa: Vejamos as falas das participantes da pesquisa sobre a questão racial:

Eu me considero parda pois minha mãe é negra e meu pai branco. Me considero parda mesmo tendo a pele branca por causa do meu pai, pois estamos falando em questão racial e não sobre a cor de pele literalmente. (Sol)

A identificação racial tem a ver com a maioria das pessoas, sendo elas pertencentes a uma determinada cor ou não. Entretanto, por uma construção familiar mística, me considero parda. (Megan)

Eu me acho parda porque toda minha família tem a mesma cor e eles também se acha pardos na verdade tem gente de toda cor somos misto mais eu amo a minha pele assim desse jeitinho lindo. (Silvana)

Me identifico como parda, pois acho que tenho uma mistura de ancestralidade, incluindo ascendência indígena. Vejo como uma forma de reconhecer a diversidade racial e cultura. (Lavínia)

Sobre a minha cor eu acho bonita não me importo com isso não tem muita pessoas que tem preconceitos com a própria cor devemos aceitar, a nossa própria cor e não ficar, com racismo não, não importa sua cor minha cor é parda. (Ninha)

É uma questão um pouco controversa pois, para muitos sou branca demais para ser preta ou preta demais para ser branca, mas se for pela minha identidade sou uma pessoa parda por conta da mistura de meus pais. (Natália)

Bem eu mim sinto parda porque quando eu olho no espelho eu mim sinto assim porque eu não me sinto nem branca nem preta. (Yellow)

Eu mim considero parda. Porque é a cor que tem no meu registro de nascimento. (Mariquinha)

Eu sou negra mi identifico. Porque a maioria da minha família é negra por que acho minha cor linda. (Rosa Menina)

Ao analisarmos as nove participantes, observamos a tendência predominante de autoidentificação como pardas. Sol, Megan, Silvana, Lavínia, Ninha, Natália, Yellow, e Mariquinha expressam essa identificação, além disso destacaram uma percepção de mistura racial em suas origens. Essa escolha revela uma compreensão da complexidade e diversidade de suas ancestralidades.

Além disso, algumas participantes compartilham uma valorização positiva de sua própria cor. Silvana, Ninha, Yellow, Mariquinha e Rosa Menina destacam a beleza de sua cor e enfatizam a importância de aceitar a própria identidade racial. Essa atitude positiva em relação à própria cor indica uma autoaceitação e orgulho associados à identidade racial.

As participantes também mencionam a influência da mistura de ancestralidades em sua identidade racial. Sol, Megan, Silvana, Lavínia e Natália mencionam essa mistura como um fator determinante em sua autoidentificação. Essa perspectiva reflete uma compreensão da diversidade racial em suas origens familiares.

No entanto, algumas diferenças notáveis também emergem nas narrativas. Natália destaca a perspectiva controversa de sua identidade racial, enfatizando as percepções externas que consideram sua cor como inadequada para categorias pré-estabelecidas. Mariquinha, por sua vez, baseia sua identificação na cor registrada em seu documento de nascimento, oferecendo uma perspectiva mais objetiva e legal sobre sua identidade racial.

Rosa Menina se destaca ao se identificar explicitamente como negra, ressaltando a influência majoritária de sua família e sua apreciação estética pela cor. Essa escolha demonstra a diversidade de perspectivas e a singularidade de cada trajetória na construção da identidade racial.

A partir dessa análise, torna-se evidente que a amplitude das respostas obtidas reforça a importância contínua da luta em defesa das questões raciais. Este

imperativo emerge do reconhecimento de que a discussão e abordagem dessas questões são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa.

Essas duas constatações estão interligadas à diversidade nas identificações raciais destaca a complexidade da experiência racial de cada indivíduo, enquanto a necessidade de continuar a luta ressalta que as disparidades e desafios relacionados à raça persistem e exigem ação. A conscientização, a promoção do diálogo e o comprometimento com políticas e práticas antirracistas tornam-se elementos fundamentais nesse processo de construção de uma sociedade mais equânime e respeitosa. Diversos aspectos podem ser considerados na defesa dessa importância.

A história evidencia longos períodos de discriminação e marginalização racial. A negação das questões raciais contribui para a perpetuação de desigualdades historicamente construídas. A reflexão sobre essas desigualdades é importante para entender e combater estruturas que geram disparidades sociais. A valorização das questões raciais é essencial para reconhecer a diversidade presente em uma sociedade. Cada indivíduo traz consigo uma história, cultura e experiências únicas, e ignorar a dimensão racial é desconsiderar uma parte fundamental da identidade de muitos.

Em resumo, a análise em defesa da importância das questões raciais baseia-se na compreensão de que a promoção da igualdade racial não é apenas uma questão de justiça, mas uma condição essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e democrática

Ao concluir a análise desta categoria, precisamos retomar a reflexão inicial e ressaltar que o poema de Sobral (2014), ao expressar nos versos "Só por hoje Vou deixar o meu cabelo em paz", proporciona uma visão sobre a intersecção entre padrões estéticos e a identidade negra. A escolha temporária de se desvincular dessas expectativas e normas reflete um desejo de reconexão com a própria identidade. Contudo, é importante salientar que essa reflexão deixa questionamentos em aberto, visto que a resistência contra os padrões estéticos e o racismo constitui uma jornada contínua e intrincada.

A noção de que a construção da identidade negra não se dá apenas pela oposição ao branco, mas também por meio da negociação, conflito e diálogo com essa outra identidade, destaca a complexidade das relações raciais. Isso sugere que

a formação da identidade negra é um processo dinâmico, influenciado pela interação contínua entre diferentes perspectivas culturais. As diferenças, conforme mencionado, implicam tanto processos de aproximação quanto de distanciamento, evidenciando a necessidade de um diálogo aberto e construtivo entre as diferentes comunidades culturais na escola e na sociedade em geral.

A menção dos óculos escuros e a ideia de "Enfrentar a claridade" trazidas nas letras do poema, sugerem que a busca pela aceitação pessoal é uma jornada desafiadora, na qual as pessoas confrontam constantemente a influência de padrões externos em sua formação de identidade. Assim, enquanto essas palavras nos convidam a abraçar nossa autenticidade, também nos lembram da persistência das pressões sociais em torno da aparência e da importância contínua de desafiar e questionar essas normas. A busca pela identidade e aceitação pessoal é, portanto, uma jornada em constante evolução, repleta de desafios e reflexões.

#### 4.5 Violência, assédio e discriminação.

“A noite enquanto elas pedem socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebram as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos sossegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas. Não casei e não estou descontente”. (Maria Carolina de Jesus, 2014, p.14)

Estas palavras potentes e evocativas de Maria Carolina de Jesus, extraídas de seu diário escrito na década de 1950, ecoam como um lembrete contundente das disparidades e desafios enfrentados por mulheres em sociedades marcadas pela violência, assédio e discriminação. Nesta categoria de análise, exploraremos a complexidade dessas questões, por meio das falas das participantes examinando como as estruturas patriarcais e normas de gênero podem perpetuar tais problemas. A participante Ninha, por exemplo, expressa:

E meu pai, tipo assim...eu sei que é meu pai, eu respeito porque é meu pai e tem que respeitar, mas meu pai faz muita humilhação com a minha mãe, entendeu? (Ninha)

A fala de Ninha reflete a complexidade das dinâmicas de poder e do patriarcado dentro de uma família. Ela menciona que, apesar de reconhecer que seu pai é seu pai e sentir a obrigação de respeitá-lo, ele frequentemente humilha sua

mãe. Isso ilustra como o patriarcado pode influenciar as relações familiares, com os homens muitas vezes exercendo controle e poder sobre as mulheres, inclusive por meio de comportamentos abusivos e humilhantes. A fala de Ninha sugere que a lealdade familiar e o respeito pelos pais podem criar um dilema emocional quando confrontados com a realidade do comportamento abusivo de um pai, destacando a necessidade de abordar e desafiar as normas patriarcais que perpetuam essas dinâmicas prejudiciais.

A problemática da violência de gênero, assédio e discriminação é um tema complexo e pertinente na sociedade contemporânea, cuja compreensão é enriquecida pela perspectiva teórica de Saffioti (1987, 1995, 2001). A renomada socióloga brasileira dedicou sua vida ao estudo das relações de gênero e, por meio de suas obras, destacou a importância de desvelar as estruturas patriarcais e machistas que permeiam nossa cultura.

