

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DHC - CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E
SOCIEDADE**

JANES APARECIDA XAVIER DA SILVA NEVES

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE MULHERES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE GUANAMBI-BA.**

Linha de pesquisa III: Ensino, Sociedade e Ambiente

Guanambi - BA

2023

JANES APARECIDA XAVIER DA SILVA NEVES

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE MULHERES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE GUANAMBI-BA.**

Dissertação apresentada na sessão de defesa de Mestrado para o Programa de Pós Graduação em Ensino Linguagem e Sociedade – PPGELS/UNEB-VI, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Lúcia Porto Silva Nogueira.

Guanambi - BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I**
Célia Maria da Costa - Bibliotecária: CRB5/918

N518n Neves, Janes Aparecida Xavier da Silva
 Narrativas (auto)biográfica de mulheres da educação de jovens e adultos da cidade de Guanambi - BA / Janes Aparecida Xavier da Silva Neves . – Caetité, 2023.
 130 f. : il.

Orientadora: Maria Lúcia Porto Silva Nogueira.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, Campus VI. 2023.

Contém referências e apêndice.

1. Educação de jovens e adultos – Guanambi (BA). 2. Mulheres – Educação – Guanambi (BA) – Autobiografia. I. Nogueira, Maria Lúcia Porto Silva. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus VI. III. Título.

CDD: 370.72



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE



FOLHA DE APROVAÇÃO

" NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE GUANAMBI-BA "

JANES APARECIDA XAVIER DA SILVA NEVES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 11 de Dezembro de 2023, com nota 10,0 (dez).

Professora Dra. MARIA LUCIA PORTO SILVA
NOGUEIRA
Doutora em História Social
Universidade Do Estado Da Bahia

Professora Dra. SONIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS
Doutora em Educação
Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia

Professora Dra. ANA LUIZA SALGADO CUNHA
Doutora em Educação
Universidade Do Estado Da Bahia

À minha querida Avó Maria que, com sua força coragem e sangue de mulher sertaneja, foi minha grande inspiração para esse estudo e às alunas da Educação de Jovens e Adultos que, em muitos casos, nem sabem, mas com a sua grandiosidade e simplicidade muito me ensinaram, não só no momento da pesquisa, mas durante toda a minha prática profissional; que me mostraram que apesar das dores, das percas, da violência, do sofrimento e do silenciamento, podemos ser sempre mais, podemos esperar com um novo amanhã...

AGRADECIMENTOS

Chego nesse momento das tessituras de agradecimentos com a certeza de que nunca estive só, aqui carrego um sonho compartilhado com muitos que estão ao meu lado e que vibraram para que ele se concretizasse. Agradeço primeiramente a Deus, por essa grande conquista, tenho certeza que ele esteve sempre do meu lado me guiando e me dando forças para continuar.

As alunas participantes desse estudo, minhas flores, pela confiança depositada em mim no compartilhamento de suas histórias e que com a simplicidade, a força e a coragem, fizeram dessa pesquisa um desejo realizado.

A meu esposo, companheiro e amigo, Fernando, que sempre orou por mim e vibrou com as minhas conquistas, sendo meu apoio incondicional para que os meus sonhos se tornem realidade. Te amo infinitamente!

A minhas filhas, Sofia e Fernanda, que são minhas motivações diárias na busca pelo meu melhor.

Gratidão à minha orientadora, Lúcia Porto, que confiou em mim e me ajudou a andar pelos caminhos da pesquisa, com firmeza, conhecimento, doçura e humildade.

A minha Mãe, que sempre me incentivou a estudar, que com seu exemplo de mulher destemida, me fez acreditar que tudo é possível e a meu pai, Celino (*in memoriam*), que me ensinou a mansidão e a humildade de coração.

A minha sogra Mara, meu sogro Santo, minha cunhada Landa, meu cunhado Adailton, meus sobrinhos João Paulo e Francisco, por serem minha rede de apoio nessa jornada, sem vocês esse caminho não seria possível.

A minhas irmãs Jumara e Suzi e meu irmão Davi, a meus cunhados Jackson e Neto e a meus sobrinhos Bella e Natan, que sempre vibraram com as minhas conquistas.

A minha colega de profissão, Adelize, por me fazer encantar pela minha orientadora Lúcia Porto antes mesmo de conhecê-la e pelas dicas valiosas durante esse percurso.

A Escola Municipal Professora Enedina Costa de Macêdo, pela oportunidade de trabalho e pela possibilidade de experiência do exercício na docência em turmas da EJA.

Aos amigos e colegas de curso, Ellen, Valda, Ana Paula e Valmir, pelas viagens compartilhadas para Caetité, pelas risadas, pelos incentivos que se tornaram muito importantes nessa jornada. Sempre que olhar o pôr do sol na serra, aquele que tanto admirávamos na volta para casa, lembrarei da beleza que foi o nosso convívio.

Agradeço as minhas colegas de trabalho e de sala na Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico – SEAP/CETEP, pelo incentivo, dicas e compartilhamentos.

Aos professores da Educação de Jovens e Adultos do município de Guanambi, pelas conversas, trocas e aprendizados.

Agradeço a Secretaria de Educação de Guanambi por conceder espaço para que esse trabalho pudesse se concretizar.

A Universidade do Estado da Bahia, UNEB, *Campus VI* e aos professores do curso de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, por tanto aprendizado e por ajudar a tornar possível o sonho dessa professora de se tornar mestre! Gratidão!

*“Uma palavra escrita não pode nunca ser apagada.
Por mais que o desenho tenha sido feito a lápis e
que seja de boa qualidade a borracha, o papel
vai sempre guardar o relevo das letras escritas.
Não, senhor, ninguém pode apagar as palavras que eu escrevi”
Carolina Maria de Jesus – Quarto de Despejo (1960)*

RESUMO

O estudo apresentado está inserido no campo dos estudos de gênero e tem como campo empírico a Educação de Jovens e Adultos — EJA com foco nas mulheres que frequentam essa modalidade. Nesta pesquisa, a questão central é a valorização da mulher por meio de suas narrativas de vida e a discussão sobre a EJA enquanto modalidade da inclusão e da inserção dos discentes que dela fazem parte como sujeitos de direitos. As histórias desse coletivo que compõe a EJA se tornam aqui potentes meios para retirar esses sujeitos da invisibilidade e da sub-representação. Seus relatos foram ouvidos, valorizados e, assim, poderão servir de incentivo para outras tantas mulheres que carregam o peso de viver em uma sociedade machista, sexista e misógina que emprega sempre a figura feminina um papel de subordinação, silenciando-as na maioria das vezes. Esta pesquisa, realizada em uma escola de Guanambi – BA que possui o maior público de alunos da EJA em relação as outras escolas do município, em abordagem qualitativa, tem como proposta metodológica a pesquisa (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2011), meio pelo qual foi possível entrar em contato com as histórias, experiências e memórias das mulheres selecionadas para a reflexão sobre seu papel e sua condição na sociedade, bem como a importância da Educação de Jovens e Adultos em suas vidas. A coleta das informações para a construção da pesquisa foi obtida por meio das entrevistas narrativas (Jovchelovich; Bauer, 2002), por ser um instrumento gerador de histórias e não de respostas a perguntas feitas por uma pesquisadora e por deixar a participante mais livre para narrar fatos de vida que foram marcantes e que consideram importantes. Cinco mulheres foram ouvidas durante a pesquisa, número delimitado pela dimensão social e histórica que cada uma possui. As histórias dessas mulheres precisam ser contadas, valorizadas e compreendidas para assim saírem da invisibilidade e do apagamento a que foram colocadas por muito tempo e em muitos casos continuam sendo silenciadas.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas. Mulheres. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The study presented is inserted in the field of gender studies and its empirical field is Youth and Adult Education — EJA, with a focus on women who attend this modality. In this research, the central issue is the valorization of women through their life narratives and the discussion about EJA as a modality of inclusion and insertion of the students who are part of it as subjects of rights. The stories of this collective that compose EJA become powerful means to remove these subjects from invisibility and underrepresentation. Their reports were heard, valued and, therefore, could serve as an encouragement to many other women who carry the weight of living in a machista, sexist and misogynistic society that always employs the female figure in a subordinate role, silencing them most of the time. This research, carried out in a school in Guanambi – BA that has the largest audience of EJA students in relation to other schools in the city, using a qualitative approach, has as its methodological proposal (auto)biographical research (Delory-Momberger, 2011), through which it was possible to come into contact with the stories, experiences and memories of the women selected to reflect on their role and condition in society, as well as the importance of Youth and Adult Education in their lives. The collection of information for the construction of the research was obtained through narrative interviews (Jovchelovich; Bauer, 2002), as it is an instrument that generates stories and not answers to questions asked by a researcher and because it leaves the participant free to narrate life facts that were remarkable and that they consider important. Five women were interviewed during the research, a number delimited by the social and historical dimension that each one has. The stories of these women need to be told, valued and understood in order to escape the invisibility and erasure to which they have been placed for a long time and, in many cases, continue to be silenced.

Keywords: Autobiographical narratives. Women. Youth and Adult Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de matrículas do município de Guanambi no ano de 2022.....	16
Quadro 2: Fases da entrevista narrativa.....	29
Quadro 3: Perfil das participantes.....	31
Quadro 4: EJA no MEC na gestão 2019/2022.....	42
Quadro 5: Escolas que ofertam a modalidade EJA em Guanambi.....	52
Quadro 6: Matriz curricular.....	53
Quadro 7: Números de matrículas na EJA do município de Guanambi - BA.....	54
Quadro 8: Divisão da população brasileira por sexo.....	68
Quadro 9: Estruturas econômicas, participação em atividades e acesso a recursos.....	69
Quadro 10: Comparativo entre sexos em relação à educação.....	69
Quadro 11: Identificação racial dos alunos da EJA no Brasil e no estado da Bahia.....	72
Quadro 12: Atividades da cartilha pedagógica.....	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA	24
1.1 A ENTREVISTA NARRATIVA COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	28
1.2 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	31
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCURSO HISTÓRICO	33
2.1 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E PORTARIAS NORMATIZADORAS: A EJA NESSE CENÁRIO.....	43
2.2 A EJA NO ATUAL GOVERNO LULA	49
2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI.....	51
2.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE INSERÇÃO SOCIAL, DE INCLUSÃO E DA DIVERSIDADE.	57
3 CONDIÇÕES DAS MULHERES NO MUNDO FEMININO.....	61
3.1 MULHERES: A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO	65
3.2 MULHERES: UM RECORTE SOBRE RAÇA E CLASSE.....	71
3.3 MULHERES: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE SUA PRESENÇA NA EJA.	77
4 A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA EVIDENCIANDO AS HISTÓRIAS DE VIDA DAS MULHERES DA EJA	83
4.1 FLOR DE GIRASSOL: A REALIDADE DE MUITAS MULHERES	84
4.2 FLOR DE IPÊ: NUNCA É TARDE PARA ESTUDAR!	87
4.3 FLOR DE CACTO: APRENDI A ASSINAR MEU NOME!.....	88
4.4 FLOR DE MANDACARU: A VIOLÊNCIA COMO MARCA.	90
4.5 FLOR DA AROEIRA: A ESCOLA FOI UM REMÉDIO PARA A DEPRESSÃO!	91
4.6 O QUE NOS MOSTRAM AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DAS MULHERES DA EJA	92
4.6.1 Os marcadores de classe social e raça nas mulheres da EJA.	93
4.6.2 O casamento, as violências sofridas e o cuidado dos filhos.....	95
4.6.3 A entrada das mulheres na EJA.	98
4.7 CONTRIBUINDO COM O DEBATE SOBRE GÊNERO NA EJA: O PRODUTO EDUCACIONAL.....	99
TESSITURAS FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	105

APÊNDICES	119
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	119
ANEXOS	1
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	1

INTRODUÇÃO

*E logo sentava-se ao tear.
Linha clara, para começar o dia,
delicado traço cor da luz,
que ela ia passando entre os fios estendidos,
enquanto lá fora a claridade da manhã
desenhava o horizonte.
(Colasanti, 2004)*

Este estudo é como um grito, uma voz que ecoa e aspira chegar nos lugares mais longínquos para fazer uma reparação histórica, evidenciar vozes femininas a partir das falas de suas interlocutoras: as mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As narrativas aqui registradas são um encontro com trajetórias de vida de mulheres, mães, empregadas, trabalhadoras, sonhadoras, determinadas, que buscam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) um caminho para uma mudança no rumo de suas vidas, visto que em suas trajetórias tecem fios de suas histórias e dão a ver as trilhas percorridas os desafios e as lutas enfrentadas.

No início de cada capítulo escrito, encontramos trechos do livro “A Moça Tecelã” de Marina Colasanti, história escolhida pelo fato de mostrar de maneira didática e poética o protagonismo feminino quando a personagem tece sua vida, trazendo para a realidade seus desejos e construindo a cada dia novas situações e realidades, que engendra uma discussão relevante sobre a emancipação das mulheres e o respeito aos seus desejos.

Inserida nos estudos de Gênero, que centra na representação do gênero como categoria central de análise, a pesquisa mostra a importância desse campo de investigação a respeito dos papéis desempenhados por homens e mulheres em nossa sociedade e do poder heteronormativo¹ e visa denunciar a marginalização das mulheres e demais minorias sociais. Aqui, realizamos este estudo por meio de narrativas autobiográficas de mulheres da Educação de Jovens e Adultos do município de Guanambi, localizado no estado da Bahia (BA), com o intuito de compreender como suas trajetórias de vida impactam as formas de existir, os protagonismos femininos atrelados às suas presenças e experiências nos espaços escolares. Enquanto falam de si, as narrativas permitem problematizar os processos de subjetivação vivenciados pelas mulheres da EJA. É nesse sentido que atribuímos relevância às suas narrativas, localizadas e

¹ A heteronormatividade tem em vista normalizar os comportamentos estabelecidos historicamente, numa perspectiva biológica e determinista onde somente duas configurações de sexo é possível, a masculina e a feminina e esta última exercendo papéis de subordinação à primeira.

não generalizantes, para a construção de uma análise mais aprofundada das resistências dentro do sistema colonial de gênero.

O estudo nasce da minha vontade, enquanto professora de EJA, de evidenciar as vozes das mulheres da modalidade de educação, por acompanhar de perto a grande necessidade que elas têm de narrar suas experiências e por perceber o quanto esse narrar-se e conhecer-se interfere na emancipação dessas mulheres.

Outra grande motivação para o desenvolvimento deste estudo é a minha avó, mulher negra, mãe, teve sua vida totalmente transformada após passar pelas turmas de TOPA² e ser alfabetizada. Nascida no ano de 1933, no interior da Bahia, filha de lavrador e de uma dona de casa, passou toda a infância e adolescência no duro trabalho rural, sem oportunidade de frequentar a escola. Casou-se aos dezoito anos com o Senhor João José da Silva, meu avô, homem negro, analfabeto, que dedicou toda a vida ao trabalho com a lavoura. Um ano após o casamento tiveram o seu primeiro filho, ao todo foram dez filhos fruto desse casamento. Viveram na área rural até meados da década de 1990, quando decidiram vir para a cidade por conta da idade, e pelo fato de já serem aposentados.

No ano de 1993, seu esposo foi diagnosticado com câncer, falecendo em 1994. Ela procurava meios para preencher a ausência do esposo e suprir a saudade que dele sentia, após quarenta e três anos de matrimônio. Um dos seus sonhos era aprender a ler e escrever para assinar seu nome, já que nunca havia frequentado uma escola quando criança devido às dificuldades da época e, posteriormente, a impossibilidade por conta do matrimônio e o nascimento dos filhos.