Saffioti desempenha um papel importante na teoria sobre violência contra mulheres, fornecendo elementos para discussões atuais. No entanto, é lamentável observar que a situação no Brasil não apresenta melhorias, pelo contrário, evidencia um alarmante aumento nos casos de violência contra mulheres, muitos dos quais envolvem atos chocantes. De acordo com Silva (2019), a escala desses incidentes é motivo de grande preocupação, pois a quantidade de ocorrências é alarmante e requer uma abordagem urgente para enfrentar esse grave problema social.

Para Saffioti (1995, p. 46), esse tipo de violência "[...] excede de forma constante e perigosa os limites da criatividade e da casualidade [...]". Nessa perspectiva, percebemos que as relações desiguais de poder entre homens e mulheres continuamente geram novas manifestações de violência, explorando plenamente a imaginação para criar métodos cruéis de punição e controle sobre os corpos femininos.

Saffioti (2001) estabelece uma diferenciação importante em relação às categorizações de violência. A autora destaca a necessidade de utilizarmos esses termos com cautela, a fim de evitar confusões conceituais. Nesse contexto, ela propõe a seguinte classificação: violência de gênero como um fenômeno mais abrangente, originado das relações de poder entre homens e mulheres na sociedade, abrangendo atos violentos entre homens-mulheres, mulheres-homens, homens-homens e mulheres-mulheres; violência contra as mulheres, que se concentra especificamente nos corpos femininos; violência doméstica, ocorrendo no

espaço doméstico e direcionada principalmente contra mulheres, crianças e adolescentes; violência intrafamiliar, com o elemento central sendo as relações de parentesco, sejam por consanguinidade ou afinidade.

Podemos perceber que o relato de Ninha se relaciona com algumas das classificações mencionadas anteriormente.

“Tem horas que é com a gente também, porque tipo, ele xinga palavrão lá em casa, ele fica xingando a gente.” (Ninha)

A fala de Ninha reflete uma realidade preocupante e comum em muitos contextos familiares afetados pelo patriarcado e pela violência doméstica. Ela menciona que seu pai xinga palavrões em casa e xinga a família. Essa situação ilustra como a violência verbal e emocional pode ser uma forma de abuso dentro das relações familiares, criando um ambiente tóxico e prejudicial para todos os membros da família, incluindo as adolescentes.

Essa dinâmica também demonstra como a violência doméstica não se limita apenas à agressão física, mas pode incluir comportamentos verbais abusivos que têm o objetivo de controlar e intimidar. Além disso, a fala de Ninha sugere que a violência não é direcionada exclusivamente à mãe, mas também atinge outros membros da família, o que ressalta a necessidade de abordar e interromper esse ciclo de abuso para proteger todos os envolvidos.

Dentro do contexto das relações de gênero, a violência desempenha um papel como uma estratégia para expressar o poder masculino e para subjugar as mulheres. Conforme indicado pela autora,

[...] No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência [...] (SAFFIOTI, 2001, p.115)

A autora destaca a dinâmica de poder patriarcal nas sociedades. Ela ressalta como os homens, na função patriarcal, têm o controle para determinar o comportamento das categorias sociais nomeadas, muitas vezes recebendo

permissão ou, no mínimo, tolerância da sociedade para punir aqueles que desviam das normas estabelecidas. O ponto principal aqui é que, mesmo quando as potenciais vítimas não tentam divergir das normas sociais prescritas, a execução do projeto de dominação e exploração pelos homens exige o auxílio da violência como uma ferramenta de manutenção desse controle. Nesse contexto, Ninha expressa:

Não vou mentir não, mas tem hora que eu tenho medo do meu pai, porque tipo assim, tem hora... assim, ele nunca abusou de nós, graças a Deus, porque mainha chama atenção dele, mainha é muito boa para isso. É tanto que nossas roupas, assim, a gente tem umas roupas meio curtas, ela não deixa a gente vestir, só roupa longa porque como a gente vê muita reportagem, ela fica falando para gente não ficar assim para evitar, né? Porque ela disse que o inimigo atenta. (Ninha)

Esse trecho do relato da participante ilustra a maneira como o poder patriarcal se baseia na coerção e na imposição de normas para manter a conformidade com os papéis de gênero tradicionais, mostrando como a violência pode ser usada para sustentar essa estrutura de poder desigual. A fala de Ninha revela uma dinâmica familiar complexa, permeada por temores relacionados ao pai e preocupações com a segurança pessoal. Ela expressa sentir medo do pai em alguns momentos, embora ressalte que ele nunca abusou delas, em parte devido à intervenção da mãe em chamar sua atenção quando necessário.

A fala também destaca a influência das preocupações com a segurança e as normas de vestimenta na família, com a mãe insistindo que todas usem roupas longas para evitar possíveis perigos, mencionando que o inimigo atenta.

Essa expressão pode ser interpretada de várias maneiras, na perspectiva religiosa. É bem específico de algumas igrejas cristãs. A católica usava o termo, o diabo atenta e as evangélicas pronunciam o inimigo atenta. No caso da mãe, parece usá-la como uma espécie de alerta, sugerindo que há ameaças externas não especificadas que podem prejudicar suas filhas. Além disso, o uso desse tipo de linguagem metafórica é uma forma de transmitir normas e valores familiares ou sociais sem a necessidade de explicar detalhadamente a origem ou a natureza dessas normas. Pode ser uma maneira de reforçar a obediência a certos padrões de comportamento sem entrar em detalhes desconfortáveis ou difíceis de discutir. Para Saffioti,

[...] a violência masculina contra a mulher inscreve-se nas vísceras da sociedade com supremacia masculina. Disto resulta uma maior facilidade de sua naturalização, outro processo violento, porque manietta a vítima e dissemina a legitimação social pela violência [...] (SAFFIOTI, 1995, p. 32)

Silva (2019) ressalta que em nossas sociedades, tanto homens quanto mulheres são condicionados a se conformarem aos papéis sociais estabelecidos e a perpetuarem essas expectativas. Para sustentar a estrutura patriarcal, é esperado que ambos os gêneros se comportem de acordo com os estereótipos preconcebidos.

[...] o estereótipo funciona como uma máscara. Os homens devem vestir a máscara do macho, da mesma forma que as mulheres devem vestir a máscara de submissas. O uso das máscaras significa a repressão de todos os desejos que caminharão em outra direção. Não obstante, a sociedade atinge alto grau de êxito neste processo repressivo, que modela homens e mulheres para relações assimétricas, desiguais, de dominador e dominada. (Saffioti, 1987 apud Silva ,2019,p.19)

Silva (2019) discute como os estereótipos de gênero atuam como máscaras que restringem o comportamento humano de acordo com normas preestabelecidas. Homens são socializados a adotar a máscara de masculinidade, enquanto mulheres são pressionadas a usar a máscara de submissão. Isso leva à repressão dos desejos individuais que não se encaixam nos estereótipos, resultando em relações de gênero desiguais e opressivas na sociedade. A autora argumenta que é necessário desafiar essas normas para alcançar maior igualdade de gênero e liberdade individual.

Além da discussão sobre os estereótipos de gênero e suas consequências na sociedade, é fundamental abordar outro tipo de violência que frequentemente está interligado a essas normas preestabelecidas: o assédio. O assédio sexual, em particular, é uma manifestação clara da opressão de gênero, em que as vítimas muitas vezes são alvo de abordagens indesejadas, comentários ofensivos ou até mesmo agressões físicas devido à sua identidade de gênero.

Segundo Ribeiro (2018, p. 24), “o assédio sexual é caracterizado pela abordagem persistente de uma pessoa a outra, com a intenção de obter favores sexuais, muitas vezes por meio da imposição da vontade”. Isso resulta na violação da honra, imagem, dignidade e intimidade da vítima.

Assim como as máscaras de masculinidade e submissão, o assédio também é uma manifestação de como os estereótipos de gênero podem restringir a liberdade individual e perpetuar desigualdades. Por conseguinte, analisaremos a contribuição que encontramos na fala da participante Natália neste contexto. Em seu relato, ela compartilha o sofrimento que experimentou devido ao assédio que enfrentou.

Já. Bastante, inclusive. Olhares maliciosos, porque como eu acabei crescendo muito rápido na minha infância, eu acabei tendo... eu tive corpo muito cedo, com 11 anos eu já tinha um corpo de uma mulher, então, eu sempre recebi olhares [...] então, eu já sofri em várias situações. (Natália)

No relato, a participante menciona receber olhares maliciosos desde uma idade muito jovem, devido ao seu desenvolvimento físico precoce. Esse tipo de comportamento pode ser angustiante e invasivo para a pessoa afetada, e é considerado uma forma de assédio sexual. A ênfase na frase "eu já sofri em várias situações" sugere que essas experiências não foram isoladas e que ela enfrentou esse tipo de assédio em diferentes momentos de sua vida, significa que a experiência pessoal ou a situação enfrentada por ela desempenha um papel importante na disseminação de diferentes tipos de violência dirigidos às mulheres, com destaque para o assédio sexual, que ela própria está descrevendo.

Conforme destacado por Teixeira e Rampazo (2017a, p. 1160), o assédio sexual pode manifestar-se tanto em contextos com hierarquias institucionais e formais estabelecidas, como em outras relações que não necessariamente envolvem uma hierarquia explícita, mas que ainda se baseiam em uma estrutura de poder de gênero socialmente construída. Da mesma forma, outros autores compartilham uma opinião similar.

[...] são sustentadas pela perpetuação da relação de dominação e submissão. Essa relação, fruto da lógica do regime patriarcal é reforçada pelo sistema jurídico. Basta recorrer ao Código civil de 1916, o qual afirma que quando a mulher se casa, vários de seus direitos civis ficam restritos à autorização do marido. A discussão moral que gira em torno de legalização da prostituição e do aborto, bem como a ausência de tipificação de estupro no interior do casamento no Código Penal Brasileiro são alguns, dentre os muitos exemplos em que podemos compreender o privilégio do direito político dos homens sobre as mulheres (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2017, p. 164).

Esses exemplos evidenciam a maneira como as estruturas legais historicamente reforçaram e perpetuaram a desigualdade de gênero, subordinando as mulheres e marginalizando suas vozes e direitos dentro da sociedade. Ao longo da história, mulheres e homens foram sistematicamente submetidos a expectativas e normas distintas. Enquanto as meninas eram instruídas a adotar comportamentos recatados, como sentar com as pernas fechadas, os meninos desfrutavam de consideravelmente mais liberdades, o que implicitamente perpetuava a ideia de inferioridade feminina (SÁ; FOLRIANI; RAMPAZO, 2017).

Nesse cenário, Farencena (2022) declara que se pode argumentar que o homem, nesse contexto, não apenas se sentia superior, mas também acreditava ter o direito de subjugar ainda mais o sexo feminino e exercer controle sobre ele. Nessa perspectiva, diversas formas de violência contra as mulheres surgem, muitas vezes de maneira interligada. É possível afirmar que vários fatores colaboram para essa realidade e não atuam de forma isolada.

O assédio sexual é inaceitável em qualquer contexto e deve ser abordado de forma séria e responsável. As vítimas têm o direito de se sentirem seguras e respeitadas, e é importante que haja apoio e recursos disponíveis para denunciar e lidar com situações de assédio sexual. É fundamental que as pessoas estejam cientes dos diferentes tipos de assédio e sejam solidárias com as vítimas, promovendo uma cultura que não tolera o assédio em nenhuma de suas formas.

Para que seja configurado o assédio sexual, não é necessário que haja contato físico. “Essa prática pode ser clara, como expressões verbais ou escritas, ou de formas mais sutis, como comentários, gestos, imagens enviadas por e-mail, entre outros” (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016, p. 18). A fala da participante Lavinia sobre o desconforto por ser mulher também descreve situações que podem ser consideradas como assédio sexual.

Mais por parte de homem, né? Toda vez que a gente passa ficam tomando ousadia, falando coisas. (Lavinia)

Ela menciona que sente desconforto por ser mulher, principalmente devido ao comportamento invasivo de homens quando ela passa caminhando por eles. Esse tipo de situação, em que homens tomam a liberdade de fazer comentários inapropriados ou avanços não solicitados, é uma forma de assédio sexual. O comentário de Lavinia ressalta a realidade que muitas mulheres enfrentam, onde se

deparam com avanços indesejados e comentários invasivos em espaços públicos ou mesmo no ambiente escolar e de trabalho. Isso cria uma atmosfera hostil e desconfortável para as mulheres, afetando sua segurança e bem-estar.

É importante que as conversas sobre assédio sexual não apenas reconheçam a existência dessas situações, mas também promovam a conscientização e ações para combatê-las. Toda pessoa tem o direito de se sentir segura e respeitada, independentemente do seu gênero, e é responsabilidade de todos contribuir para a criação de um ambiente onde o assédio sexual seja repudiado e as vítimas possam denunciar essas situações sem medo de retaliação. É fundamental continuar a luta pela igualdade de gênero e pelo fim do assédio sexual em todas as suas formas.

Ainda no âmbito da violência, a fala de Natália descreve situações que envolvem preconceito e discriminação e pode ser caracterizada como um tipo de assédio conhecido como assédio moral ou assédio psicológico. A prática do assédio moral não é uma novidade. De fato, essa forma perversa de comportamento tem raízes antigas no Brasil, remontando até o período da escravidão, por exemplo. No entanto, o que é relativamente recente é a crescente busca por discussões, punições e até mesmo pela criminalização desse comportamento (FREITAS, 1996).

Além disso, há um interesse crescente em compreender as causas subjacentes, buscar ações reparadoras e, principalmente, adotar medidas preventivas que evitem o assédio. Isso tem sido acompanhado por uma cobertura mais ampla nos meios acadêmicos, jornalísticos, organizacionais, sindicais, políticos, médicos e jurídicos (FREITAS, 2007).

O assédio moral ocorre quando normas fundamentais de convivência em um grupo social são violadas. Especificamente, manifesta-se por meio de ações destinadas a constranger, coagir ou perseguir repetidamente, resultando na violação de princípios, valores e direitos individuais, o que resulta em um comportamento que prejudica a moralidade humana. Nesse contexto, o assédio moral pode causar sérios danos às suas vítimas, incluindo uma queda significativa no desempenho profissional, isolamento social, problemas psicológicos e impactos negativos na autoestima (Farrington, 1993). Natália denuncia, em sua fala, preconceito relacionado à homofobia, religião, tom de pele, sexualidade e gênero dentro da escola.

Eu vejo bastante preconceito dentro da escola, em vários aspectos, tanto quanto à homofobia, quanto outros tipos de preconceitos

relacionados à religião, tom de pele, sexualidade e gênero, porque eu vejo e, inclusive, já passei por isso, de muitos professores ou professoras se recusarem a chamar pelo seu nome social ou não aceitar o seu gênero, ou fazer discursinhos de ódio dentro da sala, se aproveitando do poder que tem, entre outras coisas que, porém, não me vem à mente agora. (Natália)

A denúncia de Natália aborda uma questão crítica e complexa, revelando a presença de preconceito e discriminação em várias dimensões dentro do ambiente escolar. Isso destaca a importância de reconhecer que as instituições de ensino desempenham um papel fundamental na promoção de valores de inclusão, respeito à diversidade e igualdade. O preconceito relacionado à homofobia, religião, tom de pele, sexualidade e gênero não apenas afeta negativamente o emocional das estudantes, mas também compromete a qualidade da educação ao criar um ambiente pouco acolhedor e seguro. Portanto, abordar essas questões de maneira aberta e educativa é essencial para promover uma cultura escolar inclusiva e combater o preconceito, garantindo que todas as alunas tenham a oportunidade de aprender e crescer em um ambiente que respeite sua individualidade e identidade.

A recusa de alguns professores em chamar as alunas pelo seu nome social ou não aceitar seu gênero constitui um tipo de discriminação de gênero, que é uma forma de assédio. Além disso, os "discursinhos de ódio" mencionados na sala de aula podem criar um ambiente hostil e prejudicial para as estudantes, tornando isso uma forma de assédio moral. Essas atitudes por parte dos professores podem causar danos emocionais e psicológicos, afetando a saúde mental e capacidade de aprendizado.

É importante destacar que o assédio moral ou psicológico, como no caso mencionado por Natália. Leymann (1996) repercute sobre o entendimento da Psicologia em relação ao assédio moral como uma conduta que vai além da simples falta de ética. Ela enfatiza que o assédio moral envolve uma repetição intencional de comportamentos agressivos que causam violência psicológica, resultando em sérios impactos do ponto de vista psicossocial da pessoa afetada.