No ano 2007, iniciou-se em Guanambi o Programa Todos pela Alfabetização – TOPA, surgindo ali também a oportunidade de minha avó, então com 74 anos, aprender a ler e a escrever. E assim fez, matriculou-se em uma turma que funcionava na igreja do bairro onde morava e pouco a pouco ia desvendando o mundo das letras, iniciava a realização de um sonho que há muito tempo lhe acompanhava.

Na passagem pelo programa ela pôde descobrir as letras, entender os símbolos e os sons, aprender a passar para o papel seu nome que antes era só verbalizado, bem como se encontrar ou, quem sabe, se reencontrar como mulher. Lá ela pôde narrar suas experiências de vida, ouvir

² No ano de 2007, o então governador da Bahia, Jaques Vagner, por meio do decreto nº 10.339, aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado, do governo federal, e criou o Programa Todos pela Alfabetização – TOPA, que tem como objetivo “Promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos” (Bahia, 2012).

outras experiências e transformar sua vivência. Após passagem pelo programa, sua vida ganhou outro sentido, agora não era mais somente a mãe dona de casa, mas a Maria Joana que participava no Terno de Reis, das quadrilhas, dos filmes de curta-metragem da cidade, a Maria do Centro de Convivência do Idoso, a Maria que podia ser muito, que podia ser uma mulher sem as tantas barreiras que costumeiramente a sociedade impõe às mulheres.

A minha prática profissional também foi uma grande incentivadora para o tema da pesquisa, por estar perto dessa modalidade como professora desde o ano de 2016, quando fui aprovada em um concurso público para a cidade de Guanambi – BA. Fui empossada na Escola Municipal Professora Enedina Costa de Macêdo e lá comecei a dar aulas nas turmas da EJA, essa foi a minha primeira experiência com a modalidade. Após esse contato, me identifiquei com a luta e a identidade da EJA. O meu fazer pedagógico nessas turmas, em muitas ocasiões, era de escuta, muitos queriam contar suas histórias de vida, suas lutas e seus sonhos. A escola era o local onde eles e elas podiam ser ouvidos/as, onde suas vozes, seus percursos de vida emergiam como ricas experiências e muitos ensinamentos. A docência nessa modalidade de ensino e a escuta dessas trajetórias de vida despertaram em mim a vontade de fazer mais pelos/as alunos/as, vontade de contribuir com o ensino e aprendizagem e com a sua permanência na escola, de modo especial as mulheres, que em sua maioria têm suas vidas atravessadas pelos marcadores de classe, raça e gênero.

No ano de 2021 fui convidada pela Secretaria de Educação do município para a coordenação geral da modalidade, atuando na formação de professores e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem dos/as discentes. Visitando as escolas, conversando, ouvindo os sujeitos da EJA, percebi o quanto é importante trazer essas narrativas para o campo universitário como uma forma de não desperdiçar experiências e vozes que muito têm a nos ensinar e para, assim, romper barreiras na contramão de uma sociedade que desqualifica a legitimidade da palavra, principalmente das mulheres. Diante disso, surge a minha escolha por narrativas de mulheres da Educação de Jovens e Adultos como forma de contribuir para que elas possam ser ouvidas.

Ao adentrar turmas da Educação de Jovens e Adultos, seja no momento da aula ou em visitas, pude ouvir histórias de vida de muitas mulheres que lá estão, suas dificuldades em conciliar os estudos aos seus afazeres domésticos e trabalho, bem como situações em que seus parceiros não aceitavam que elas frequentassem uma escola. São muitos os relatos de sofrimento, lutas e resistências. Percebi o quanto a escuta é importante para aquelas mulheres, o quanto é necessário valorizar suas trajetórias de vida.

A Educação de Jovens e Adultos se constitui como um espaço educativo cuja finalidade é prover recursos culturais, morais, sociais e intelectuais às pessoas jovens, adultas e idosas, trabalhadoras que tiveram seus direitos à educação negados, interrompidos ou violados na infância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, em seu Artigo 37, esclarece que essa modalidade almeja a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou não puderam concluir seus estudos na idade apropriada, preparando esse discente para o mundo do trabalho (Brasil, 1996).

Nesse espaço, encontramos muitas pessoas jovens e adultas que buscam ali um local para se alfabetizarem, dar continuidade à sua escolarização para, assim, se sentirem pertencentes à sociedade e ter maior noção de seus direitos.

Como afirma Arroyo (2012, p. 233), “As resistências à opressão e as lutas pela libertação são múltiplas e se reforçam, porque há consciência de que os processos históricos de opressão são múltiplos e se reforçam”. Para tanto, a função central da educação é provocar a transformação nas estruturas sociais, e a EJA representa uma ruptura no histórico padrão segregador de conhecimentos como promotora de possibilidades aos cidadãos e cidadãs anteriormente excluídos/as e inativos/as, segregados/as em meio a uma sociedade que busca indivíduos “evoluídos”, promovendo, a partir disso, a inclusão efetiva desses sujeitos no exercício da cidadania, enfrentando a desigualdade que os reprimem e a transformação de sua realidade a partir de uma educação emancipadora.

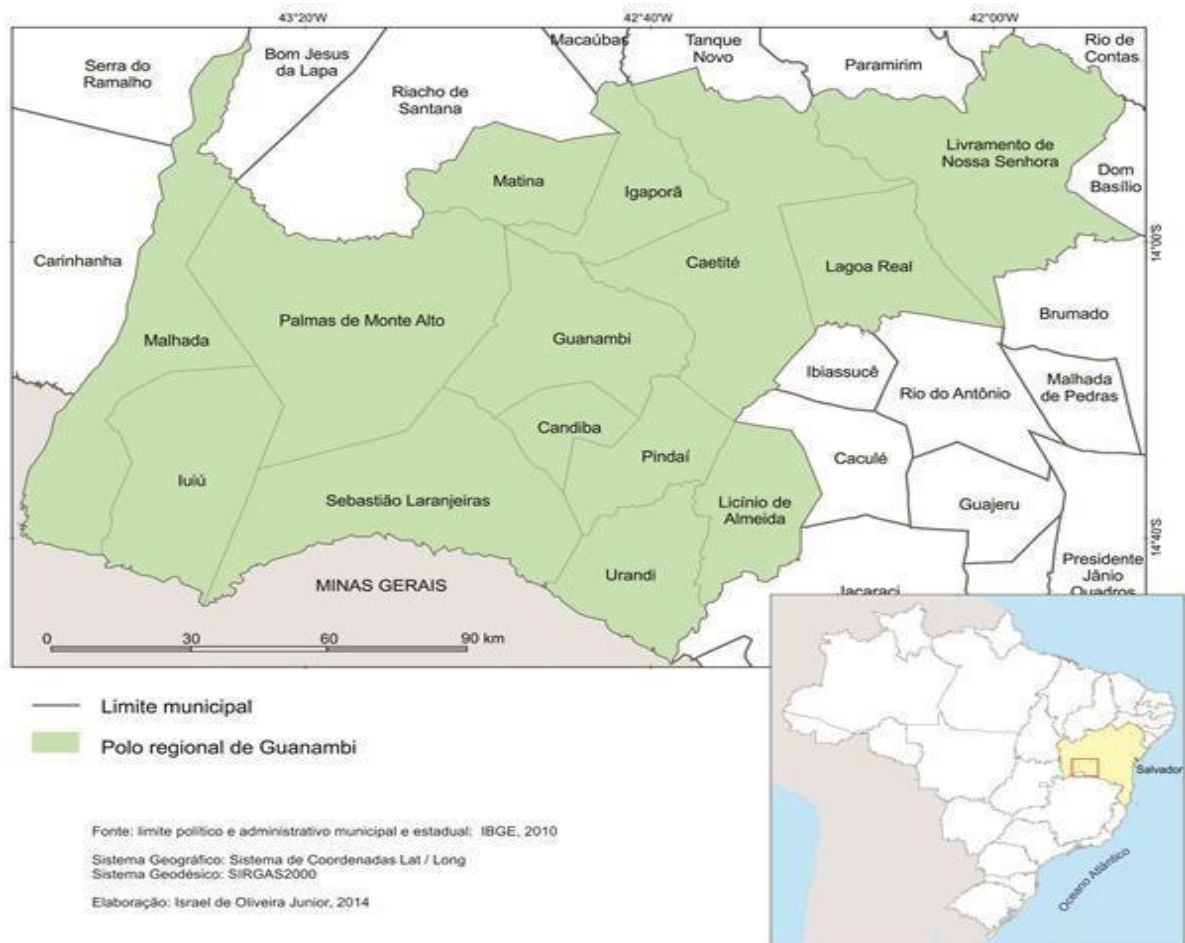
Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, existe uma carência de mais estudos e mais abordagens que tenham como foco a influência das relações de gênero. É na EJA que encontramos um grande público de mulheres vulneráveis, que abarca imensas possibilidades de investigações que podem contribuir para a busca do caminho da igualdade nos papéis de gênero em nossa sociedade. É muito acentuada em nossa sociedade o conceito opressor/oprimido, difundida por Paulo Freire (2009). Muitas mulheres sofrem as opressões que as impedem de ter sucesso nos estudos e nas carreiras profissionais.

Lutas foram travadas e muitas conquistas aconteceram nesses últimos anos, porém Vieira e Cruz (2017) esclarecem que a nossa sociedade ainda difunde uma ideia de as mulheres serem inferiores aos homens, gerando inúmeras discriminações e negação de direitos, diminuindo suas chances de ascensão pessoal e profissional. Dessa forma, os espaços acadêmicos devem articular a discussão sobre gênero e EJA como forma a contribuir para a mudança nesse paradigma.

Diante do exposto, a pesquisa se desenvolveu com cinco mulheres da Educação de Jovens e Adultos matriculadas em uma escola da cidade de Guanambi, que está localizada no

Território de Identidade do Sertão Produtivo³, o qual reúne 20 municípios. A cidade está localizada a 796 km da capital do estado da Bahia, Salvador, sendo emancipada pela Lei Estadual nº 1.364, de 14 de agosto de 1919. Dados do último Censo levantado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022 apontam uma população estimada em 87.817 habitantes.

Figura 1: Estado da Bahia, polo regional de Guanambi.



Fonte: Oliveira Junior e Vale (2014).

A cidade conta com uma Rede Municipal de Ensino composta por trinta e uma (31) unidades escolares, que atendem cerca de 12.000 alunos, entre crianças, jovens e adultos nas etapas da Educação Infantil (creches e pré-escolas), Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo e Educação Escolar

³ O Território de Identidade do Sertão Produtivo é formado pelos seguintes municípios: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo e Urandi.

Quilombola. Nesse estudo, nos delimitaremos a discutir somente a rede municipal, pois a pesquisa aconteceu nesse âmbito, porém apresentaremos os números de matrículas conforme informações da Sinopse Estatística da Educação Básica (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022) do ano de 2022, para termos uma ideia mais concreta acerca da educação do município.

Quadro 1: Número de matrículas do município de Guanambi no ano de 2022.

Número de alunos: 21.006		
Educação Infantil		
Total	Creche	Pré-escola
3.398	1.140	2.258
Ensino Fundamental		
Total	Etapas Iniciais	Etapas Finais
11.902	6.569	5.333
Ensino Médio		
Total	Ensino Médio Propedêutico	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)
3.884	2.699	1.185
Educação Profissional		
Total	Associada ao Ensino Médio	Curso Técnico Subsequente
1.945	1.453	492
Educação de Jovens e Adultos (EJA)		
Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio
1.330	646	684
Educação Especial		
Total	Classes Comuns	Classes Exklusivas
1.142	1.142	—

Fonte: Censo Escolar INEP (2022).

No município de Guanambi, a Educação de Jovens e Adultos no segmento do Ensino Fundamental I e II está assegurada desde o ano de 2004 conforme nos aponta o Plano Municipal de Educação:

A EJA, no segmento fundamental, está assegurada na Rede Pública Municipal de Guanambi, desde 2004, por meio do projeto organização das Classes de Aceleração de Educação de Jovens e Adultos, nº 14/2004 de 15 de dezembro de 2004. Nesse projeto, esse campo de ensino é denominado Aceleração I e

Aceleração II, compreendendo respectivamente aos primeiros e segundo segmentos do Ensino Fundamental. Até então o município atendia às pessoas, adultas e ou idosas cadastradas no sistema regular de ensino, e no censo escolar como alunos do Ensino Fundamental. (Guanambi, 2015, p. 100)

A modalidade é atualmente oferecida em sete escolas, incluindo a Escola Municipal Professora Enedina Costa de Macêdo, a Escola Municipal Emilia Mila de Castro, a Escola Municipal José Neves Teixeira, a Escola Municipal Professora Josefina Teixeira de Azevedo, a Escola Municipal Maria Regina de Freitas, a escola Municipal Pedro Barros Prates, localizada no distrito de Mutãs, e a Escola Colônia Agrícola de Ceraíma, localizada no distrito de Ceraíma, sendo esta uma escola do campo. O município oferece a modalidade em duas etapas: anos iniciais do Ensino Fundamental I, estágios 1, 2 e 3 e anos finais do Ensino Fundamental II, estágios 4 e 5 (Guanambi, 2020). A rede atende hoje, em 2022, um total de 674 alunos na EJA. Delimitamos uma das escolas citadas acima para a realização da pesquisa.

Além da motivação pessoal, a escolha pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos se deu por trazer no seu discurso a restauração de um direito negado às pessoas jovens e adultas, destacando suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora (Brasil, 2000). Nesse espaço, encontramos as mais distintas histórias e percursos. É nessa modalidade que nos encontramos com três grupos diferentes:

Primeiro, aqueles reconhecidamente analfabetos; segundo, aqueles que foram à escola, passaram ali pouco tempo e, portanto, não tiveram tempo de sedimentar o que haviam superficialmente aprendido, são os analfabetos funcionais; terceiro, aqueles que estiveram na escola em momentos intermitentes. Todos eles carecem de uma política própria de atendimento, capaz de lhes conferir os meios adequados para a superação ou a escolarização que não ocorreu ou que ocorreu de forma inadequada. (Carneiro, M. 2004, p. 125)

Nesses grupos, estão inseridas mulheres, muitas delas analfabetas, aquelas que iniciaram e não puderam dar continuidade e aquelas que tiveram por diversas vezes seu percurso escolar interrompido, principalmente por questões como ter filhos, marido, condição financeira desfavorável, reprovação do parceiro, marcadores que afetam as mulheres e que estão diretamente relacionados à construção social histórica dos papéis de gênero em nossa sociedade.

A EJA reúne uma variedade de identidades de mulheres, negras, mães, trabalhadoras e estudantes. Muitas dessas mulheres foram privadas do direito à educação durante a infância, resultante de uma combinação de fatores citados anteriormente, incluindo o abandono escolar

precoce devido às necessidades materiais de entrada no mercado de trabalho. Já na idade adulta, recorrem à EJA em busca de educação (Hall, 2002).

Diante disso, essa pesquisa visou responder a seguinte pergunta: como as histórias, memórias e trajetórias de vida das discentes da EJA da cidade de Guanambi - BA, podem contribuir para a promoção de protagonismo feminino, maior valorização da mulher e qual a importância da EJA nesse processo de formação?

Foram escolhidas cinco mulheres com idade acima de 50 anos, por ser o público de menor quantidade na modalidade e ser o maior em evasão escolar, tendo em vista as poucas discussões encontradas sobre esse grupo etário no âmbito do município de Guanambi. A escolha das participantes se deu por meio de observações feitas em visitas às unidades escolares e por meio de conversa com os docentes que atuam nas turmas da EJA no município durante os encontros formativos que aconteceram durante todo o ano de 2022 na Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (SEAP). Nesses encontros, enquanto coordenadora da modalidade no município e responsável pelas formações mensais, firmei diálogos com as professoras sobre o coletivo da EJA. O critério para escolha da escola foi pelo fato de ser a maior escola com matrículas de alunos na EJA e por já ser o meu campo de atuação enquanto professora da modalidade.