Essa perspectiva ressalta a importância de reconhecer esse tipo de violência não apenas como uma questão de comportamento inadequado, mas como um fenômeno que pode ter consequências profundas para a saúde mental e emocional das vítimas. Portanto, a autora enfatiza a necessidade de abordagens preventivas e

de intervenção eficazes para lidar com o assédio moral, a fim de proteger a integridade psicológica das pessoas.

A criação de um ambiente escolar inclusivo, respeitoso e livre de preconceitos é fundamental para o desenvolvimento saudável das alunas e para a promoção da igualdade e do respeito mútuo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, adentramos na etapa final desta dissertação, onde consolidaremos nossas principais in(conclusões), refletindo sobre o percurso intelectual que percorremos ao longo desta pesquisa. É o momento de reunir os fios condutores de nossa investigação e apresentar uma visão abrangente das contribuições e implicações do nosso trabalho. Para alcançar essa compreensão, iremos revisitar as abordagens teóricas que utilizamos, bem como os relatos das participantes. vamos abordar mais uma vez a questão central que orientou nossa investigação: Qual o significado da escolarização para um grupo de mulheres estudantes da Epjai de uma escola municipal em Vitória da Conquista -Ba? Nosso objetivo geral foi analisar, por meio de relatos de mulheres estudantes os sentidos da educação escolar em sua interface com os estudos de gênero.

Embora intitulada como Considerações Finais, esta seção não busca apresentar um texto conclusivo, mas sim proporcionar uma continuidade de inúmeros relatos já iniciados ou que estão prestes a começar. Por meio da escuta atenta dos relatos, emergiu a compreensão de como as mulheres participantes da EPJAI estão inseridas em um mundo de pessoas frequentemente invisibilizadas pelos discursos conforme destacado por SCOTT (1998) e, conseqüentemente, pela sociedade e pela escola.

A experiência dessas mulheres ressalta a importância de dar voz às histórias muitas vezes negligenciadas, destacando a complexidade de suas vidas e desafios. Ao reconhecer essa invisibilidade, abre-se espaço para reflexões sobre a necessidade de transformações sociais e educacionais que considerem e incluam essas narrativas marginalizadas. Este não é o fim da discussão, mas sim um convite para amplificar e aprofundar o entendimento sobre as realidades das mulheres na EPJAI e, por extensão, de grupos sociais historicamente silenciados.

Os resultados revelam que a escola desempenha um papel fundamental na vida das mulheres participantes, independentemente de sua idade, influenciando diversas dimensões, desde a formação da identidade até questões relacionadas ao gênero, raça e violência. A Educação de Pessoas, Jovens Adultas e Idosas emerge como um elemento central, proporcionando um espaço fundamental para a construção de significados sobre o ser mulher para essas participantes.

No âmbito educacional, as implicações ultrapassam as barreiras de gênero, entrelaçando-se com elementos que permeiam os processos de tornar-se mulher, a relevância da Educação de Pessoas, Jovens Adultas e Idosas, questões raciais, construção da identidade negra e a vivência de violência e discriminação. Essas experiências, por sua vez, deixam marcas profundas que não apenas moldam a jornada educacional, mas também influenciam o futuro papel de ser mãe (Grisci, 1995, p. 3).

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que, apesar da maternidade ser historicamente naturalizada, as mulheres contemporâneas possuem o poder de fazer escolhas autônomas em relação à maternidade. Mesmo que a decisão de não se tornarem mães seja considerada algo extraordinário, essa autonomia representa uma transformação significativa nas percepções tradicionais sobre o papel das mulheres na sociedade. Portanto, as dinâmicas de gênero no ambiente familiar não apenas moldam as experiências escolares e pessoais, mas também desempenham um papel efetivo na redefinição e reconhecimento da identidade feminina, permitindo escolhas diversas e não convencionais em relação à maternidade.

Dessa forma, a análise dessas situações exigiu a consideração das experiências e necessidades de ambos os sexos/gêneros, promovendo reflexões que oferecessem possíveis caminhos, tanto às mulheres quanto aos homens, mães e pais, independentemente do sexo ou gênero. Isso é essencial para que possam enfrentar os desafios da maternidade ou paternidade enquanto continuam sua jornada educacional, promovendo uma abordagem inclusiva que reconhece a complexidade das interações entre educação, gênero e vida familiar.

A compreensão das diferentes narrativas contribui para a promoção de uma visão mais completa e justa, desafiando ideias preconcebidas e promovendo o respeito às diferenças. A discussão sobre questões raciais promove a conscientização e empatia entre diferentes grupos étnicos. Entender as experiências alheias possibilita o desenvolvimento de uma sociedade mais solidária, na qual a luta contra o racismo torna-se uma causa compartilhada.

Ao unir as perspectivas de Gomes (2012) e Hooks (1995) sobre a formação da identidade, destaca-se uma compreensão mais ampla e interseccional do processo. Gomes ressalta a importância da interação entre a autopercepção e a visão externa, sublinhando que a construção da identidade negra é influenciada não

apenas por fatores internos, mas também por dinâmicas sociais e culturais. Em particular, a autora destaca o cabelo crespo como um ícone identitário que simboliza e reflete as complexidades dessa formação.

Paralelamente, Hooks traz à tona a complexa dinâmica entre educação, inteligência e percepção social, especialmente nas comunidades negras. A erudição, embora possa conferir status e respeito, também pode resultar em desconfiança e alienação. A falta de ênfase na importância de declarar-se intelectual contribui para a diminuição de estudiosas que se afastam do trabalho intelectual devido à percepção de desvalorização. Ao unir essas perspectivas, emerge a compreensão de que a formação da identidade negra transcende não apenas o físico, como o cabelo, mas também a intelectualidade, evidenciando as interconexões entre diversas dimensões na experiência das mulheres negras.

A compreensão das questões raciais é fundamental para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas inclusivas. Somente através do reconhecimento das disparidades raciais é possível criar medidas eficazes para combater desigualdades sistêmicas. Além disso, a importância das questões raciais está intrinsecamente ligada à busca por justiça social. Ignorar essas questões perpetua a injustiça e a marginalização. Ao enfrentá-las, podemos trabalhar para uma sociedade mais justa e equitativa. Nossa pesquisa suscita a reflexão sobre quais são as estratégias construídas pelo poder público, especialmente os órgãos educacionais para garantir a escolarização e os projetos de vida das mulheres negras de classes populares da EPJAI?

A inclusão das questões raciais na educação é basal para combater a ignorância e promover uma sociedade mais consciente e informada. Uma abordagem antirracista nas escolas contribui para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a justiça social.

A busca pela emancipação está intrinsecamente ligada à quebra de estereótipos e à construção de uma identidade que celebra a força da mulher negra em sua jornada de crescimento e aprendizado. No entanto, a trajetória dessas mulheres é marcada por uma incerteza persistente: até que ponto a sociedade está verdadeiramente pronta para acolher e reconhecer a plenitude da identidade da mulher negra? Essa incerteza paira como uma sombra, destacando a necessidade contínua de reflexão e transformação, enquanto essas mulheres perseveram em sua busca por equidade e reconhecimento.

Assim, ao trazer à tona a importância de refletir sobre suas trajetórias e projetos de vida, as participantes reconhecem que talvez não tenham mais essa oportunidade de contemplar suas próprias histórias. A dimensão da subjetividade e o projeto para pensar essa pesquisa são fundamentais, pois as participantes destacam a percepção da violência, do sexismo e do racismo, bem como a importância da questão geracional e os conflitos que dela decorrem, os quais têm implicações no trabalho do professor e na organização curricular. É essencial que qualquer abordagem na Epjai leve em consideração essas dimensões, garantindo às estudantes dessa modalidade o direito à sua aprendizagem e proporcionando conhecimentos que as capacitem a serem cidadãs plenas. O currículo deve ser pensado para promover a cidadania, sem, contudo, negar a aprendizagem a essas estudantes.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EPJAI: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. São Paulo: ABEP, 2022. **Critério de Classificação Econômica Brasil**.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLO, J. L. P. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL**. História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. Pedagogia em foco, Vitória, 1993.

BEAUVOIR, Simone de. 1908-1986 **Segundo sexo**, vol. II. A experiência vivida/Simone de Beauvoir; Tradução Sérgio Milliet-5 ed- Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2019.

BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Trad. de Maria Helena Kühner. 5. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BORGES GALVÃO, L. **MÃE SOLTEIRA NÃO. MÃE SOLO!** CONSIDERAÇÕES SOBRE MATERNIDADE, CONJUGALIDADE E SOBRECARGA FEMININA. Revista Direito e Sexualidade, Salvador, v. 1, n. 1, 2023. DOI: 10.9771/revdirsex.v1i1.36872. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revdirsex/article/view/36872>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021**. Brasília, DF: CNE, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/RCE01-21.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público – CNMP. **Assédio Moral e Sexual**: previna-se. 2016. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/sc/arquivos/cartilha-assedio>>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. “**Variações sobre sexo e gênero**: Beauvoir, Witting e Foucault”. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla (Org.). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987. Cadernos de Formação; 4)

CARVALHO, Janine Pestana; SCHIAVON, Amanda de Almeida; SACCO, Airi Macias. **A romantização da maternidade**: uma forma de opressão de gênero. Realize Editora, 2018. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/senacorporus/2018/TRABALHO\\_EV103\\_MD3\\_SA3\\_ID316\\_23022018113230.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/senacorporus/2018/TRABALHO_EV103_MD3_SA3_ID316_23022018113230.pdf). Acesso em: 23 ago. 2023

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2017. v. 1.

Cora Coralina. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 6 ed. São Paulo: Global Editora, 1997, p.139.)

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 22 abr.2023.

DIAS, A. C. G.; TEIXEIRA, M. A. P. **Gravidez na adolescência**: um olhar sobre um fenômeno complexo. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, n. 45, p. 123–131, jan. 2010.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2017

FARENCENA, Gisela Sartori “**Tire seus olhos de cima de mim!**”: Um estudo sobre o assédio sexual entre servidores de uma universidade pública-Santa Maria, RS 2020. Dissertação de mestrado.

FARRINGTON, D.P. **Understanding and preventing bullying**. Crime and Justice, Chicago, v.17, n.3, p.381-458, Jan./June 1993.

FERNANDES, Priscila da Silva- **Família monoparental feminina: desafios de ser mãe solo**-UNESP- 2022. Dissertação. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234377>

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. UNESP 2019, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019, 151p. Dissertação (mestrado).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 17.<sup>a</sup> edição.

FREITAS, M.E. **Assédio sexual**: a proposta perversa. RAE Light, São Paulo, v.36, n.3, p.4-9, jul./set. 1996.

FREITAS, M.E. **Quem paga a conta do assédio moral?** RAE-Eletrônica, São Paulo, v.6, n.1, jan./jun. 2007.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos**: correntes e tendências. In:GADOTTI, M.;ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano** -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOBBI, M. (2023). **Casa da mãe solo**: na cidade segregada, a produção de um lugar para mulheres e crianças que estão por vir. Civitas - Revista De Ciências Sociais, 23, e-42252. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2023.1.42252>. Acesso em: 29 ago.2023.

GOMES, Nilma Lino.(2012) **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Disponível em:<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em 29/11/2023.

GOMES, N. L.. (2003). **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação E Pesquisa, 29(1), 167–182. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em 29/11/2023.

GRISCI, Carmem. **Mulher – mãe**. Psicol.cienc. prof. [online], v. 15, n.1-3,1995. Acesso em: 29.ago.2023 Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931995000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931995000100003).

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional**. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

HOOKS, bell. **Intelectuais negras**. Revista de Estudos Feministas, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

JARDIM, Silvia Regina Marques. **Entreaberto botão, entrefechada rosa**: vivências da adolescência feminina em assentamento de reforma agrária. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação: FCL/UNESP Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara/SP, 2011.

LANA, Raquel Martins, COELHO, Flávio Codeço ; GOMES, Marcelo Ferreira da Costa. **Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva**. Cadernos de Saúde Pública, v. 36, n. 3, p. e00019620, 2020. Disponível em: Acesso em :03.out.2023

LEÃO, F; PORTA, D; PAULI, C; ANTONIAZZI, M; SIQUEIRA, A. **Reflexões teóricas sobre maternidade e adoção no contexto da monoparentalidade feminina**. Pensando famílias. [online], vol. 21, n 2, p. 45-59, 2017. Acesso: 29.ago.2023 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v21n2/v21n2a05.pdf>

LEYMANN, H. **Content and development of moral harassment at work (mobbing)**. European Journal of Work and Organizational Psychology, London, v.5, n.2, p.165-184, Jan. 1996.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro, Geraldi, Corinta Maria Grisolia e Geraldi, João Wanderley. **O TRABALHO COM relatos NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO**. Educação em Revista [online]. 2015, v. 31, n. 1 [Acessado 24 Outubro 2022], pp. 17-44. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>>. Epub Jan-Mar 2015. ISSN 0102-4698. <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARCHI- COSTA, Maria Ivone; MACEDO Rosa Maria Stefanini. **Homo Parentalidade e Gênero Vivencia cotidiana e relações familiares**. Editora CRV, Curitiba, 2020. <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/mae-solo>: ACESSO EM 31.ago.2023

MARIA FERNANDA, Diogo; COUTINHO, Maria Chalfin. **A dialética da inclusão/exclusão e o trabalho feminino**. Interações, São Paulo , v. 11, n. 21, p. 121-142, jun. 2006 . Disponível em<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-29072006000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072006000100007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 03 out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAIS, Paula Varlanes Brito. **Interfaces entre a educação especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: contextos de múltiplas (in)visibilidades**. 2019. [Dissertação de Mestrado] Vitória da Conquista- BA-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino-PPGEEn. Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

NOVAES, Jamile Carmo, JARDIM, Silvia Regina Marques. **Gravidez na adolescência e escola:** tecendo considerações sobre Vitória da Conquista-Ba. 2017. Anais do XII Colóquio Nacional e V Internacional do Museu Pedagógico. Acesso em 30-01-23.

OLIVEIRA, M. W. (1998). **Gravidez na adolescência:** Dimensões do problema. *Cadernos da CEDES*, 19(45), 48-70.

OLIVEIRA, T. Z.; GUIMARÃES, L. V.; FERREIRA, D. P. **Mulher, Prostituta e Prostituição: da História ao Jardim do Éden.** Teoria e Prática em Administração, v. 7, n. 1, p. 139-169, 2017. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/46040/mulher--prostituta-e-prostituicao--da-historia-ao-jardim-do-eden>>. Acesso em: 12 set. 2023.

PALUDO, Conceição. **Educação popular como resistência e emancipação humana.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?lang=pt>

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Direito de família:** uma abordagem psicanalítica. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Do feminismo igualitarista ao feminismo diferencialista e depois.** In: BRABO, Tânia S. A. M. (org.). **Gênero e Educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras.** São Paulo: Ícone, 2007 (Coleção Conhecimento e Vida), p. 30-44.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Rev. **Diálogo Educacional.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 14-36, jan./abr. 2014. 20. do conhecimento.

RIBEIRO, V. A. F. **Estratégias de construção de faces no ciberespaço:** assédio sexual em cena. 2018. 90 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SÁ, B. S.; FOLRIANI, M. D.; RAMPAZO, A. V. **Assédio Sexual:** O Poder do Macho na Universidade. Revista Estudos de Administração e Sociedade. Niterói, v. 3, n. 2, p. 22-31, 2017.

RODRIGUES C. Edileuza. **Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização:** reflexões e orientações para uma prática docente emancipadora. In: EJA, **diversidade e inclusão:** reflexões impertinentes / Renata Monteiro Garcia, Marluce Pereira da Silva (organização). - João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de gênero – Poder e Impotência.** Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero.** Caderno Pagu, Campinas, n.16, 2001, p. 115-136.

- SALVA, Sueli. **Relatos da vivência juvenil feminina**: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre. Tese Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.
- SANTIAGO, Micaela de A.; PIMENTEL, Mariana Ramos. **A mulher na educação brasileira**: do direito prescrito ao conquistado. 2014.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43<sup>a</sup>. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SCAVONE, Lucila. **A maternidade e o feminismo**: diálogo com as ciências sociais. Cadernos Pagu, Campinas, n. 16, p. 137–150, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100008>. Acesso em: 02. set. 2023.
- SCOTT, Joan. **A invisibilidade da experiência**. Revista Projeto História, São Paulo: PUC, v.16. fev 1998.. 29 p
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, 1995.
- SCOTT, Joan. **Os usos e abusos do gênero**. Projeto História, n. 45, p. 327-351, 2012.
- SILVA; Janaina, ARANHA, Maria de Fátima. **Pode uma mãe não gostar de ser mãe?** as controvérsias acerca do feminino. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.
- SOBRAL, Cristiane. **Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz**. Brasília: Ed. Teixeira, 2014.
- SILVA, A. DA. **PASSAGEIROS DA NOITE - DO TRABALHO PARA A EJA: ITINERÁRIOS PELO DIREITO A UMA VIDA JUSTA**. Educação & Sociedade, v. 39, n. 145, p. 1067–1070, out. 2018.
- SILVA, Vivian da Veiga . **As contribuições de Heleieth Saffioti para os estudos de gênero na contemporaneidade**. Revista Estudos Feministas, Vol.7, N.1, Jan. – Abr. 2019 • [www.feminismos.neim.ufba.br](http://www.feminismos.neim.ufba.br). Acesso em 16. Jan, 2023.
- SOBRAL, Cristiane. **Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz**. Brasília: Ed. Teixeira, 2014.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- TEIXEIRA, J. C.; RAMPAZO, A. S. V. **Assédio Sexual no Contexto Acadêmico da Administração**: Não Dito Por Que Não Vivenciado? In: XLI Encontro da ANPAD – EnANPAD, 2017, São Paulo, Anais... São Paulo, 2017b.
- TELES, Damares Araújo; SOARES, Maria Perpétua do Socorro Bezerra. **Educação de Jovens e Adultos**: desafios e possibilidades na alfabetização. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016.
- TOURINHO, Julia Gama. **A mãe perfeita: idealização e realidade** - Algumas reflexões sobre a maternidade. IGT na rede, Rio de Janeiro, v.3, n.5, p. 1-33, 2006. Disponível em: <http://igt.psc.br/ojs3/index.php/IGTnaRede/article/view/12>. Acesso em: 02.set. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, CONFINTEA VI, **Instituto da Unesco para aprendizagem ao longo da vida**, MEC/Brasil. Programa. CONFINTEA VI – Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos. Belém, Pará, Brasil, 1-4 de dezembro de 2009.

WHITAKER, Dulce. **Mulher e Homem**: O mito da desigualdade. Coleção Polêmica: São Paulo, 1988.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. São Paulo: Rocco, 1992.

## **APÊNDICE A- Roteiro de entrevista semiestruturada – participantes da pesquisa**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

#### **I. IDENTIFICAÇÃO DA PARTICIPANTE DA PESQUISA**

**NOME OU PSEUDÔNIMO DA PARTICIPANTE:**

**DATA DE NASCIMENTO:**

**SÉRIE (MÓDULO) :**

**SEGMENTO I ( ) SEGMENTO II ( )**

**ESTADO CIVIL:**

#### **II. PERGUNTAS**

1. Quantas pessoas moram em sua casa?
2. Quem é a pessoa que mais contribui na renda mensal familiar? Qual o trabalho dela?
3. E você, contribui de alguma forma no contexto econômico do seu núcleo familiar, já está no mercado de trabalho? Se você não trabalha, gostaria de trabalhar? Por quê? Há alguma profissão/trabalho que você gostaria de estar?
4. Com que idade você entrou na escola? Por quê? Quem matriculou? Era pré-escola ou primeiro ano? Você gostava da escola? Tirava boas notas? Gostava das suas professoras? Tinha amigos? Conte um pouco sobre sua vida na escola quando você era menor.  
Até que ano você estudou? Por quê saiu da escola? Quais eram suas dificuldades?
5. Por qual motivo você entrou na EPJAI?
6. Você já saiu da escola no ensino regular e entrou em seguida na EPJAI?
7. O que te fez retornar? Por quê?
8. O que significa a escola para você? O que você mais gosta? E o que te deixa chateada na escola? Por quê?
9. Você gosta de estar aqui? Do que você mais gosta nesta escola e na sua turma?
10. Quais as dificuldades que você encontra de se manter na escola?
11. Você sente vontade de desistir de estudar atualmente?

12. O que é ser mulher para você?
13. O que gosta de fazer no seu tempo livre? Você pratica alguma atividade física?
14. Você já sentiu/sofreu algum preconceito por ser mulher na sua casa? Caso positivo, qual/ quais? E na escola? Você já sentiu algum desconforto por ser mulher? E no seu trabalho?
15. Você acha importante a mulher estudar? Por quê?
16. Quais os seus sonhos?
17. Você é casada; namora; tem filhos? Gostaria de se casar? Se sim, com quantos anos? Se casar, pretende continuar estudando? E pretende trabalhar fora da casa?
18. Se trabalha... Você está feliz em sua profissão? Gostaria de fazer mais cursos? Quais? Que outra profissão gostaria de seguir?
19. Você pensa em fazer faculdade? Que cursos?
20. Se você tivesse uma filha da sua idade, que conselhos daria a ela?
21. Se você pudesse, você mudaria alguma coisa na sua vida? O quê? Por que?
22. Como você se identifica em relação a questão racial? Por quê?

## APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### 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: *DANIELA GUSMÃO PINHEIRO*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *SILVIA REGINA MARQUES JARDIM*

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

2.1. TÍTULO DA PESQUISA QUAIS OS SENTIDOS DA ESCOLA PARA MULHERES? NARRATIVAS DE JOVENS MULHERES ESTUDANTES DA EPJAI
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): <i>Para conhecer quais os sentidos da escola para mulheres que em sua maioria possuem histórias marcadas por dificuldades que têm de enfrentar muitas responsabilidades, principalmente no que diz respeito aos cuidados, dos filhos para as que possuem, cuidados domésticos e na maioria dos casos trabalhar para sustentar a família.</i>
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): <i>Para analisar e estudar, por meio das histórias de mulheres estudantes da EPJAI, os sentidos da educação escolar em sua conexão com os estudos de gênero que nos ajuda a perceber nosso modo de ser mulher na sociedade moderna.</i>

#### 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: <i>Você participará da primeira etapa desta pesquisa, duas perguntas servirão como base: O que é ser mulher para você? O que significa a escola para você? Você fará uma produção de texto sobre essas questões. Na segunda etapa, em outro momento participará de uma entrevista com perguntas sobre esse assunto. Os dados gerados serão xerocopiados no caso das que optarem por produções escritas, gravados no caso das que optarem por produções orais e autorizem a gravação, que serão transcritas e analisadas posteriormente.</i>
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: <i>Em visitas na escola.</i>
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: <i>De 30 min a 60 minutos.</i>

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

Rubricas:

**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)

Cansaço ou aborrecimento ao responder entrevista; Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante. Há um risco, entretanto, que é comum a todas as pesquisas com seres humanos: o risco de quebra de sigilo. Obviamente, os pesquisadores sempre garantem o sigilo e fazem tudo ao seu alcance para mantê-lo, mas como a mídia nos lembra, até governos de grandes potências têm seus sigilos quebrados. Desse modo, a quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, é um risco que deve sempre ser reconhecido e informado ao participante no TCLE. Vale lembrar que a legislação inclui uma cláusula genérica sobre indenizações a que o participante pode achar-se no direito de receber por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa, inclusive relacionados à quebra de sigilo. Deixá-lo expressamente ciente desse risco no TCLE é, portanto, importante também para a proteção do pesquisador.

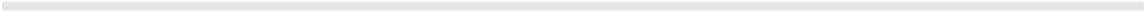


**4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE:** (meios de evitar/minimizar os riscos):

Em relação As produções de texto à participante ficará a cargo a decisão que optar pelo texto escrito ficará livre para a produção em casa se assim, for mais confortável, no caso do texto oral será gravado e transcrito posteriormente. Na entrevista, caso a participante demonstre cansaço, aborrecimento ou constrangimento daremos uma pausa para recomeçar com a permissão da mesma. Também utilizaremos nomes de flores ou algo sugerido por elas, para preservar a identidade das participantes garantindo a integridade da

Página 2

Rubricas:



participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identifica-la, garantindo, especialmente a privacidade, sigilo e confidencialidade e o modo de efetivação.

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

### 5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Em relação à essa questão, sobre os benefícios, toda pesquisa espera trazer benefício à sociedade, mas do ponto de vista do participante, a curto prazo, a resposta é quase invariavelmente a mesma: pouco. Esperamos que com a escuta de si, alcancem a emancipação feminina. É preciso ser honesta a respeito disso. Participantes de pesquisas, via de regra, não têm nenhum benefício dela. Isso não deve ser encarado como um problema, mas deve ser apropriadamente reconhecido e esclarecido à participante. Faz parte da conscientização da sociedade a respeito da natureza da construção do conhecimento científico.