Ao trabalhar com essas narrativas de mulheres da EJA, a pretensão é dar visibilidade às suas histórias, podendo ser um meio de construir com essas estudantes a superação do papel de sub-representação da mulher, de maneira especial dessa modalidade de ensino, que conta com um público de sujeitos que, na maioria das vezes, teve seus direitos negados e foram excluídos da sociedade (Arroyo, 2005). Para isso, é necessário construir novas narrativas e epistemologias que evidenciem e instrumentalizem formas de resistências ao sexismo⁴.

Como forma de devolutiva e concretização da pesquisa teórica, foi construída uma cartilha pedagógica, com as histórias de vida de mulheres da Educação de Jovens e Adultos, de modo a dar visibilidade às suas histórias, suas lutas, suas (re)existências e suas trajetórias escolares na EJA. Esta cartilha traz atividades para trabalhar com questões sobre gênero partindo das autobiografias coletadas durante a pesquisa. As histórias nela contidas são aquelas vindas do espaço de vivências das mulheres, são histórias próximas aos sujeitos que frequentam a EJA, próximas das suas realidades, e fazem mais sentido em sua formação.

⁴ Segundo Von Smigay (2002, p. 43), “sexismo é atitude de discriminação em relação às mulheres, mas é importante lembrar que se trata de uma posição que pode ser perpetrada tanto por homens quanto por mulheres; portanto, o sexismo está presente intragêneros tanto quanto entre os gêneros”.

Esse material pedagógico foi pensado com o objetivo de contribuir com a discussão sobre os papéis desempenhados pelas mulheres em nossa sociedade e a busca pela valorização feminina, em especial as mulheres da EJA. Ele conta com atividades pedagógicas ligadas ao tema gênero e às narrativas autobiográficas das mulheres da Educação de Jovens e Adultos, além de orientações pedagógicas para os docentes. O intuito dessa cartilha é de ensinar e debater com as lembranças, é tecer páginas de vida nas quais a nossa memória pode levar à nossa própria transformação e à transformação de outras pessoas por meio daquilo que foi dito. Dentro dessas narrativas, contamos com os saberes do conhecimento, que é distinto do saber científico, e do saber da informação (Bondía, 2002), que é o saber de experiência que se dá entre o conhecimento e as experiências da vida humana.

A hipótese desta pesquisa se assenta em que, ao narrar suas histórias de vida e seus possíveis sucessos na trajetória escolar, essas mulheres são levadas a refletir sobre sua vida e a vida de outras mulheres. Essas histórias, experiências e memórias podem nos levar a compreender parte dos processos vividos por mulheres numa sociedade machista e sexista. As autobiografias poderão representar um meio para que as mulheres se sintam valorizadas, ressignificando suas identidades na medida em que se apropriam da construção de suas narrativas acerca de suas próprias realidades.

Essas mulheres que frequentam os bancos da Educação de Jovens e Adultos do município de Guanambi contam com uma práxis⁵ histórica de lutas, no embate ao machismo, ao sexismo e outras tantas formas de opressão. Diante dessa situação, portanto, sinto a necessidade de contribuir com reflexões sobre essas mulheres e partindo da valorização das suas trajetórias de vida, suas lutas e, assim, fazer com que suas vozes sejam escutadas por mais pessoas e possam ser meio de inspiração e valorização para outras mulheres.

Os caminhos da pesquisa são um constante ir e vir, conhecer, descobrir e chegar a um ponto que pode gerar novos rumos, novos caminhos a serem trilhados, porque a pesquisa nunca se esgota, sempre haverá uma nova trilha, um novo olhar. Desse modo, o estudo se propõe ainda como objetivos específicos, discutir as concepções que permeiam a temática de gênero, contextualizar a Educação de Jovens e Adultos, de maneira mais específica o município de Guanambi, analisar as narrativas autobiográficas das discentes da Educação de Jovens e Adultos do município de Guanambi, compreendendo suas possíveis contribuições para a valorização da mulher e produzir uma cartilha com temas ligados a gênero e com as histórias

⁵ Práxis é a realização de uma atividade conscientemente dirigida a um objetivo, como nos diz Freire (2005, p. 52) “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

de mulheres da EJA, visando contribuir com a valorização e o protagonismo das alunas dessa modalidade de ensino no município e com o trabalho dos/as docentes da modalidade.

Delory-Momberger (2011) destaca que narramos não para ter uma história, porque todo mundo já tem uma, narramos para podermos falar sobre a nossa vida, e isso permite que possamos manter um contato com aquilo que nos pertence, com a nossa história, com nossas trajetórias, criando, assim, um movimento de reflexão para que a nossa história não se perca.

Narrativas podem se configurar como potências de vidas e resistências femininas, e abrem possibilidades de reflexão sobre a condição da mulher, o esquecimento, a discriminação, a violência e a exploração que muitas delas viveram devido às configurações de gênero existentes em nossa sociedade, bem como seus sucessos, suas lutas e sua importância na sociedade.

Segundo a Base Municipal Curricular de Guanambi:

Reconhecer a história de vida do sujeito adulto e valorizar a sua experiência nos diversos contextos históricos e culturais possibilita a construção de sua identidade, enquanto cidadãos e cidadãs de direitos. Faz-se necessário, então, no processo formativo, a construção de práticas educativas que valorize as experiências trazidas pelos sujeitos para que sejam significativas para o/a educando/a. (Guanambi, 2020, p. 457)

Práticas que valorizam esses coletivos da EJA são caminhos para o reconhecimento e a inserção desses sujeitos no mundo do trabalho, na vida em sociedade e para promover sua participação ativa, se reconhecendo enquanto sujeito que tem história e que constrói a história da humanidade.

Além da inserção no campo educacional, essa pesquisa dialoga com os estudos sobre gênero. As investigações acerca das relações de gênero vêm ganhando espaço nos meios acadêmicos contemporâneos, com diferentes concepções teórico-metodológicas, ideológicas e políticas. Dentre autores que discutem gênero e seus embricamentos, destacamos as contribuições de Judith Butler (2016), da pesquisadora francesa Christine Delphy (1998) com o tema “Divisão sexual do trabalho doméstico”, Guacira Louro (1997; 1995; 2003; 2007), da antropóloga norte-americana Gayle Rubin (1975) e Joan Scott (1994; 1995).

Nessa pesquisa, dialogamos com algumas autoras que discutem gênero, a Educação de Jovens e Adultos e o método autobiográfico. No campo do gênero, mantivemos a ligação com os escritos de Scott (1995), que aborda o conhecimento histórico e as relações de gênero, Louro (2003), que nos apresenta uma epistemologia feminista, e Heleieth Saffioti (1987) que aborda o quadro de discriminação contra a mulher. Com relação à Educação de Jovens e Adultos, nosso

diálogo se assenta em Paulo Freire (1999-2009), que debate a educação popular e a EJA, e a necessidade de mudança e ressignificação da educação, e também em outros autores que discutem a EJA como Arroyo (2005), Gadotti (1998) e Moura (2003). No campo da pesquisa autobiográfica, conversamos com os escritos de Delory-Momberger (2008).

Para enriquecimento desse estudo, discutimos também com autores que realizaram pesquisas no âmbito do município de Guanambi e Palmas de Monte Alto – BA, as quais versam sobre gênero e Educação de Jovens e Adultos, são eles: Jesus (2020), que faz em seus estudos um levantamento dos perfis das estudantes da Educação de Jovens e Adultos a partir de Políticas de Escuta e a busca da promoção de visibilidade das mulheres como pessoas de direitos centrando-se na violência contra a mulher; M. Carvalho (2021), que faz um estudo investigativo sobre os projetos de vida das jovens mulheres da EJA no município de Guanambi; e D. D. Oliveira (2019), que estudou a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do município de Guanambi. Esses estudos já realizados foram relevantes para compreensão de muitos aspectos ligados à pesquisa aqui discutida e ajudaram a delinear caminhos que pensamos serem necessários de ser percorridos.

Dessa forma, o presente estudo fez a análise das narrativas de vida das mulheres da EJA de diferentes idades, aqui damos espaços para suas autobiografias, por não encontrar estudos nesse formato na região de Guanambi e por entender que essas histórias de vida precisam ser evidenciadas, essas mulheres devem se fazer ouvidas para compreendermos quais são os atravessamentos que marcaram suas trajetórias de vida e os impactos que poderão trazer a outras mulheres, no sentido de se sentirem valorizadas e incentivadas a irem atrás de seus sonhos ou, como nos coloca Nogueira (2015), para engrandecer pessoas comuns que foram deixadas de lado no processo histórico, processo esse que só deu lugar para o engrandecimento de uns poucos: “se as autobiografias foram utilizadas para engrandecimento de uns poucos ilustres ao longo de séculos, aqui elas representam histórias de mulheres comuns” (Nogueira, 2015, p. 44). Essas mulheres comuns trarão para os meios acadêmicos valiosas contribuições para compreensão dos processos que envolvem as mulheres, a educação e questões de gênero em nossa sociedade.

Esta pesquisa se deu em uma abordagem qualitativa por acreditar que “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2015, p. 21). Ainda segundo a autora

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por

pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2015, p. 21)

Considera-se que esse tipo de pesquisa utiliza o ambiente natural, ou seja, o meio no qual os sujeitos estão inseridos como dispositivo direto para produção de dados e possibilita que a pesquisadora seja seu principal instrumento, ideias balizadas por Trivinos (2006), que atribui características particulares a uma pesquisa qualitativa, descritiva, que tem um “ambiente natural como fonte direta”, no qual os/as investigadores/as interessam-se na mesma proporção tanto pelo processo, como pelo produto e pelos resultados, além de análises indutivas, preocupadas principalmente com o significado da abordagem.

O método autobiográfico é um importante dispositivo de pesquisa, pois não se constitui apenas como descrições ou interpretações dos acontecimentos que perpassaram a vida, mas uma forma de o indivíduo imprimir um novo olhar sobre sua trajetória de vida (Ferrarotti, 2010). A autobiografia proporciona ao sujeito a capacidade de se colocar em destaque, visto que ele se torna objeto de pesquisa. O relato autobiográfico significa o processo de contar a história da sua própria vida, e esse exercício possibilita uma reapropriação dos acontecimentos significativos de sua trajetória, ressignificando seu percurso, suas escolhas e seus propósitos, em um processo autorreflexivo. Dessa forma, percebe-se a importância da utilização dessa modalidade de pesquisa. A coleta das informações para a construção da pesquisa ocorreu por meio das entrevistas narrativas individuais (Jovchelovich; Bauer, 2002).

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa – UNEB⁶, em 17 de novembro de 2022 por meio do parecer nº 5.760.414 e está estruturado em: Introdução, quatro Capítulos, Considerações Finais e Referências. Nessa organização, a Introdução diz respeito a uma apresentação geral da pesquisa, é o momento do diálogo com a problemática apresentada. Nela, são apresentados os objetivos, o campo empírico, a questão da pesquisa, bem como os procedimentos teórico-metodológicos e princípios investigativos que orientam o estudo.

O Capítulo 1 traz considerações sobre o método de pesquisa (auto)biográfico, a entrevista narrativa e a análise de dados, mostrando assim todo o percurso utilizado para concretização da pesquisa.

O Capítulo 2 aborda o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos, a EJA no município de Guanambi e questões vinculadas à inserção social, inclusão e diversidade das minorias oprimidas, no processo de construção das suas histórias e suas realidades.

⁶ Consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

O Capítulo 3 traz uma reflexão sobre as questões associadas ao gênero, à mulher e ao seu direito à educação, os espaços ocupados e oportunidades oferecidas a partir do gênero, classe social e raça e as mulheres na Educação de Jovens e Adultos.

O Capítulo 4 aborda a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas narrativas acerca das representações sociais das mulheres participantes da pesquisa e seus sucessos escolares por meio de seu ingresso na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e uma breve explanação da cartilha, produto da pesquisa.

Nas Considerações Finais, são feitos comentários e algumas proposições sobre os resultados da pesquisa, ressaltando de maneira mais evidente o alcance da pesquisa, se os objetivos foram alcançados, e em que medida o estudo pode colaborar com o processo de valorização das mulheres da EJA.

1 PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

*Nada lhe faltava.
 Na hora da fome tecia um lindo peixe,
 com cuidado de escamas.
 E eis que o peixe estava na mesa,
 pronto para ser comido.
 Se sede vinha,
 suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete.
 E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão,
 dormia tranquila.
 Tecer era tudo o que fazia.
 Tecer era tudo o que queria fazer.*
 (Colasanti, 2004)

Assim como a Moça Tecelã de Marina Colasanti (2004), texto que introduz os capítulos desse estudo, tece sua vida, constrói no tear sua própria história, usa novelos de todas as cores, alguns escuros, outros claros como um dia de sol, agulhas dos mais diversos tamanhos, nós também construímos a nossa história, e cada história de vida é um rico campo de conhecimento, de aprendizado, porque das histórias de vida, puxamos fios históricos que nos fazem refletir, repensar e nos transformar, pois, como nos aponta Moita (1995 p. 113), a autobiografia “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Assim, o passado e o presente apontado nas histórias de vida nos leva a compreender o futuro e os caminhos percorridos para contextualizar os fatos que constituíram a formação do outro.

Esta pesquisa tem como fonte de investigação as histórias de vida para dar visibilidade a situações reais de mulheres que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, para podermos pensar a partir das experiências vividas por essas mulheres. Segundo Bueno (2002, p. 17), o método autobiográfico “corresponde a exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos vindos de vários setores para se conhecer a vida cotidiana. Esse cotidiano é que integra a memória, é dele que a memória se alimenta e se faz existir”, a partir dessa narrativa é possível perceber que, apesar de uma vida tão cheia de obstáculos, elas ainda sonham com um futuro melhor, e é na escola que muitas delas encontram acolhimento e incentivo e valorização.

Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco. [...] Uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história. É exatamente o que diz o senso comum, isto é a linguagem simples, que descreve a vida como caminho uma estrada, uma carreira, com suas encruzilhadas [...]. (Bourdieu, 1996, p. 183)

A pesquisa autobiográfica pode se utilizar de várias fontes como relatos, escritos, história oral, fotografias, aqui optamos pela entrevista narrativa que é um dispositivo poderoso para gerar histórias, ele não isola o entrevistado por meio de perguntas por parte da pesquisadora, mas dá liberdade para a participante falar o que tem vontade. A atividade de autobiografar-se, segundo Delory-Momberger (2008), acontece porque todo indivíduo consegue se situar entre o presente, o passado e o futuro.

Esse tipo de pesquisa vem ganhando espaço ao longo dos últimos anos no campo da pesquisa qualitativa. Um dos eventos que auxiliou na notoriedade desse meio de pesquisa como campo de investigação e sua consolidação, foi a primeira edição do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC, em 2004.

Assim, a pesquisa (auto)biográfica se firma como potente meio de análise através da linguagem, das narrativas de como as pessoas agem sobre o mundo, ou seja, “o canal pelo qual circula e se estrutura a voz dos atores sociais, que ao narrarem suas próprias experiências se constituem na e pela ação da linguagem, agindo no mundo e sobre o mundo” (Delory-Momberger, 2008, p. 36). A essa capacidade de narrar a própria vida, Delory-Momberger (2008) chama *biografização* entendida como uma atividade mental, cognitiva pela qual o humano organiza narrativamente a experiência vivida. É através dessa biografização que o narrador usa suas memórias como meio de conexão com lembranças e esquecimentos, como nos afirma Souza (2007, p. 4)

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Essas histórias que surgem da memória do narrador são validadas na pesquisa (auto)biográfica e o processo de biografização é um meio de estudar as maneiras de como as pessoas dão forma as suas experiências, ou seja,

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma, verdade “preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma a suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização. (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 371)

Outro conceito dentro do campo da pesquisa autobiográfica é a “reflexividade biográfica”, sendo a possibilidade do narrador de debruçar sobre si na tentativa de expor suas percepções, sentimentos e medos, tendo a consciência de um possível fracasso nesse processo de elaboração e (re)elaboração das práticas vividas (Passeggi, 2016).