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

Evocar conhecimento sobre o tema. Esperamos que a nossa pesquisa, a médio e longo prazo, possa propiciar oportunidade de trazer para a reflexão histórias de mulheres comuns que vão tecendo suas vidas a partir de diversas vivências e saberes e vão se posicionando no mundo; trata-se de uma forma de trazer visibilidade para as questões de gênero que atravessam os grupos que foram minorizados e, ao mesmo tempo, refletir sobre a importância da EPJAI para a vida das mulheres. Aqui, resalto que pretendo estudar a realidade numa perspectiva micro ao recortar histórias dentro de um local, mas, acredito, estas histórias têm reflexos e fazem parte de um conjunto maior na sociedade e cultura em que vivemos atualmente.

## 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 destruídas.

**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](http://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: Daniela Gusmão Pinheiro**

Endereço: [Avenida Jd Guanabara, 750, apt 808, Torre Felicce- Boa Vista](#)

Fone: 77988032542 / E-mail: [danielagusmao2020@gmail.com](mailto:danielagusmao2020@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](mailto: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.

[Vitória da Conquista- Ba](#), Clique aqui para inserir uma data.

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



Impressão Digital  
(Se for o caso)

Página 4

**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

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

Rubricas:

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.

[Vitória da Conquista- Ba](#), Clique aqui para inserir uma data.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

4 de 5

## APÊNDICE C- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS  
(Para participantes entre 12 e 17 anos de idade)

#### Olá!

Gostaríamos de te CONVIDAR para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento, com atenção, e me diga se você concorda. Se concordar, assine na caixa onde tem escrito “Rubrica” em todas as páginas e, também, lá no final, na linha “Assinatura do Participante”.

O seu pai, mãe ou outro responsável precisará ler e assinar um documento bem parecido com este, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que o pesquisador lhe entregará. Sem isso você não pode participar da pesquisa, ok?!. Desde já, obrigado!

#### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

- 1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Daniela Gusmão Pinheiro.*
- 1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Profa. Dra Sílvia Regina Marques Jardim*

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

##### 2.1. TÍTULO DA PESQUISA

QUAIS OS SENTIDOS DA ESCOLA PARA MULHERES? NARRATIVAS DE JOVENS MULHERES ESTUDANTES DA EPJAI

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

*Para conhecer quais os sentidos da escola para mulheres que em sua maioria possuem histórias marcadas por dificuldades que têm de enfrentar muitas responsabilidades, principalmente no que diz respeito aos cuidados, dos filhos para as que possuem, cuidados domésticos e na maioria dos casos trabalhar para sustentar a família.*

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

*Para analisar e estudar, por meio das histórias de mulheres estudantes da EPJAI, os sentidos da educação escolar em sua conexão com os estudos de gênero que nos ajuda a perceber nosso modo de ser mulher na sociedade moderna.*

#### 3. O QUE VOCÊ TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

##### 3.1 O QUE SERÁ FEITO:

*Você participará da primeira etapa desta pesquisa, duas perguntas servirão como base: O que é ser mulher para você? O que significa a escola para você? Você fará uma produção de texto sobre essas questões. Na segunda etapa, em outro momento participará de uma entrevista com perguntas sobre esse assunto. Os dados gerados serão xerocopiados no caso das que optarem por produções escritas, gravados no caso das que optarem por produções orais e autorizem a gravação, transcritos e analisados posteriormente.*

##### 3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

*Em visitas na escola*

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

Rubricas:

Seja  
conscien  
te: ao  
imprimir  
este  
docume  
nto, se  
necessár  
io, use a  
frente e  
o verso  
do  
papel. :)

Página 1

### 3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

*De 30 min a 60 minutos.*

### 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da 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, podemos dizer que o risco é

MÍNIMO       MODERADO       ALTO

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

Cansaço ou aborrecimento ao responder entrevista; Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante. Há um risco, entretanto, que é comum a todas as pesquisas com seres humanos: o risco de quebra de sigilo. Obviamente, os pesquisadores sempre garantem o sigilo e fazem tudo ao seu alcance para mantê-lo, mas como a mídia nos lembra, até governos de grandes potências têm seus sigilos quebrados. Desse modo, a quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, é um risco que deve sempre ser reconhecido e informado ao participante no TCLE. Vale lembrar que a legislação inclui uma cláusula genérica sobre indenizações a que o participante pode achar-se no direito de receber por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa, inclusive relacionados à quebra de sigilo. Deixá-lo expressamente ciente desse risco no TCLE é, portanto, importante também para a proteção do pesquisador.

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

Em relação às produções de texto à participante ficará a cargo a decisão que optar pelo texto escrito ficará livre para a produção em casa se assim, for mais confortável, no caso do texto oral será gravado e transcrito posteriormente. Na entrevista, caso a participante demonstre cansaço, aborrecimento ou constrangimento daremos uma pausa para recomeçar com a permissão da mesma. Também utilizaremos nomes de flores ou algo sugerido por elas, para preservar a identidade das participantes garantindo a integridade da participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identifica-la, garantindo, especialmente a privacidade, sigilo e confidencialidade e o modo de efetivação.

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

### 5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Em relação à essa questão, sobre os benefícios, toda pesquisa espera trazer benefício à sociedade, mas do ponto de vista do participante, a curto prazo, a resposta é quase invariavelmente a mesma: pouco. Esperamos que com a escuta de si, alcancem a emancipação feminina. É preciso ser honesta a respeito disso. Participantes de pesquisas, via de regra, não têm nenhum benefício dela. Isso não deve ser encarado como um problema, mas deve ser apropriadamente reconhecido e esclarecido à participante. Faz parte da conscientização da sociedade a respeito da natureza da construção do conhecimento científico.

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

Evocar conhecimento sobre o tema. Esperamos que a nossa pesquisa, a médio e longo prazo, possa propiciar oportunidade de trazer para a reflexão histórias de mulheres comuns que vão tecendo suas vidas a partir de diversas vivências e saberes e vão se posicionando no mundo; trata-se de uma forma de trazer visibilidade para as questões de gênero que atravessam os grupos que foram minorizados e, ao mesmo tempo, refletir sobre a importância da EPJAI para a vida das mulheres. Aqui, ressalto que pretendo estudar a realidade numa perspectiva micro ao recortar histórias dentro de um local, mas, acredito, estas histórias têm reflexos e fazem parte de um conjunto maior na sociedade e cultura em que vivemos atualmente.

## 6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE VOCÊ E O SEU RESPONSÁVEL PODEM 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 se se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhes 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. Só se 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. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.*

**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:** *Daniela Gusmão Pinheiro*  
 Endereço: **Avenida Jardim Guanabara,750. Apt 808, Torre Felicce Bairro Boa Vista**  
 Fone: *77(988032542)* / E-mail: *danielagusmao2020@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. ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)**

Declaro que estou ciente e concordo em participar deste estudo. Além disso, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Assentimento e asseguro que tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

*Vitória da Conquista-Ba.* [Clique aqui para inserir uma data.](#)

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) participante*



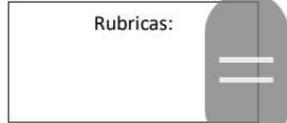
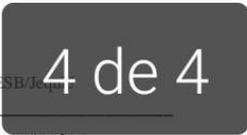
Impressão Digital  
*(Se for o caso)*

**9. COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

*Vitória da Conquista-Ba.* [Clique aqui para inserir uma data.](#)

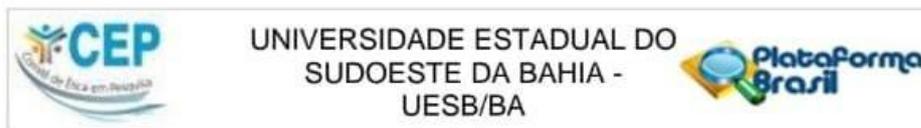
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié-BA  
 (73) 3528-9727  
 \_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) pesquisador*



Seja  
 conscien  
 te: ao  
 imprimir  
 este  
 docume  
 nto, se  
 necessár  
 io, use a  
 frente e  
 o verso  
 do  
 papel. :)

Página 4

## ANEXO A- Parecer Consubstancial do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** QUAIS OS SENTIDOS DA ESCOLA PARA MULHERES? NARRATIVAS DE JOVENS MULHERES ESTUDANTES DA EPJAI