A pesquisa autobiográfica pode ser vista como um campo empírico descolonizador, pois evidencia vozes que muitas vezes são silenciadas, não legitimadas e não validadas no campo científico, contra isso Passeggi (2016, p. 309) afirma “insurge uma hermenêutica descolonizadora, confiante na capacidade humana de refletir sobre a própria experiência, independentemente do sexo, da idade e do grau de letramento”. Ainda,

Se os movimentos feministas, étnicos, homossexuais lutam para romper o silenciamento de séculos de opressão, as narrativas autobiográficas, em que cada pessoa é chamada a refletir sobre a experiência vivida em suas relações com o outro, com a espiritualidade, a sexualidade, a diversidade, só se justificam se fizerem efetivamente apelo a uma hermenêutica descolonizadora, contra uma mirada patriarcal androcêntrica, que dominou os processos de interpretação das mais diversas narrativas e mais particularmente as narrativas bíblicas e jurídicas, que incidem mais profundamente sobre a moral, a ética, as sanções sociais, a exclusão e a discriminação, minando os vínculos sociais de uma parte da população, que não corresponde aos padrões canônicos, impedindo-a de viver plenamente a sua humanidade, como legado da vida a que tem direito (Passeggi, 2016, p. 311)

Dessa forma, a pesquisa (auto)biográfica é um caminho que pode levar a descolonização dos discursos, algo tão necessário em nossa sociedade fechada e discriminatória. Nela, é dada atenção ao sujeito dentro das suas singularidades, das suas humanidades, mesmo com a consciência que somos seres inacabados, como nos coloca Freire (1998, p. 82) “humildemente, é bom admitir que somos todos seres humanos, por isso, inacabados. Não somos perfeitos e infalíveis”. Esses seres, humanos e inacabados, são fontes investigativas que muito contam e também denunciam.

A escolha da abordagem teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica como fonte de investigação e também método de pesquisa com mulheres da EJA se firma por meio do reconhecimento desses sujeitos como seres capazes de narrar suas próprias trajetórias. Através desse instrumento podemos ouvir histórias de quem foi silenciada por muito tempo, ouvir relatos de sofrimentos, angústias, dependências, mas também de superação, de força e de ressignificação, podemos apreciar as tessituras de vida dessas mulheres que, de fio em fio, teceram seus caminhos carregados de significados.

Segundo Neves (2010, p. 125) “O estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo”. Assim, a pesquisa autobiográfica tem em vista estudar o sujeito através do que é contado por ele, abrindo espaço para muitas histórias até então desconhecidas da realidade que muitos vivem e que não é encontrada nos textos científicos, porque reside dentro de cada um, dentro das suas subjetividades, dentro dos seus processos e dentro de suas práticas sociais. Além disso, esse tipo de pesquisa coloca como protagonistas as experiências e ações de pessoas comuns, que nunca tiveram espaço na sociedade. Para Jovchelovich e Bauer (2002), o ato de contar histórias

[...] é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (Jovchelovich; Bauer, 2002, p. 91)

A pesquisa autobiográfica é uma metodologia que utiliza as memórias dos sujeitos, suas experiências individuais e coletivas. Todos nós temos uma história que conta com fracassos, sucessos, realizações diferentes umas das outras, mas que determina quem hoje somos, portanto, trabalhar com essas trajetórias de vida é aprender com as singularidades e as experiências vivenciadas pelo outro.

Moita (1995) considera a pesquisa autobiográfica uma metodologia que mantém um diálogo entre o sociocultural e o individual, pois “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (Moita, 1995, p. 113), dessa forma, nesse tipo de pesquisa se inserem as diversidades e no reconhecimento da legitimidade dos sujeitos da pesquisa como seres capazes de narrar e refletir suas histórias de vida.

A memória expõe, [...], a amabilidade e a brandura ante os sabores, os aromas, as cores, as sonoridades, as formas essenciais de uma cultura: significantes de uma maneira de ser que a subjetividade e a intersubjetividade compuseram de modo mais ou menos inconsciente” e também “revê o curso da existência como heterogêneo e fértil de possibilidades imprevistas. (Gonçalves Filho, 1988, p. 96)

Esse campo fértil e de possibilidades imprevistas nos faz emergir em contextos diferentes que nos levam a aprendizagens múltiplas e significativas. A aprendizagem por meio das narrativas são caminhos que abrem um leque de possibilidades acerca dos conhecimentos a partir das experiências de vida das narradoras. Dessa forma, é importante que o espaço acadêmico se abra para essas pesquisas que valorizam o cotidiano e as histórias de vida, em especial das mulheres, que contam com um histórico de muitas lutas e pouco espaço nos meios sociais, fazendo com que as suas trajetórias vividas se universalizem e saiam da invisibilidade.

A seguir falaremos sobre o instrumento escolhido para coleta das (auto)biografias: a entrevista narrativa.

1.1 A ENTREVISTA NARRATIVA COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A entrevista narrativa é uma técnica de investigação muito usada no âmbito da pesquisa qualitativa, principalmente em estudos relacionados à Sociologia. Apontado como a pessoa que elaborou esse instrumento na década de 80, Fritz Schutze usou o método como forma de buscar representar estudos relacionados a fenômenos sociais em investigação. Os escritos de Shutze (1977 apud Jovchelovich; Bauer, 2002) não foram publicados, mas acabaram sendo bastante divulgados na Alemanha nos anos 80. No Brasil, esse tipo de técnica foi difundida de maneira mais específica após a publicação de um artigo de Jovchelovich e Bauer (2002) que, associada à pesquisa (auto)biográfica é uma facilitadora para conhecermos melhor os sujeitos da pesquisa e o contexto em que eles estão inseridos, bem como suas experiências vivenciadas ao longo da vida, dando destaque para os aspectos específicos da pesquisa.

Esse tipo de técnica de coleta deixa o narrador/narradora bem mais livre para narrar fatos de sua vida, sendo um meio de aliviar ou tornar familiares os acontecimentos do dia a dia, conforme nos esclarece Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91)

Na verdade, as narrativas são infinitas em sua variedade, e nos as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias e uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, e uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

O uso da entrevista narrativa teve como objetivo dar maior liberdade às entrevistadas durante o ato de narrar suas trajetórias. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa deve obedecer a algumas fases a serem seguidas durante o processo da pesquisa, conforme apresentado no Quadro 2, abaixo, com a descrição das fases e as regras de cada uma.

Quadro 2: Fases da entrevista narrativa.

Fases	Regras
Preparação	É o momento de exploração do campo e da formulação das questões que serão pesquisadas.
Iniciação	Momento de esclarecimentos sobre a pesquisa, apresentação dos temas que serão observados e pedido de autorização para gravação.
Narração central	Fase da escuta, é um momento exclusivo do pesquisado, com o mínimo de interferência do pesquisador.
Fases da pergunta	Momento em que o pesquisador faz as perguntas e agrega mais informações para a pesquisa.
Fala conclusiva	Momento das anotações e finalização da gravação. Nesse momento, para maiores esclarecimentos, é permitido usar o por que?

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

A entrevista narrativa se configura como um gerador de história e não de respostas e perguntas feitas por um pesquisador. Como especificado na introdução deste estudo, delimitamos ao quantitativo de cinco alunas da EJA pela dimensão social e histórica que cada uma possui, visto que o objetivo central dessa pesquisa é compreender as trajetórias de vida de alunas da Educação de Jovens e Adultos em uma escola do município. A escuta das histórias de vida dessas mulheres instaura um duplo empreendimento:

[...] um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo. (Delory-Momberger, 2012, p. 527)

A princípio, foi feita uma conversa com as professoras da modalidade das escolas de EJA do município, durante as formações mensais da Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico — SEAP, para compreendermos melhor como é esse público, logo após foram

feitas visitas à escola para uma conversa com as alunas, para o convite à participação na pesquisa e esclarecimento de dúvidas.

Nas entrevistas narrativas, a pesquisadora não formula perguntas como nos outros instrumentos que envolvem as entrevistas, ela propõe temas relacionados às realidades que estarão sob investigação, assim, a entrevistada relata o que considera conveniente de acordo com os temas propostos. Dessa forma, com o intuito de contemplar o objetivo da pesquisa e facilitar a compreensão das narradoras participantes quanto aos aspectos a serem analisados em suas trajetórias, foram propostos dois temas a serem destacados nas suas autobiografias: **1) os desafios e as condições de ser mulher, e 2) o processo de escolarização na EJA.**

Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem. Para se conseguir uma versão menos imposta e por isso mais válida da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. As regras de execução da entrevista narrativa restringem o entrevistador. A entrevista narrativa vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo. (Jovchelovich; Bauer, 2002, p. 95)

Durante a realização das entrevistas narrativas, um aspecto importante que foi observado e que muitos autores chamam de atenção flutuante (Thiollent, 1987), foi, além das falas, as expressões não verbais das participantes, seus gestos, suas hesitações, entonação. Isso se torna relevante para a compreensão e validação do que foi dito (Lüdke; André, 1986). A narração é uma importante fonte de informações, pois carrega consigo uma riqueza de histórias de si e dos outros, conforme nos aponta Porto (2011, p. 200)

Ao narrar, estamos sempre no entorno e no centro, pois o sujeito que narra não conta a história de si mesmo sem narrar a história dos que viveram com ele, dos que lutaram com ele, dos que caíram com ele, dos que foram silenciados com ele, dos que voltaram a falar com e através dele.

Para identificar o perfil das participantes da pesquisa, compomos o Quadro 3 com algumas informações coletadas, são elas: idade, cor, estado civil, ocupação e local da residência. Nessa pesquisa, as participantes receberam nomes de flores para preservar as suas identidades, esses nomes foram escolhidos por elas no momento da entrevista narrativa.

Quadro 3: Perfil das participantes.

Participantes	Idade	Cor	Estado civil	Ocupação	Local da Residência
Flor de Girassol	54	Parda	Casada	Gari	Área urbana
Flor de Ipê	75	Negra	Casada	Aposentada	Área urbana
Flor de Cacto	54	Negra	Casada	Aposentada	Área urbana
Flor de Mandacaru	68	Parda	Solteira	Aposentada	Área urbana
Flor da Aroeira	62	Parda	Solteira	Dona de casa	Área urbana

Fonte: Elaboração própria (2023).

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 106), “o primeiro passo na análise das narrativas é a conversão dos dados através da transcrição das entrevistas gravadas”. Ainda segundo os autores, essa fase é muito importante, pois propicia um fluxo de ideias importantes para a interpretação do texto. Dessa forma, as narrativas foram gravadas em áudio, por meio de aplicativo de gravação de voz do celular, transcritas e textualizadas pela proponente desta pesquisa, que seguiram para a apreciação das narradoras, para visualizarem e autorizarem, ou não, a publicação, priorizando as questões éticas que toda a pesquisa precisa cumprir. Todas as entrevistas analisadas e publicadas nesse estudo foram autorizadas pelas participantes.

1.2 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

As narrativas (auto)biográficas coletadas no momento da pesquisa são marcadas pelas experiências das mulheres convidadas, carregadas de aspectos históricos e subjetivos, pois esse processo envolve uma reflexão sobre suas vidas e sobre suas narrativas. Jovchelovich e Bauer (2002) propõem três caminhos para análise das entrevistas narrativas: a análise temática, a análise proposta por Schutze (1977; 1983 apud apud Jovchelovic; Bauer, 2002) e a análise estruturalista. Nesse estudo, usamos a análise proposta por Shutze (1977;1983 apud Jovchelovic; Bauer, 2002), por entender como melhor caminho de análise nesse estudo. Ele propõe seis passos a serem seguidos.

- No primeiro passo deve acontecer a transcrição detalhada da entrevista narrativa, sendo essa “de alta qualidade do material verbal” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 106).
- O segundo momento consiste em uma análise detalhada da narração, deve-se atentar para o que foi narrado e como foi narrado. Nessa fase, deve ocorrer a divisão dos materiais indexados e não indexados, o primeiro se refere ao

conteúdo científico, concreto. As proposições indexadas têm uma referência concreta a “quem fez o que, quando, onde e por que” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 106), e o segundo material são os que retratem os valores, os juízos, as opiniões inerentes aos sujeitos entrevistados, “e toda forma de uma generalizada ‘experiência de vida’” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 106), sendo esse um conteúdo de caráter subjetivo. É um momento para formulação de hipóteses que poderão auxiliar no entendimento das narrativas.

- O próximo passo é a utilização do conteúdo indexado, os acontecimentos da vida dos narradores são organizados, ou seja, as suas teorias acerca das suas experiências. Essa etapa “faz uso de todos os componentes indexados do texto para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, cujo produto Schutze chama de ‘trajetórias’” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 106).
- Em seguida, é feita uma análise com base no conteúdo não indexado, sendo suas compreensões acerca do que foi vivido, ou seja, a autocompreensão do informante.
- No quinto passo são agrupadas e comparadas as trajetórias individuais.
- No último passo, busca-se similaridades, dessa forma, pode-se elaborar teorias sobre os indivíduos entrevistados que estão sob as mesmas condições sociais específicas da pesquisa: “este processo permite a identificação das trajetórias coletivas” (Jovchelovich; Bauer, 2002, p. 106).

Assim analisadas, as narrativas deste estudo compõem caminhos como linhas que vão bordando e criando novos entendimentos, novos descobrimentos e novas maneiras de enxergar as mulheres da EJA. Segundo Jovchelovich e Bauer (2002), a compreensão dessas narrativas não se dá somente por meio dos acontecimentos narrados, mas vai além, se dá também por meio da compreensão das relações em torno das histórias contadas e dos contextos em que elas acontecem.

A pesquisa (auto)biográfica, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa, permite levar os/as leitores/as a reflexões, questionamentos, emoções e significados preponderantes sobre as trajetórias de vida de mulheres comuns que são maioria em nossa sociedade e que precisam de espaço e de ver os seus saberes e experiências compartilhados coletivamente.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCURSO HISTÓRICO

*A linha se insinua/
Serpente que/
Entre trama e urdidura/
De outros fios se defende/
E ponto a ponto/
Impõe/
Nova estrutura.
(COLASANTI, 2004)*

A Educação de Jovens e Adultos sempre esteve nas margens das políticas educacionais, a população jovem, adulta e idosa nunca esteve no centro das pautas educacionais nos âmbitos municipais, estaduais e federais. Sua idealização inicial nasce de uma necessidade política: a de alfabetizar adultos para arregimentar novos contingentes eleitorais.

As políticas públicas para a EJA sempre aconteceram conforme os interesses políticos de cada época. A modalidade sofre ao longo dos anos com o esquecimento e a falta de investimentos. Nesse capítulo, abordaremos o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, bem como questões vinculadas à inserção das minorias oprimidas nessa modalidade, de maneira especial as mulheres, e as contribuições dessa modalidade para o processo de construção de suas histórias e sucessos escolares.

Logo após a chegada dos portugueses ao nosso território, iniciou o Período Colonial. Nosso país se tornou colônia de Portugal e a educação no território ficou a cargo dos missionários religiosos da igreja Católica, cujo objetivo era a difusão do evangelho, transmissão de normas de comportamentos e ensino dos ofícios que eram importantes para que a economia colonial funcionasse. Primeiramente, isso foi repassado aos indígenas, em seguida aos escravizados, vindos para o Brasil como mão de obra, e posteriormente para os filhos dos senhores nas escolas de humanidades (Haddad; Di Pierro, 2000).

No ano de 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, que providenciou uma série de mudanças em nosso país, implantando o sistema de Aulas Régias, com objetivos voltados aos interesses econômicos do Estado. Segundo Lombardi (2008), nesse período em nosso país não aconteceu nenhum projeto ou ação voltada para a educação de jovens e adultos.

No período Imperial (1822 – 1889), D. Pedro I lançou o Decreto 15/10/1827, que estipulava a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, na realidade, pouco ou nada mudou, principalmente no que compete a

Educação de Jovens e Adultos. A primeira Constituição Brasileira (1824) não fazia nenhuma menção à educação de jovens e adultos e idosos no país. A grande maioria da população era de analfabetos, porém nada foi feito para que esse cenário mudasse.

No ano de 1889, aconteceu no Brasil a Proclamação da República, logo após a abolição da escravidão (1888), muitos problemas que já existiam se agravaram, a oferta da educação para a população, de uma forma geral, foi um deles, principalmente para os escravizados recém libertos.

No ano de 1891, foi promulgada a Constituição Republicana, contudo, os analfabetos foram excluídos (Rinalde; Pereira, 2015), o texto atendia os interesses políticos dos coronéis do café, que detinham o poder sobre a maioria da população. Esse cenário caótico se estendeu até a Era Vargas. Ainda nos anos de 1930, a Constituição de 1934 trouxe uma determinação para a União elaborar um plano nacional de educação que previa o ensino primário integral, gratuito com a frequência obrigatória, incluindo os adultos (Brasil, 1934). Aqui, é bom salientar que o interesse para erradicar o analfabetismo no Brasil passava longe do interesse de emancipar os cidadãos.

Com a industrialização em desenvolvimento em nosso país, o analfabetismo de uma grande parcela da população tornou-se um entrave para esse desenvolvimento. No governo Dutra (1946 – 1951), a marginalização da Educação de Jovens e Adultos permaneceu, mesmo sendo criada em 1940 a política de fundos para a alfabetização quando “começaram as primeiras iniciativas governamentais para lidar com o analfabetismo entre adultos” (Brasil, 2006, p. 26).

No governo de Juscelino Kubstichek (1955 – 1960), a Educação de Jovens e Adultos ficou limitada à produção de mão de obra para o crescimento industrial pulsante. Porém, foi nessa época também que tivemos no Brasil a difusão da ideia da educação popular ligada a grupos religiosos e populares. Em parceria com o governo e a conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), nasceu o Movimento de Educação de Base (MEB), que fazia a difusão por meio do rádio para que a educação pudesse chegar aos lugares mais longínquos, o que se tornou um meio bem apropriado diante das condições da época (Kreutz, 1979), em que a maioria da população brasileira não dispunha de outros meios.

Em 1963, Paulo Freire fez uma experimentação de seu método de alfabetização para Jovens e Adultos. No entendimento de Feitosa (1999, p. 2) esse método trata “mais de uma **Teoria do Conhecimento** do que de uma **metodologia de ensino**, muito mais um **método de aprender** que um **método de ensinar**”. Com essa teoria do conhecimento, ele nos “dá sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e libertador” (Feitosa, 1999, p. 2).

Segundo Cunha e Góes (2002), esse método se utiliza de meios áudios visuais e do eclético e obteve resultados positivos, conseguindo em dois meses, com um tempo aproximado de trinta horas, fazer com que jovens e adultos lessem palavras e frases. O método de Freire partia da valorização do analfabeto, visto como alguém capaz de produzir conhecimento e não um mero depósito de conteúdo, numa relação cliente-banco, o diálogo era, para Freire, a chave para o sucesso do processo de alfabetização. Freire defendia que devemos partir da realidade do educando. Assim, o docente organiza essas falas buscando temas geradores que são oriundos da realidade do aluno.

A educação passa a ter sentido ao ser humano porque o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (Freire, 2000, p. 121)

As ideias de Paulo Freire ganharam destaque principalmente no governo de João Goulart (1961 – 1964), a EJA ganhou notoriedade, políticos progressistas e militantes defendiam a alfabetização de jovens e adultos. Nesse período surgiu, segundo Rinalde e Pereira (2015), a primeira política pensada para a EJA, o Programa de Alfabetização, que disseminou uma campanha nacional para combate ao analfabetismo, que na época possuía números alarmantes. Para Freire (2001), a educação tinha que ser uma ação para a prática da liberdade, um meio dialógico, o professor deveria desenvolver a pedagogia da pergunta, com aulas voltadas para a realidade dos alunos que seriam alfabetizados. Segundo o autor, “para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar” (Freire, 1980, p. 33-34).

Já em fase de implementação, aconteceu o golpe militar, todo o projeto foi interrompido e Paulo Freire foi exilado do Brasil, isso se deu por suas práticas alfabetizadoras serem voltadas à formação crítica dos indivíduos com vistas a sua emancipação.

[...] a obra de Paulo Freire, assim como a obra de todo bom herói, é um desses fenômenos de forte apelo mítico. De tão bem que ele desencantou o mundo, encantou-se, e nos fez encantarmo-nos com ele. Sua obra e sua figura pessoal encontram-se, pois, intensamente cercadas de uma aura. Isso não é surpreendente. Isso veio sendo construído ao longo de sua vida profissional, e se acentuou à medida que envelhecia. O fundamento político dessa construção foi sua condição de patriota vitimado, que arriscou sua vida para realizar um projeto salvador: a libertação cultural e política de seus irmãos miseráveis, analfabetos, oprimidos. (Casali, 1998, p. 98)

Nesse período, o Movimento de Cultura Popular (1960) e os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (1961) foram extintos (Paiva, 2003). Esses movimentos dialogavam com as ideias de Paulo Freire, buscavam desenvolver uma educação de jovens e adultos que tivesse o cunho da transformação social, que levasse esses alunos a transformação social através da dialogicidade e da criticidade.

Com o exílio de Freire, inúmeras ideias de oposição aos seus estudos e seu método surgiram, a exemplo da Cruzada de Ação Básica Cristã, que ficou responsável pela escolarização dos jovens e adultos no ano de 1965, e em 1967, foi criado no Brasil o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pela Lei nº 5.379, que era de caráter extremamente conservador (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001), legitimando o governo militar que efetuava um rígido controle da instrução no Brasil.

O MOBRAL visava combater o analfabetismo e controlar ideologicamente as massas, além de recrutar eleitores que apoiassem o poder militar. Entretanto, o Mobral resultou na redução de apenas 2,7% de analfabetos no país. Em 1970 o Brasil tinha mais de 18 milhões de analfabetos, um índice de 33,6% entre a população de 15 anos ou mais (IBGE, 2000). (Rinaldi; Pereira, 2015, p.10)

Houve um recrutamento de pessoas para serem alfabetizadores no programa, pouca ou nenhuma exigência era imposta na seleção, o fato de a pessoa ser alfabetizada a tornava apta para alfabetizar adultos, não era necessário nenhum conhecimento pedagógico. Dessa forma, entendemos a pouca importância dada à alfabetização daquela parcela da população, o que não difere muito do que encontramos atualmente.

Arelado a criação do MOBRAL, em 1969 acontece no Brasil a Campanha Massiva de Alfabetização, o programa ganha notoriedade em todo território brasileiro, e com ele nasce o PEI – Programa de Educação Integrada, que era uma forma condensada do curso primário (Zanetti, 1999).

No ano de 1971, visando complementar a escolarização no país, surgiu o Supletivo para aquelas pessoas que não terminaram os estudos na idade certa. Ele foi instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 5.692/71. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o ensino supletivo foi um projeto apresentado à sociedade como sendo um projeto do futuro, que não estava voltado para os interesses de uma determinada classe popular, mas sim para atender a atualidade. Esse projeto visava a profissionalização para o mercado de trabalho, dando destaque à leitura e escrita no sentido de decodificação de signos (Brasil, 1971).

Com o fim da Ditadura Militar e o início da Nova República no ano de 1985, mais precisamente ao final do primeiro ano do governo Sarney, o Decreto nº 91.980 fez uma

redefinição do MOBREAL, sendo inaugurada a fundação EDUCAR, que previa recursos para serem empregados no desenvolvimento da escolarização inicial de jovens e adultos, em parceria com municípios para uma elaboração e execução de propostas de escolarização dessa categoria. O que diferenciava a Fundação Educar do Mobral era o fato das ações em torno da alfabetização de jovens e adultos ocorrerem de maneira participativa, por meio das demandas encaminhadas à Fundação pelos Estados, municípios, Distrito Federal e entidades públicas e privadas.

Essa fundação foi extinta em 1990 no governo Collor juntamente com várias outras instituições da Administração Pública. Nesse governo não houve ações para a garantia da educação de jovens e adultos. Curiosamente, no ano de 1990 muitas conferências internacionais de educação foram realizadas e o Brasil assumiu um compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, declaração essa firmada em Jomtien⁷, cujos objetivos eram reduzir as taxas de analfabetismo latentes na época. Nesse mesmo ano, a Unesco declarou como o Ano Internacional da Alfabetização.

Com a extinção de órgãos e da Fundação Educar, assistimos o Brasil entrar na contramão dos acordos firmados. Oliveira e Duarte (2005) defendem que nesse período o Brasil passou por um processo de ruínas em relação à agenda social firmada por meio da Constituição de 1988, retirando do Estado as suas obrigações em relação a educação e à área social.

No ano de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9394/96, marco legal importante que definiu uma concepção de educação para jovens e adultos, evidenciada nos artigos 37 e 38. Segundo Haddad e Pierro (2000), a LDB foi um passo importante para se pensar na garantia dos direitos dos jovens, adultos e idosos na educação. Na contramão da LDB, fazendo com que ela não se efetivasse de maneira plena, o presidente da República na época, Fernando Henrique Cardoso, vetou outra lei criada na mesma época, a Lei nº 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) visando a redistribuição dos recursos do fundo para as matrículas de EJA.

Paralelo à aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação, a UNESCO convocou o nosso país para um debate juntamente com outros países, surgindo daí a Comissão Nacional de EJA, cujo o objetivo era mobilizar as discussões sobre a modalidade, ficando cada Estado com

⁷ Realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos elaborou um documento que fornece novas definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo como objetivo estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários para uma vida mais digna, objetivando assim a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

a responsabilidade de realizar o diagnóstico e indicar ações para a Educação de Jovens e Adultos.

No contexto da década de 1990, mais especificamente a partir de 1996, com o movimento preparatório à V CONFITEA [sic], foram realizados encontros e seminários preparatórios a essa Conferência internacional, convocados pelo MEC, objetivando mapear ações e instituições envolvidas com a EJA e produzir documentos que retratassem a situação nacional. Em setembro de 1996, no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Natal/RN), foi elaborado um relatório intitulado Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Ventura, 2008, p. 216)

No ano de 1997, em Hamburgo, aconteceu a V Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos⁸, que defendeu uma EJA para todos. Nessa mesma linha de defesa se posicionou o Fórum Social Mundial e o Fórum Mundial de Educação. Aqui no Brasil, teve-se início ao Programa Alfabetização Solidária por meio do Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades, prefeituras, empresas e o governo federal para desenvolvimento de ações voltadas para essa modalidade. Na Declaração de Hamburgo (Organização Das Nações Unidas [UNESCO], 1997), foram estabelecidos como objetivos para a Educação de Jovens e Adultos:

A educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, **da equidade de gênero**, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a **construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça**. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas. (UNESCO, 1997, grifos nossos)

O Programa Alfabetização Solidária (PAS), foi direcionado para jovens com faixa etária entre 12 e 18 anos, porém caso houvesse procura, seriam aceitos adultos nas regiões onde os índices de analfabetismo fossem maiores, dentre elas estavam a região Norte e Nordeste. Segundo Traversini (2006), esse programa não era uma política de erradicação do analfabetismo, tendo em vista envolver a sociedade brasileira em uma espécie de

⁸ V Conferência Mundial de Educação de Adultos que aconteceu em julho de 1997 em Hamburgo, na Alemanha.

“solidariedade”, com isso era transferida para o setor privado a responsabilidade pela educação que deveria ser do Estado.

A “solidariedade” era uma estratégia de funcionamento (Traversini, 2006). O Programa era uma parceria do governo com diversos órgãos e os alfabetizadores eram jovens que estavam cursando o Ensino Fundamental. Eram oferecidos cursos de capacitação por meio das universidades que também coordenavam e avaliavam o programa, cada alfabetizador recebia uma bolsa como remuneração. Os municípios eram encarregados da merenda escolar e dos materiais necessários para o funcionamento do programa. O programa foi extinto com o fim do governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

No ano de 1999, ocorreu no Rio de Janeiro I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que surgiu a partir das mobilizações dos Fóruns de EJA. Esse encontro “buscou contribuir para a ampliação e a melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, mediante o estabelecimento de políticas de cooperação, articuladas entre as esferas de governo e os segmentos governamental e não governamental” (Pincano *et al.*, 1999, p.1). Muitos fóruns estaduais começaram a ser organizados a partir desse ano e se tornaram espaços de discussão e canais de proposição de ações em parcerias com universidades, ONGs, sindicatos, docentes e o poder público.

Foram promulgadas, em 10 de maio de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. Nas diretrizes, as especificidades dos jovens, adultos e idosos são valorizadas, bem como a adequação de projetos, trazem a modalidade não com caráter compensatório, mas sim princípios reparador, qualificador e equalizador. A oferta da modalidade ficou estabelecida para maiores de 15 anos para o Ensino Fundamental, e o Ensino Médio, maiores de 18 anos (Brasil, 2000). No ano de 2001, a educação de jovens e adultos foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 9 de janeiro de 2001, pelo Governo Federal.

No ano de 2003, o MEC fez um anúncio colocando a alfabetização de jovens e adultos como prioridade do governo federal, sendo criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, visando erradicar o analfabetismo no Brasil nos quatro anos do governo Lula. Nessa época, foi lançado no Brasil o programa Brasil Alfabetizado que visava ações pró-alfabetização (Soares, L. 1996), nesse programa o MEC estabelecia uma parceria com os órgãos públicos estaduais e municipais, ONGs e faculdades.

O que se notou foi que, mesmo com o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado⁹, a ideia de alfabetizar a população jovem e adulta em um curto período estava na contramão do que era discutido nas resoluções e tratados assinados nos grandes encontros internacionais e mais distante ainda do conceito de alfabetização defendidos pela Unesco. Muitos desses alunos do Programa não puderam dar continuidade nos estudos, como apontam Gadotti e Romão (2018, p. 14)

Mesmo com o esforço do Programa Brasil Alfabetizado, instituído pelo governo Lula, não avançamos o suficiente para termos realmente algum orgulho nessa área. A sociedade ficou esperando, em 2003, um programa de mobilização que não aconteceu. O Programa Brasil Alfabetizado do MEC, mesmo com todo o trabalho desenvolvido, e a generosidade de seus promotores, ainda está aquém do esperado. Milhões de brasileiros foram alfabetizados, é verdade, mas não conseguiram dar continuidade a seus estudos nos estabelecimentos oficiais de ensino. E todos sabemos que, quando não se garante a continuidade, corre-se o risco de regressão (reversão) ao analfabetismo.

Outro grande impasse para a EJA no Brasil era com relação ao seu financiamento por meio do FUNDEF. No ano da aprovação do fundo, o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o financiamento para modalidade, priorizando apenas o ensino fundamental. No governo de Luís Inácio da Silva, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), acrescentados ao fundo a Educação Infantil e a EJA.

Nesse mesmo governo, foram criados outros programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos, como os programas de formação continuada de professores em EJA e em EJA Economia Solidária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), o PROEJA, programa de educação acadêmica integrada à profissional, inserção da Educação de Jovens e Adultos nos programas de alimentação, livro didático e transporte escolar e a normatização e financiamento da educação presidiária (Rinaldi; Pereira, 2015).