**Pesquisador:** DANIELA GUSMAO PINHEIRO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 68349123.6.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

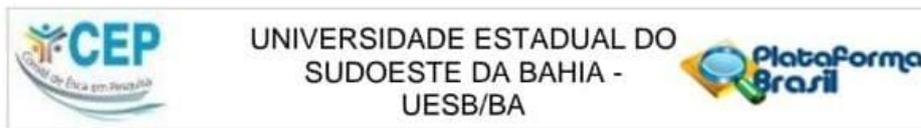
#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.003.988

#### Apresentação do Projeto:

"Esta pesquisa tem como objetivo analisar, por meio de narrativas de mulheres estudantes da EPJAI de uma escola no município de Vitória da Conquista, os sentidos da educação escolar em sua interface com os estudos de gênero". "Esta investigação fundamenta-se numa abordagem de pesquisa de natureza qualitativa que configura-se como do tipo descritiva e exploratória (Gil, 2012), que utilizará como técnica para a produção dos dados produções textuais orais e/ou escritas, entrevista semi-estruturada (MINAYO, 2009) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2021) como técnica para a organização e análise dos dados. Como participantes da pesquisa pretendemos incluir 25 mulheres, que estudam em turmas dos Segmentos I e II com o recorte de idade entre 16 e 30 anos. O critério de escolha por essa faixa etária se deu pelo interesse de conhecer o motivo pelo qual elas pararam os estudos no período regular, conhecer suas aspirações, anseios e desejos no que diz respeito à educação escolarizada, planos pessoais e profissionais. A intenção é deixar as mulheres participantes desse projeto de pesquisa falarem por si, pessoas que, na maioria da história das mulheres, têm seus direitos silenciados e que podem buscar, nas muitas formas de transgressões, usar a sua voz para se tornar visível e lutar para que seus direitos sejam de fato cumpridos, o que implica em políticas públicas efetivas para as mulheres nas esferas social, cultural, saúde e educação".

**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: 6.003.988

**Objetivo da Pesquisa:**

Primário:

"Analisar, por meio de narrativas de mulheres estudantes da EPJAI, os sentidos da educação escolar em sua interface com os estudos de gênero".

Secundários:

"Produzir um estudo das trajetórias escolares e pessoais das mulheres matriculadas em uma escola da EPJAI em Vitória da Conquista-BA; Estudar, por meio das narrativas escritas e orais de mulheres da EPJAI, as leituras de mundo acerca dos modos de ser mulher e seus processos educacionais; Estudar, sob a ótica da categoria de análise gênero, como se configuram as relações de gênero para essas estudantes".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

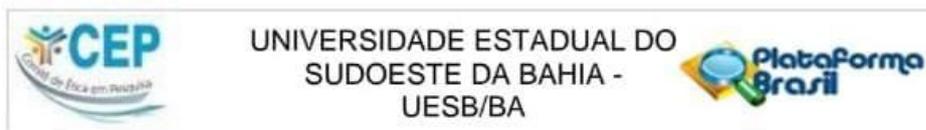
Riscos:

"...na pesquisa aqui apresentada, o grau de risco é considerado mínimo, uma vez que não há nenhuma intervenção ou modificação nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos participantes do estudo. No entanto, havendo qualquer tipo de transtorno ou constrangimento e no intuito de preveni-las, algumas medidas deverão ser adotadas, tais como: realizar as entrevistas individualmente em dia e hora previamente agendados; assegurar a privacidade na manipulação dos dados; Cansaço ou aborrecimento ao responder entrevista; ficar atenta a possíveis desconfortos, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias. Há um risco, entretanto, que é comum a todas as pesquisas com seres humanos: o risco de quebra de sigilo. Obviamente, os pesquisadores sempre garantem o sigilo e fazem tudo ao seu alcance para mantê-lo, mas como a mídia nos lembra, até governos de grandes potências têm seus sigilos quebrados. Desse modo, a quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, é um risco que deve sempre ser reconhecido e informado ao participante no TCLE. Vale lembrar que a legislação inclui uma cláusula genérica sobre indenizações a que o participante pode achar-se no direito de receber por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa".

Benefícios:

"Em relação à essa questão, sobre os benefícios, toda pesquisa espera trazer benefício à sociedade, esperamos que a nossa, a médio e longo prazo, possa propiciar oportunidade de trazer para a reflexão histórias de mulheres comuns que vão tecendo suas vidas a partir de diversas

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.208-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.003.988

vivências e saberes e vão se posicionando no mundo; trata-se de uma forma de trazer visibilidade para as questões de gênero que atravessam os grupos que foram minorizados e, ao mesmo tempo, refletir sobre a importância da EPJAI para a vida das mulheres. Aqui, ressalto que pretendo estudar a realidade numa perspectiva micro ao recortar histórias dentro de um local, mas, acredito, estas histórias têm reflexos e fazem parte de um conjunto maior na sociedade e cultura em que vivemos atualmente. Embora seja preciso ser honesta a respeito de que Participantes de pesquisas, via de regra, não têm benefício dela. Isso não deve ser encarado como um problema, mas deve ser apropriadamente reconhecido e esclarecido à participante. Faz parte da conscientização da sociedade a respeito da natureza da construção do conhecimento científico\*.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa da área das Ciências Humanas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da UESB.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Constam no protocolo os seguintes arquivos:

- 1.folhaDeRostoDanielaGusmaook.pdf (OK);
- 2.Cronogramapdf.pdf (OK);
- 3.AutorizacaocoletadedadosDanielaGusmaook.pdf (OK);
- 4.ROTEIROENTREVISTADGPPdf.pdf (OK);
- 5.declaracaodecompromissopesquisaDanielaGusmao.pdf (OK);
- 6.TCLECEPDanielaGusmaopdf.pdf (OK);
- 7.TCLECEpaísesresponsaveisDanielaGusmaopdf.pdf (OK);
- 8.TALECEP12a17anosDanielaGusmao.pdf (OK);
- 9.PROJETOBROCHURADANIELAGUSMAOpdf.pdf (OK) e
- 10.PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2085050.pdf (OK).

**Recomendações:**

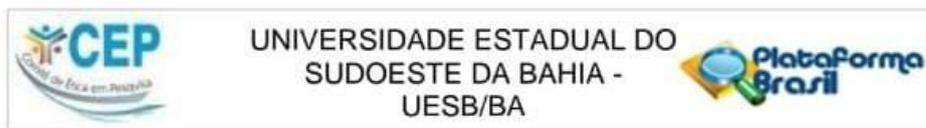
Verificar as conclusões deste parecer.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

Este CEP orienta que durante a execução do projeto e ao seu final, sejam anexados na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parcial 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).

**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: 6.003.988

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 14/04/2023, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085050.pdf	15/03/2023 16:25:52		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOBROCHURADANIELAGUSMAO.pdf	15/03/2023 16:20:29	DANIELA GUSMAO PINHEIRO	Aceito
Outros	TALECEP12a17anosDanielaGusmao.pdf	15/03/2023 16:18:47	DANIELA GUSMAO PINHEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECEpaiseresponsaveisDanielaGusmao.pdf	15/03/2023 16:10:05	DANIELA GUSMAO PINHEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECEPDanielaGusmao.pdf	15/03/2023 16:06:51	DANIELA GUSMAO PINHEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodecompromissopesquisaDanielaGusmao.pdf	06/03/2023 17:50:14	DANIELA GUSMAO PINHEIRO	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTADG.pdf	06/03/2023 17:42:34	DANIELA GUSMAO PINHEIRO	Aceito
Declaração de concordância	AutorizacaocoletadedadosDanielaGusmao.pdf	06/03/2023 17:40:57	DANIELA GUSMAO PINHEIRO	Aceito
Cronograma	Cronogramapdf.pdf	06/03/2023 17:26:51	DANIELA GUSMAO PINHEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoDanielaGusmao.pdf	06/03/2023 15:49:35	DANIELA GUSMAO PINHEIRO	Aceito

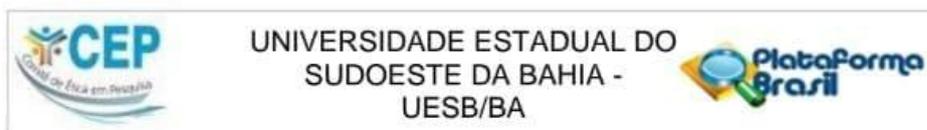
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**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: 6.003.988

JEQUIE, 14 de Abril de 2023

---

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