Nos últimos anos assistimos a uma série de ações que colaboraram e colaboram para que a EJA seja desmontada enquanto modalidade em nosso país, principalmente no transcorrer do governo Jair Messias Bolsonaro, que iniciou no ano de 2019. Nenhuma ação efetiva foi criada, ficando somente no campo das avaliações anuais como os Exames Nacionais para

⁹ Na Bahia o Programa Brasil Alfabetizado foi realizado por meio do TOPA, criado no ano de 2007 por meio Secretaria da Educação, o Topa visa garantir o direito a alfabetização à população jovem, adulta e idosa.

Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) a destinação de recursos remanescentes para cumprimento dos convênios preestabelecidos como o Programa Brasil Alfabetizado, PRONATEC, PRONACAMPO e PROJOVEM.

Diante do exposto, podemos perceber que as políticas para a educação de jovens e adultos sempre ocuparam um papel secundário nas políticas de governo, elas surgiram após muitas lutas de estudantes e intelectuais que defendiam uma educação de qualidade para aqueles que tiveram seus percursos escolares interrompidos. O que notamos na atualidade é um retrocesso nas políticas que já eram escassas e superficiais, muitos desses programas já não existem mais, como, por exemplo, o programa do livro didático para a EJA e mais recentemente, no ano 2019, o então presidente Jair Bolsonaro aprovou o Decreto nº 9.645 que alterou a estrutura administrativa do Ministério da Educação e extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), criada em 2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que destinava um espaço para a EJA na discussão de temas voltados para a alfabetização e a diversidade étnico-racial.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (AMPED) emitiu, em 25 de novembro de 2019, uma Moção de Repúdio aos Governos pelo Desmonte de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. A denúncia e repúdio são frutos da Assembleia Ordinária realizada no âmbito da 39ª Reunião Nacional. Segundo o documento, o desmonte da modalidade vem se tornando evidente por meios das seguintes ações:

- a) Desativação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), interlocutora, indutora e fomentadora de ações, programas e projetos para a educação de jovens e adultos, em todo o país e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA);
- b) Em decorrência, a ruptura com programas e políticas estimuladas pela SECADI, em apoio a estados e municípios, que consolidavam ações educativas, provendo material didático e literário especificamente destinados a neoleitores jovens e adultos;
- c) Na sequência, a ausência de indução se refletiu em estados e municípios que reduziram a oferta de escolas, classes e matrículas de EJA, desconsiderando os cerca de 11 milhões de pessoas de mais de 15 anos não alfabetizadas em todo o país, além dos quase 100 milhões de pessoas que não concluíram a educação básica;
- d) A matrícula, onde ainda existe, fortemente substituída pelo modelo a distância (EaD), desconsidera inteiramente a complexidade de processos de aprendizagem para pessoas cuja escolarização ou não ocorreu na infância ou se fez de forma descontínua e interrompida, o que implica menor autonomia para gestionar aprendizados, necessitando contar com a mediação presencial de professores. (Gouveia, 2019)

O documento nos chama atenção para o descumprimento do Plano Nacional de Educação (2014-2024), fruto de um processo coletivo oriundo da participação coletiva e de várias conferências.

Outro documento muito importante, escrito pela Ação Educativa, Cenpec e Instituto Paulo Freire a pedido do Movimento pela Base, faz um diagnóstico da EJA na gestão 2019/2022. Segundo o documento, a modalidade foi objeto de manifestações do MEC em apenas quatro ocasiões, a saber:

Quadro 4: EJA no MEC na gestão 2019/2022.

Em abril de 2019, o Artigo 4º inciso II do Decreto nº 9.76512 mencionou, entre os objetivos da Política Nacional de Alfabetização (PNA), a Meta 9 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que prevê “erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” da população com 15 anos ou mais. Meses mais tarde, o libreto que difundiu tal Política dedicou um breve tópico ao reconhecimento da singularidade das pessoas jovens e adultas em processos de alfabetização, mas manteve as indicações em favor do método fônico feitas para a alfabetização de crianças (BRASIL, 2019a, p. 35)

Em janeiro de 2020, o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) colocou tardiamente em consulta pública uma minuta de edital do Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA) para 2021. Embora a audiência tenha sido realizada, esse Edital jamais foi lançado, de modo que as últimas coleções didáticas aprovadas para a modalidade datam de 2013. Nos anos seguintes, o FNDE adquiriu das editoras e distribuiu aos estados e municípios apenas lotes de reposição dessas coleções.

Em fins de 2019, a SEB/MEC enviou à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) a Nota Técnica de nº 81, consultando sobre a necessidade de adequação das Diretrizes Nacionais da EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à reforma do Ensino Médio, demandando a flexibilização da carga horária mínima exigida pela normativa vigente e sugerindo a revisão das idades mínimas de ingresso na modalidade frente à “juvenilização” da EJA (BRASIL, 2019b)16. Essa consulta ensejou dois pronunciamentos da CEB/CNE – os Pareceres nº 6/2020 e nº 1/2021 –, esse último homologado pelo ministro e posteriormente interpretado pela COEJA/SEB/ MEC no Documento Referencial para Implantação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e no Distrito Federal (BRASIL, 2022). São esses três documentos que analisaremos mais adiante.

Em fevereiro de 2022, o Decreto Presidencial nº 10.95917 retomou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), submetendo-o ao alinhamento à PNA. O Decreto designa a SEALF como órgão gestor e faz menção à recomposição da Comissão Nacional de Alfabetização (CNA) a critério do ministro. O Programa consistiria na assistência técnica (incluindo o fornecimento de materiais didáticos) e financeira da União, com recursos orçamentários do MEC, aos estados e municípios, mediante livre adesão e apresentação de planos de trabalho, com base nos quais seriam estabelecidos convênios mediados pelo FNDE. Não temos conhecimento de que a CNA tenha sido designada, de editais para a produção de materiais didáticos de alfabetização de jovens e adultos alinhados ao PNA, nem de convênios firmados nessa versão do PBA. No site do FNDE, as informações relativas ao Programa se referem à Resolução de 2016, não havendo menção ao Decreto de 2022

Fonte: Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA (Movimento pela Base, 2022, p.34-35).

Precisamos pensar em uma EJA que inclua, que seja democrática e que cumpra seu papel social e, para pensarmos um pouco sobre as atuais políticas para a EJA no Brasil, achei oportuno destacar aqui uma breve análise sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e algumas portarias aprovadas entre os anos de 2019 e 2022 que dizem respeito à Educação de Jovens e Adultos para nos auxiliar na análise de como essa modalidade vinha sendo tratada em termos de programas e leis.

2.1 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E PORTARIAS NORMATIZADORAS: A EJA NESSE CENÁRIO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade instituída que representa uma possibilidade de iniciação ou retomada de estudos para a população que não teve acesso a esse direito ou que tiveram que abandonar os estudos por inúmeros motivos. Jovens, adultos e idosos da EJA que tiveram vínculos interrompidos, precisam ser fortalecidos e encorajados a prosseguirem e terminarem seus estudos, eles não podem ser considerados os que se perderam no processo educativo, conforme Gadotti e Romão (2011, p. 143)

A modalidade da EJA não deve ser entendida como uma reposição da escolaridade perdida [...] deve, sim, construir uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino e propiciando uma terminalidade e acesso a certificados equivalentes ao ensino regular.

Precisamos ter um olhar cuidadoso para os coletivos da EJA que, em muitos casos, já tiveram seus direitos cerceados, nessa modalidade é necessário motivá-los, ensinar o adulto a ler o seu mundo para, em seguida, transformá-lo (Freire, 1999). O contato com a leitura e escrita deve estar próximo de suas realidades para fazer sentido e diferença em suas vidas.

Não basta que os jovens, adultos e idosos aprendam a decodificar os códigos e a escrever, para além da aquisição dessas habilidades, é necessário que aconteça o processo de letramento que é exercer as práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura, a alfabetização deve partir desse princípio para ter um sentido social na vida desses coletivos. A alfabetização é um direito, é uma forma dar abertura a um mundo novo, ela é um pilar indispensável na educação.

a alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à

educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. (Brasil, 2009, p. 7)

Paulo Freire foi um dos estudiosos que empreendeu todo o seu esforço para pensar a alfabetização de jovens e adultos, ele usava as palavras geradoras para iniciar o processo de alfabetização, palavras do convívio desse coletivo, palavras que tenham significado para esses sujeitos para, assim, gerar novas palavras a partir da reflexão de suas realidades. O processo não acontece por repetição mecânica de sílabas e nem pelo processo de memorização, mas sim por meio de um processo contextualizado com a realidade.

O método de aprender de Freire ficou conhecido mundialmente por sua natureza criadora e transformadora, porém no PNA ele é ignorado. A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi um programa criado pelo governo do presidente Bolsonaro, por meio do Decreto n.º 9.765, no ano de 2019, que estabelece diretrizes em relação ao processo de alfabetização de crianças. Deixamos um destaque sobre o público para o qual ela foi pensada: as crianças. Jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização não são o objetivo inicial dessa política.

Nesse Programa é adotado o método fônico, ignorando o letramento que já vinha sendo discutido e aplicado por muitos professores nos processos de alfabetização de seus alunos. Nessa política, a alfabetização de jovens e adultos é abordada de maneira superficial em cinco parágrafos. Nesse espaço, aborda-se, de maneira resumida, os desejos desse público, restringidos somente à aquisição da leitura e da escrita.

O texto já inicia com uma característica interessante que merece atenção e uma análise mais aprofundada, vejamos:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (Brasil, 2019, art. 1º)

No artigo primeiro da PNA, é colocado que a intenção da política é combater o analfabetismo, visto aqui como um mal, sendo os analfabetos, nessa perspectiva, um problema para a sociedade, ou seja, a pessoa analfabeta, mesmo após anos de debates, continua sendo considerada um atraso para o nosso país, vista como algo que deve ser combatido (Silva, T. 2012). Se levarmos em consideração os questionamentos “quais fatores levaram essa pessoa a não estar alfabetizada?” e “quais fatores estão interligados nesse processo?”, percebemos o

distanciamento da análise da realidade desses milhões de brasileiros que são analfabetos absolutos e funcionais. Segundo Gadotti e Romão (2008, p. 108),

[...] de um lado, uma política global que conduza o país ao desenvolvimento econômico com justiça social, superando a atual situação de extrema desigualdade na distribuição de renda, bens e serviços; de outro lado, exige uma política educacional sistemática e de ação prolongada que priorize a universalização do ensino básico e respeite as especificidades regionais.

A erradicação do analfabetismo deve estar atrelado a uma política pública que promova a justiça social, que tire milhares de brasileiros dos extremos em que se encontram. Precisamos, ao elaborar uma política da importância da PNA, ter um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade social em que estão inseridos os sujeitos aos quais ela se destina.

Outra coisa que nos chamou atenção nessa nova política foi o uso de alguns termos relacionados à alfabetização, pouco, ou melhor, nada comuns até o momento, segue abaixo os parágrafos VII e VIII do artigo 2º

VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, à leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores; [...] (Brasil, 2019, art. 2º)

O termo literacia aparece no texto ligado aos conjuntos de habilidades e atitudes da leitura e escrita, seria esse termo uma substituição do termo letramento, já conhecido e consolidado entre professores e estudiosos da alfabetização? “Letramento” não aparece no texto da lei, há um apagamento desse conceito (Bunzen Júnior, 2019), o que questionamos é o porquê desse apagamento, o porquê do não emprego do termo na PNA. Segundo Bunzen Júnior (2019), esse tipo de atitude vem sendo muito comum e não é uma atitude neutra, descompromissada. Esse apagamento desconsidera tudo que foi produzido até o momento sobre alfabetização em nosso país. Não foi ponderado fazer um melhoramento das práticas já existentes. Como aponta Freire (1999, p. 43-44) “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, ao contrário, muito do que já era feito foi deixado totalmente de lado, caminhando para uma descontinuidade das políticas já em execução em nosso país. Segundo Magda Soares (2004, p. 99):

[...] ignorar ou recusar a crítica aos atuais pressupostos teóricos e a insuficiência das práticas que deles têm decorrido resultará certamente em

mantê-los inalterados e persistentes. Em outras palavras: o momento é de procurar caminhos e recusar descaminhos.

O termo literacia foi importando de Portugal, aqui percebemos mais uma vez na história do nosso país a imposição de características europeias em nosso meio e a desconsideração do que é nosso, ou seja, o descaminho citado por M. Soares (2004), a descontinuidade, a falta de avaliação do que já estava sendo realizado e a busca efetiva para resolução do problema.

A proposta apresentada pela política resume a ideia de alfabetização ao “ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético” (Brasil, 2019, p. 18), deixando de lado o cunho social e político desse processo, se tornando um Programa pouco pedagógico e nada socialmente referenciado. Dessa forma, o processo de alfabetização é visto somente como uma decodificação, não existindo uma relação social com o aluno.

[...] para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna ou vivida. Daí, ser ela um fenômeno eminentemente político e dever ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural. (Freire; Macedo, 2011, p. 137)

As contribuições de Paulo Freire não aparecem nessa política, o que leva a um apagamento de uma gama de conhecimentos produzidos, difundidos e respeitados mundialmente. Freire pensou a alfabetização de jovens e adultos de uma maneira singular, única, que nasce dos conhecimentos prévios dos indivíduos, que devem ser vistos a partir de suas peculiaridades. A PNA iguala o processo de alfabetização de crianças ao processo de alfabetização dos jovens, adultos e idosos, vejamos:

No processo de alfabetização de jovens e adultos devem estar presentes os mesmos componentes já mencionados anteriormente: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. (Kruidenier, 2010 apud Brasil, 2019, p. 35)

Aqui, a alfabetização é entendida como um processo mecânico, vertical, que se resume à aquisição de habilidades sem conversar com o mundo, sem relação com a leitura de mundo dos indivíduos inseridos na EJA. Freire nos diz que ler e escrever é um meio de transformar o mundo (Freire, 2000), sem conscientização político-social essa transformação não existe.

De acordo com Freire (2000), a ação de ler e escrever é uma forma de transformar o mundo, vivenciando a realidade que nos envolve. Assim, ele promovia a alfabetização a partir do conhecimento de mundo dos educandos e fazia desse processo de aprendizagem uma conscientização político-social. Para isso, os educadores e educadoras envolvidos no processo de alfabetização de jovens e adultos devem assumir uma postura aberta e amorosa que tenha relação com a dialética social, cultural, histórica e política.

No ano de 2020, foi aprovado o Parecer nº 6/2020, que institui novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse documento traz como objetivo o alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e à Política Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos a Distância. O problema dessa diretriz foi o mesmo da PNA: a sua criação sem a participação de estudiosos, professores, fóruns, EJA e demais envolvidos na modalidade. Mais uma vez uma diretriz é aprovada sem a participação dos interessados, sendo, por isso, uma política autoritária, fechada e impositiva. Não existe, também, uma ligação da resolução com o Plano Nacional de Educação, isso nos chama atenção pelo fato do plano ter sido amplamente debatido e discutido a nível nacional, não há sequer menção às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. O documento raso em fundamentação teórica tipifica quatro possíveis formas de oferta da EJA, sendo elas: I. Educação de Jovens e Adultos presencial; II. Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/ EaD); III. Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de Formação Técnica de Nível Médio; e IV. Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

O alinhamento da EJA à BNCC citado na resolução não traz muitas ou nenhuma mudança para a modalidade, uma vez que sugere apenas uma adaptação do que já está posto, sem nenhuma consideração com as diferenças para o público da Educação de Jovens e Adultos. A novidade do documento é a Resolução que fala sobre as ofertas da EJA presencial e ao Educação de Jovens e Adultos ao Longo da Vida.

O Parecer CEB/CNE 1/2021, que surgiu posteriormente, não traz em seu texto nenhuma inovação para a modalidade, vem como uma afirmação do anterior, com algumas notas Técnicas postas por instâncias do Ministério de Educação (MEC). Vejamos o que está posto no artigo 13 da Resolução nº 01/2021.

Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como

ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital. (Brasil, 2021, Art. 13º)

Percebemos, assim, que o que foi pensado e escrito deverá ser convertido para a EJA, ignorando as especificidades e esvaziando a modalidade, contribuindo para o seu enfraquecimento. As novas diretrizes operacionais, feitas às pressas, com uma participação mínima e o Plano Nacional de Alfabetização, seguem seu curso e cabe a nós, educadores, continuarmos a ser resistência frente a um Estado que marginaliza a modalidade.

Analisando a Política Nacional de Alfabetização, é possível notar a falta de compromisso com o processo de alfabetização, a falta de criticidade e visão de mundo. O processo ocorre de forma simplista e funcional, retirando toda a importância das relações políticas e sociais que envolvem o ato de aprender.

Tudo que foi pensado e testado por Paulo Freire é ignorado. Tínhamos um percurso construído há anos, construído por intelectuais, estudiosos e professores, ancorados no debate, no respeito e na escuta compreensiva. A leitura de mundo, tão importante para esses jovens, adultos e idosos, perde espaço para um método fechado e fora de sua realidade concreta. A alfabetização pensada por Freire (2005) como um ato crítico e criativo não ocupa lugar nessa política.

Assim, a EJA fica limitada à produção de material para mera leitura e escrita por meio de uma resolução feita de cima para baixo. Cabe a nós, professoras e professores, no ato do processo educativo, voltar os nossos olhares para esse coletivo e compreender toda a realidade que o cerca, realizando, assim, práticas que respeitem a subjetividade de cada um e que tenham compromisso com a formação de um ser crítico e reflexivo.

Aqui, recomendamos a todos e todas que estão engajados na luta por uma EJA de qualidade, discussões e debates que defendam o fim do desmonte das políticas para EJA por meio de valorização do seu financiamento, que dia a dia vem encurtando cada vez mais; a inclusão da modalidade na Política Nacional do Livro Didático, com oferta de material de qualidade e adequado às suas especificidades e a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para um fortalecimento das diversidades e particularidades desse público, além de uma Política Nacional de Alfabetização que realmente considere a realidade dos sujeitos da EJA.

Finalizando, mas não com o intuito de terminar as discussões sobre o tema, pois precisamos estar em posição de discussão, questionamento e sempre nos interrogarmos: a que(m) serve a Política Nacional de Alfabetização e as portarias regulamentadoras da EJA?

2.2 A EJA NO ATUAL GOVERNO LULA

Às 19h56 do dia 30 de outubro de 2022, com 98,91% das urnas apuradas, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil na disputa presidencial com o então presidente Jair Messias Bolsonaro, tendo 50,83% dos votos válidos. Iniciou-se aí um novo ciclo, com ares de esperança e desejo de mudança por parte de muitos brasileiros. Logo em seguida, em 09 de novembro de 2022, os Fóruns EJA Brasil enviaram uma carta à equipe de transição do presidente eleito. No documento é clara a recomendação para a recomeço do “projeto de reconstrução de todos os direitos humanos” (Gonçalves, 2022), com a retomada do projeto interrompido no ano de 2016.

O documento chama atenção para várias questões, das quais destacamos algumas: a oferta da EJA como política emancipatória, gratuita e de qualidade; a revogação da Lei 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular e da Resolução CNE/CEB nº 01/2021 que institui as Diretrizes Operacionais da EJA; relocar a EJA no MEC e garantir recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para a modalidade, no sentido de garantir o acesso, permanência e conclusão dos estudos para jovens, adultos e idosos; retomar o diálogo com a SECADI, extinta no governo Bolsonaro; ampliar a oferta de vagas na modalidade e a criação de políticas públicas para que os jovens de 15 a 17 anos consigam conciliar o trabalho a educação (Movimento pela Base, 2022).

Logo após a posse, o atual presidente eleito, Lula, autorizou a reestruturação do Ministério da Educação (MEC), por meio do decreto nº 11.342. O decreto, dentre outras medidas, recria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE).

Essas secretarias são responsáveis pelas políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação em Direitos Humanos e Educação para as relações Étnico-Raciais.

No dia 12 de junho de 2023, os Fóruns de EJA de todo o Brasil, participaram da audiência pública na Câmara Federal. Na ocasião, estiveram presentes representantes de vários segmentos para discussão sobre a realidade da modalidade em nosso país.

Durante a audiência, a coordenadora nacional do Fórum de Educação de Jovens e Adultos, Rita de Cássia Pacheco Gonçalves, expôs dados da modalidade que mostram o desmonte dos últimos anos (Neves, 2023), como o declínio nas matrículas, o fechamento de

escolas, o grande número de brasileiros que não terminaram o ensino básico e que estão fora da escola, os currículos inadequados, a falta de material didático e formação dos professores.

Essa participação foi, sem dúvidas, um passo importante para retomarmos as discussões e ações em torno da modalidade, na busca por uma EJA de qualidade, que esteja adequada para os milhares de jovens, adultos e idosos que dela precisam.

Destarte, precisamos fortalecer ainda mais as pesquisas e discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, para suprir as lacunas educacionais referentes às políticas públicas para essa modalidade, proporcionando, assim, maiores oportunidades para que jovens, adultos e idosos adentrem as escolas, pois “jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo” (Gadotti, 1992, p. 31), e isso só será possível se a luta pelo direito à educação dessa parcela da sociedade tiver adeptos em todas as esferas sociais, inclusive nos meios acadêmicos por meio de pesquisas que denunciem o esquecimento e a pouca importância dada a EJA.

Dados do Censo Escolar do ano de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicou uma queda nas matrículas na EJA em torno de 8,3% com relação ao ano anterior: 270 mil estudantes deixaram de frequentar as salas de aula. No Ensino Fundamental, houve uma redução de 187,4 mil matrículas e no nível médio uma redução de 83,5 mil. Dessa forma, constatamos que as juventudes que deveriam estar na EJA, estão evadindo e, assim, oportunidades não apenas de alfabetização, mas também de ingresso no mercado de trabalho não estão sendo oferecidas na totalidade.

O sistema capitalista que domina o mundo tem como base a valorização da meritocracia, as políticas neoliberais tendem a jogar para a margem da sociedade aqueles que tem menos escolarização, logo, a EJA é o alvo da falta de incentivo e recursos, pois os interesses em indivíduos não escolarizados é grande nesse sistema econômico, visto que se torna mais fácil a sua manipulação e a sua dominação por parte do sistema econômico que visa a exploração das minorias.

Dessa forma, é necessário, como nos afirma Oliveira e Duarte (1986, p. 25), o “compromisso real com as camadas populares alijadas da escolarização”. Esses coletivos já tiveram muitos de seus direitos retirados por anos, inclusive o direito a escolarização, a inserção social e a uma posição privilegiada no mercado de trabalho, assim, é necessário pensar políticas públicas para a EJA intersetorialmente com outras políticas públicas para a reparação e correção das desigualdades sociais.

2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI

A Educação de Jovens e Adultos do município de Guanambi está instituída como modalidade de ensino desde o ano de 2004 conforme o Plano Municipal de Educação (Guanambi, 2015). No ano de 2013, o município adotou uma matriz curricular em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9394/96 e com as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução do CNE/CEB nº 01/2000. Segundo a Base Municipal Curricular de Guanambi (2020) essa matriz curricular

[...] foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Guanambi prevalecendo o currículo composto por Estágios correspondentes ao 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental e por eixos temáticos e áreas de conhecimento, que contemplavam a Base Nacional Comum e uma parte diversificada, articulada aos saberes da vida cidadã. Assim, em conformidade com a matriz curricular, a nomenclatura para substituir as classes de aceleração foi chamada de EJA I, compreendendo os estágios 1 e 2, referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e EJA II, compreendendo os estágios 1 e 2, referente aos anos finais do Ensino Fundamental. (Guanambi, 2020, p. 459)

Dessa forma, a modalidade passou a ser ofertada no município por meio de estágios, sendo a EJA I composta pelos estágios 1 e 2, correspondentes ao 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e a EJA II, sendo estágios 1 e 2 correspondentes ao 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver em todas as etapas da escolarização, porém, mesmo a EJA sendo parte desse processo, não houve no documento nenhuma menção específica sobre a modalidade. Na versão final do documento, prevaleceu um texto homogêneo, que iguala todos os públicos atendidos, desconsiderando as especificidades dos sujeitos da EJA, suas trajetórias de vida e conhecimentos. Como bem nos coloca Freire (1999), a educação não pode ser neutra, devemos ofertá-la com qualidade e de acordo a realidade de cada um. O documento gerou enormes insatisfações por parte de professores, estudiosos e estudantes da modalidade.

Para corrigir a lacuna deixada pela BNCC em relação a EJA, no ano de 2020, o município aprovou a Base Municipal Curricular de Guanambi – BMCG. Nela, a EJA é contemplada em um capítulo dedicado a modalidade, apresentando aspectos quanto a sua oferta e organização, quanto à prática pedagógica, aos sujeitos da EJA no município de Guanambi, à formação continuada de professores da rede e quanto ao currículo. Após a aprovação da Base,

algumas mudanças ocorreram na estrutura de oferta da EJA, bem como na matriz curricular. Sobre a oferta, um ano de escolaridade é acrescentado.

O acréscimo de mais um ano seria para desenvolver o processo de alfabetização e letramento dentro de uma proposta curricular pensada como esses sujeitos aprendem, o que desejam aprender, o que esperam da escola. Com base nessas e em outras escutas, serão desenvolvidos projetos de ensino aprendizagem de acordo com as demandas vindas deles e de possíveis problemáticas sociais. Só assim o letramento seria possível. (Guanambi, 2020, p. 460)

Assim, o município passou a ofertar cinco estágios na modalidade, sendo o estágio 1 correspondente a alfabetização, o estágio 2 e 3 correspondentes ao 2º a 5º ano do Ensino Fundamental e os estágios 4 e 5 correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental. A oferta de um estágio a mais se deu na intenção de oferecer melhores oportunidades de alfabetização para os sujeitos da EJA que nunca haviam frequentado a escola antes, pois o tempo oferecido anteriormente era tido como insuficiente para alfabetização e letramento dos alunos (Guanambi, 2020). Assim, as escolas que ofertam a modalidade ficaram organizadas da seguinte forma:

Quadro 5: Escolas que ofertam a modalidade EJA em Guanambi.

Escola	Estágios Ofertados	Turnos	Localização
Escola Municipal Professora Josefina Teixeira de Azevedo	Estágios 4 e 5	Noturno	Sede – Bairro Brasília
Escola Municipal Professora Enedina Costa de Macêdo	Estágios 2, 3, 4 e 5	Noturno	Sede – Bairro
Escola Municipal Emilia Mila de Castro	Estágios 1, 2 e 3	Noturno	Sede – Bairro
Escola Municipal José Neves Teixeira	Estágios 4 e 5	Noturno	Sede – Bairro
Escola Municipal Maria Regina Freitas	Estágios 3, 4 e 5	Noturno	Sede – Bairro
Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma	Estágio 5	Noturno – funcionando excepcionalmente no ano de 2022 no formato híbrido	Distrito de Ceraíma
Escola Municipal Pedro Barros Prates	Estágio 1,2, 3, 4 e 5	Noturno	Distrito de Mutãs

Fonte: Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (Guanambi, 2022).

Com relação à matriz curricular, a mudança ocorreu a partir da retirada do componente curricular Atividades Laborais e a inserção do componente Interculturalidade, Tradições

Religiosas e Direitos Humanos, bem como na mudança do número de aulas semanais para cada componente, conforme o Quadro 6, abaixo:

Quadro 6: Matriz curricular.

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Anos Iniciais			Anos Finais	
		Estágio 1 Alfabetização	Estágio 2	Estágio 3	Estágio 4	Estágio 5
Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	4	4
	Arte	2	2	2	2	2
	Língua Inglesa	-	-	-	2	2
Matemática	Matemática	4	4	4	4	4
Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	2	2
Ciências Humanas	Geografia	2	2	2	2	2
	História	2	2	2	2	2
	Interculturalidade, Tradições Religiosas e Direitos	2	2	2	2	2

Fonte: Base Municipal Curricular Guanambi (2020).

Além dos componentes curriculares, está instituído na Base projetos de Extensão Pedagógica que são espaços para a realização de atividades relacionadas às disciplinas ministradas em cada estágio pelo professor da turma, com objetivo de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem dos coletivos da EJA.

O currículo da EJA no município é composto por organizadores curriculares que são “subdivididos em: **unidades temáticas, saberes do conhecimento, saberes práticos, saberes experienciais e expectativas de aprendizagem.** Eles estão imbricados, priorizando a dialogicidade do conhecimento a partir de temáticas interdisciplinares” (Guanambi, 2020, p. 490). As unidades temáticas “são definidas a partir de temas geradores dos conteúdos e diálogos, como também das orientações pedagógicas a serem desenvolvidos ao longo de um período” (Guanambi, 2020, p. 490). Como tema dos organizadores curriculares temos:

- a) **Eu no mundo:** histórias de vida, identidade, cultura e projeto de vida;
- b) **Eu com o mundo:** meio ambiente, sustentabilidade e diversidade;
- c) **Eu para o mundo:** trabalho e tecnologias;
- d) **Eu e o mundo:** direitos, saúde e qualidade de vida. (Guanambi, 2020, p. 491)

Essas unidades temáticas são fundamentadas na pedagogia freireana, com a intencionalidade de uma educação para a emancipação crítica e reflexiva dos sujeitos,

trabalhando diretamente com suas realidades através de uma prática pedagógica interdisciplinar.

Nesse sentido, a Rede Municipal de Ensino de Guanambi propõe formar cidadãos e cidadãs que sejam pessoas autônomas, críticas e participativas, procurando trabalhar a autonomia dos/as profissionais vinculados à rede, em especial dos/as professores/as que trabalham diretamente com o corpo discente, de modo que eles/as estabeleçam relações equitativas no espaço da sala de aula. (Guanambi, 2020, p. 486)

Com a intenção de compreendermos a situação atual da EJA em Guanambi, passaremos agora a analisar alguns dados colhidos pela Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico – SEAP, através do Ofício Circular nº. 62/2022, enviado às escolas que ofertam a modalidade no município.

O município de Guanambi hoje conta com uma queda no número de matrículas na EJA em relação ao ano de 2020. Isso não é uma realidade somente local, nacionalmente os dados são preocupantes, censos dos últimos anos mostram uma queda de 17,7% no número de matrículas desde o ano de 2017. Naquele ano foram 3.598.716 matrículas, no ano de 2021, 2.962. Na EJA do Ensino Fundamental, foram feitas 1.725.129 matrículas e na EJA do Ensino Médio 1.237.193. Sobre a evasão escolar, na EJA no município de Guanambi, D. D. Oliveira¹⁰ (2019, p. 135) afirma que muitos alunos da EJA “[têm] registrado no seu histórico escolar três ou mais reprovações. Já vivenciaram o processo de exclusão por serem reprovados e por isso muitos desistem da escola por se julgarem incapazes de aprender”. Abaixo, segue o Quadro 7 com os números de matrículas na EJA do município de Guanambi-Ba dos anos de 2020 a 2022.

Quadro 7: Números de matrículas na EJA do município de Guanambi - BA.

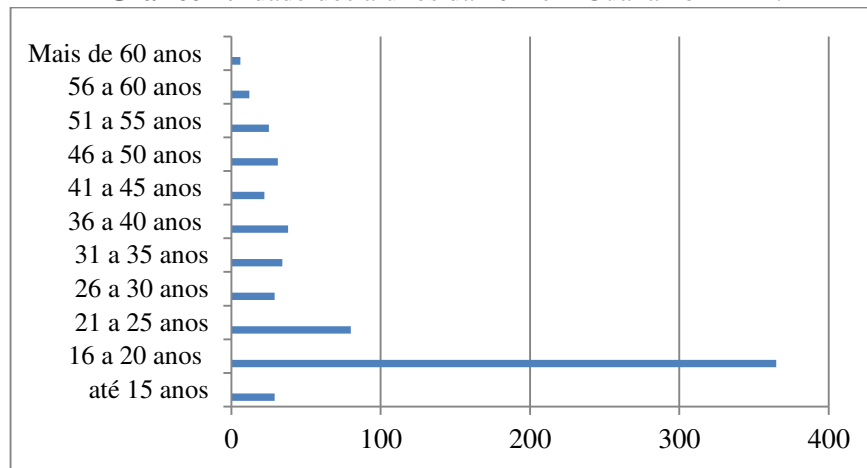
2020	2021	2022
761	598	671
Número de alunos matriculados no Anos iniciais (2022)	111	
Número de alunos matriculados nos anos finais (2022)	560	

Fonte: Base Municipal Curricular de Guanambi (Guanambi, 2020), Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (Guanambi, 2022) e Censo Escolar 2022 (INEP, 2022).

¹⁰ A Mestre Dulina Dalva Pereira de Oliveira, é professora efetiva da rede municipal de ensino na cidade de Guanambi-Ba, sua pesquisa de mestrado intitulada Formação continuada de professores e coordenadores da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do desenvolvimento profissional, fez um estudo sobre a formação continuada de professores da EJA no âmbito do município de Guanambi-Ba, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no ano de 2019.

Com relação à idade desses sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos no município de Guanambi, segue abaixo o Gráfico 1 com os dados.

Gráfico 1: Idade dos alunos da EJA em Guanambi – BA.



Fonte: Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (Guanambi, 2022).

Notamos, a partir da análise do Gráfico 1, que a maioria dos alunos da EJA do município no ano de 2022 tem idade entre 16 e 20 anos, aqui, podemos apontar para o fato da juvenilização da EJA, que é o crescimento de jovens e adolescentes que frequentam a modalidade, de acordo Brunel (2004) essa crescente mudança está levando a uma modificação das relações entre os sujeitos e do cotidiano das escolas, ainda segundo a autora “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais esta modalidade e a cada ano mais precocemente” (Brunel, 2004, p. 19). Para M. Carvalho¹¹ (2021), é necessária a criação de políticas públicas que contemplem as especificidades das jovens mulheres que estão na EJA, bem como “propor a inclusão interseccionalizada da categoria gênero na Educação de Jovens e Adultos, no Alto Sertão da Bahia” (Carvalho, M. 2021, p. 164). Aqui cabe dizer que seria importante avançarmos nas pesquisas sobre esses fenômenos para podermos ofertar uma educação que possa de fato corresponder aos anseios desses estudantes cada vez mais jovens na modalidade.

Outro fator que deve ser pensado e estudado de forma mais profunda é a quantidade de pessoas entre 56 e 60 anos na EJA e com mais de 60 anos. Percebemos, por meio do Gráfico 1, que esse público é bem menor em relação aos sujeitos com 15 a 30 anos. Uma das hipóteses

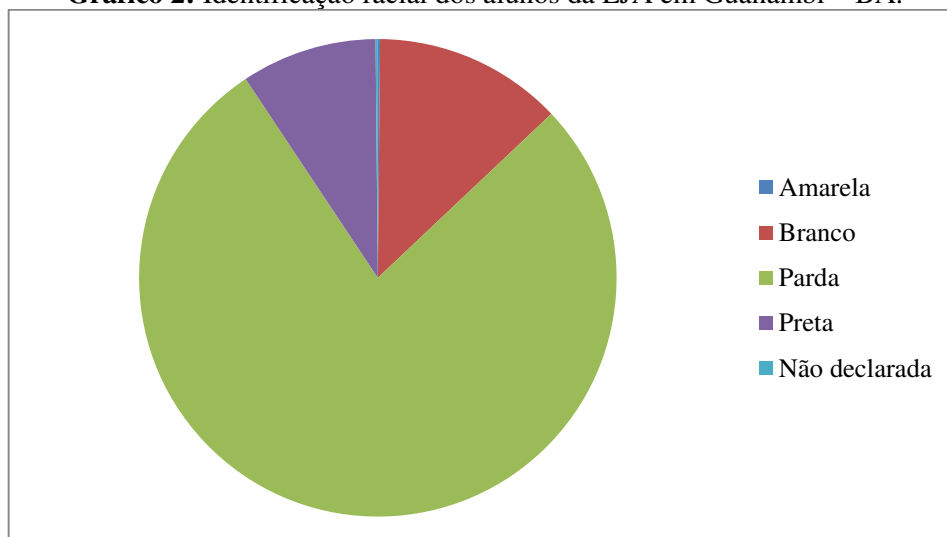
¹¹ A Professora Doutora Maria de Fátima Pereira Carvalho é docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII, na cidade de Guanambi. Sua pesquisa intitulada Jovens mulheres na Educação de Jovens e Adultos e a constituição de seus projetos de vida investigou projetos de vida de jovens mulheres matriculadas na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino da cidade de Guanambi, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no ano de 2021.

para esse fenômeno é o conflito geracional. Segundo N. Silva (2009), esses conflitos se tornaram mais intensos a partir do ano de 1990, devido ao fator já mencionado no parágrafo anterior, a juvenilização da EJA.

Dificuldades de compreender “os ritmos e costumes dos idosos”, “inreverência e hábitos juvenis”, jovens que evadem e levam “à desistência educandos adultos que não conseguem, devido ao cansaço e dificuldade de concentração, tolerar os burburinhos dos jovens e adolescentes”, “conflito no espaço escolar entre as gerações por questões comportamentais e visão de mundo”, “alunos mais velhos dizem que vão embora da escola porque não aguentam a bagunça desses adolescentes em sala de aula”, turmas só de adultos “é mais frequente, com pouco abandono, embora sejam os que mais tem dificuldades de aprendizagens e a de menor rendimento”, questões geracionais vistas como “dificultador do processo ensino-aprendizagem” pelos professores. Estes são alguns dos desafios que estão impostos a EJA e que não podem passar despercebidos. (Machado; Rodrigues, 2013, p. 68-69)

Outro dado que julgamos importante registrar aqui é a cor declarada pelo público frequentador da modalidade no âmbito do município de Guanambi. Dados revelam que a grande maioria dos alunos e alunas da EJA se autodeclaram pardos, conforme dados do Gráfico 2, abaixo.

Gráfico 2: Identificação racial dos alunos da EJA em Guanambi – BA.



Fonte: Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (Guanambi, 2022).

Para finalizar nossa exposição acerca da Educação de Jovens de Adultos do município de Guanambi, traremos agora dados de maior relevância para esse estudo que é com relação ao número de mulheres que frequentam a modalidade. No município, a maioria dos alunos e alunas matriculados/as na EJA é do sexo masculino. Hoje, a rede conta com 426 homens matriculados

e 248 mulheres. Segundo a BMCG, “Um dos possíveis motivos para isso decorre do fato de que os homens acabam por abandonar a escola e, devido às exigências do mercado de trabalho, acabam retornando à escola em busca de qualificação” (Guanambi, 2020, p. 472). Segundo Santos (2009, apud Camargo, 2012), a grande maioria das mulheres evade da escola pela necessidade de cuidar dos filhos e até pela proibição dos maridos, como relatado pelas participantes da pesquisa, “Quem tinha condições trazia os filhos para a cidade para estudar, naquele tempo a gente não tinha oportunidade” (Flor de Cacto, entrevista narrativa, 2023); “No meu tempo de criança não tinha escola por perto. A gente morava na roça e a vida era só trabalhar na roça, a gente não vinha na cidade” (Flor de Aroeira, entrevista narrativa, 2023); “foi uma infância muito doída, a gente não foi na escola” (Flor de Girassol, entrevista narrativa, 2022).

Com esses dados e relatos, constatamos que muitas mulheres ainda não conseguem adentrar e permanecer no espaço escolar devido à grande carga de proibições e opressões que lhes são impostas, imposições estas da sociedade machista em que vivemos.

2.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE INSERÇÃO SOCIAL, DE INCLUSÃO E DA DIVERSIDADE.

“Eu adoro a escola, eu fico rezando para vir” (Flor de Ipê, entrevista narrativa, 2023). Iniciamos com essa frase de uma das entrevistas desse estudo para demonstrar a importância que a EJA tem na vida dessas mulheres e o quanto é necessário discutir seu caráter social e seu papel inclusivo.

A Educação de Jovens e Adultos foi criada para dar oportunidade de estudos para quem não pôde iniciar ou concluir os estudos na idade escolar, além disso, ela, com suas funções reparadora, qualificadora e equalizadora, almeja desenvolver nos seus coletivos novas habilidades, formar cidadãos para a criticidade, para a inserção social e para exercerem seu papel na sociedade, se posicionando de forma autônoma e consciente.

Paulo Freire, grande incentivador dessa modalidade, defendia uma educação para jovens e adultos voltada para o mundo do trabalho que fosse democrática e libertadora: “[...] mundo do trabalho é um ensino emancipador para contribuir na formação de sujeitos que identifiquem os próprios interesses e leiam o mundo e ajam nele, transformando-o” (Freire, 2009, p. 13). Dessa forma, a EJA sonhada por Freire seria aquela que dava plenas condições aos seus sujeitos de inserção na sociedade e de sua transformação. Porém, muito embora a educação se constitua um direito de todos, resguardado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, pela Declaração

Universal dos Direitos Humanos de 1948 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 9394/96, o acesso a esse direito tem sido negado em sua oferta plena, principalmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, campo que é historicamente marcado por embates políticos e muitas lutas e que atende a um público que, na maioria das vezes, já vem de adversidades por pertencerem às classes menos favorecidas.

As pessoas que procuram as classes de Educação de Jovens e Adultos, tanto do primeiro quanto do segundo segmento, não são crianças grandes, que ficaram para sempre imobilizadas, cristalizadas em uma infância com pouca ou nenhuma escolaridade. Estes adultos estão às voltas, exatamente, com os mesmos afazeres e questões que os seus pares de faixa etária: trabalho, moradia, alimentação, transporte, saúde, relacionamentos amorosos, maternidade/paternidade, realizações pessoais, práticas desportivas, manifestações artísticas, religiosas e políticas. Em geral, advindos das camadas populares, possuem trajetórias distintas entre si, mas que guardam a similaridade do enfrentamento de grandes adversidades, quase sempre, por sua própria condição de classe. (Oliveira, S. 2012, p. 185)

Os coletivos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos são, em sua maioria, diversificados em relação à escolaridade e a idade, geralmente compostos por pessoas das camadas marginalizadas e mais vulneráveis de nossa sociedade, logo, a EJA se torna uma oportunidade única para que essas pessoas busquem mudar o rumo de suas vidas, de se especializarem e adentrarem o mercado de trabalho com melhores condições salariais. Os altos níveis de analfabetismo e a baixa escolaridade da população adulta no nosso país, contribuem para a acentuação das desigualdades socioeconômicas: “[...] o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta” (Gadotti; Romão, 2011, p. 36). Dessa forma, compreendemos que a sociedade é cruel com essa parcela da população, com muitos de seus direitos cerceados pelo não domínio da leitura e da escrita. A sociedade precisa lançar novos olhares sobre esses sujeitos:

Sem dúvida que um dos olhares sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos(as), tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos. (Arroyo, 2011, p. 24)

A escola é, para muitos, um espaço privilegiado de acesso ao saber, ela, além de ser a responsável por trabalhar os saberes historicamente acumulados pela humanidade, tem a função social de construir saberes fundamentais para a inserção social e a reparação dos jovens, adultos

e idosos, que de modo geral vêm para as escolas não apenas para aprender algo, mas para se sentirem valorizados, ouvidos e visíveis em uma sociedade que faz um apagamento desses sujeitos.

Quando valorizados, esse ambiente passa a ser, para a maioria dos alunos, local de pertencimento e segurança, segundo Flor de Girassol (entrevista narrativa, 2022) “Me sinto bem na escola, se eu faltar um dia eu acho ruim, venho arrastada, mas venho, cansada, corpo doendo, mas venho, porque cada dia sem ir é um dia menos para aprender”. Logo, percebemos a grande responsabilidade que a escola exerce na vida desses sujeitos. A Educação de Jovens e Adultos deve ser a modalidade da inclusão para aqueles que por alguma razão foram excluídos do processo de escolarização, ela precisa possibilitar que esses sujeitos tenham a “autonomia nas suas biografias formativas” (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 70), tendo uma educação para sua formação integral. A maioria desses sujeitos faz parte de um mundo onde suas identidades coletivas e individuais são fragmentadas sob a influência dos aspectos culturais, políticos, históricos, sociais e econômicos. Nas narrativas das mulheres da EJA participantes dessa pesquisa esses fatores estão fortemente presentes, conforme podemos observar abaixo.

Eu fui criada sem pai, depois que ele nos abandonou para viver com outra mulher foi só sofrimento, a gente passou fome, vejo hoje as crianças escolhendo o que comer, a gente não podia escolher, porque a gente não tinha o que comer. (Flor de Girassol, 2022, entrevista narrativa)

Eu vivi na roça, meus pais eram pobres e eu não pude estudar. Quando eu tinha 6 anos, meus pais iam para as fazendas trabalhar e levava a gente e assim eu não podia frequentar a escola. (Flor de Cacto, 2022, entrevista narrativa)

A potencialidade da EJA frente aos seus coletivos para emancipação, em muitos casos, é prejudicada por ficar restrita à alfabetização, as escolas se preocupam de maneira demasiada em alfabetizar jovens e adultos em um ambiente que não foi pensado para aquele público, com um currículo que não contempla as suas especificidades, dessa forma, o processo educativo na vida desses sujeitos não se torna significativo, a escola não se torna um espaço de reflexão para transformação de suas realidades e a modalidade não cumpre o seu papel. Sabemos que a leitura de mundo desses alunos está para além do espaço escolar, mas é nesse espaço que ela pode ser potencializada e decodificada. Arroyo (2006, p. 30) aponta que:

Os jovens e adultos que hoje em sua maioria frequentam a EJA eram crianças 25 anos atrás, quando proclamávamos: educação direito de todo o cidadão. Entraram nas escolas para garantir direito tão proclamado, porém foram expostos a ordenamentos hierárquicos, a agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes, seletivos e reprovatórios. Aí estão essas crianças com

percursos escolares truncados de volta à mesma organização hierárquica, seriada, aos mesmos rituais seletivos. Esses jovens e adultos são a expressão mais eloquente de que não é suficiente proclamar direitos abstratos, generalistas, mas é necessário reconhecer direitos de sujeitos concretos. Todo o movimento dos anos 80 não significou uma escola menos excludente, menos seletiva e menos reprovadora.

Precisamos repensar essa escola da Educação de Jovens e Adultos, seus espaços, seu currículo, as práticas dos professores e a gestão, para que, de fato, ela seja um espaço de lutas, conquistas, resistências e mudanças. É necessária uma educação crítico-reflexiva que leve os sujeitos dessa modalidade a pensarem sobre seus processos de exclusão e sobre a importância da transformação social.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 2009, p. 67)

Mulheres, homens, jovens, indígenas, afrodescendentes, portadores de deficiência, etc. são os sujeitos diversos que estão na Educação de Jovens e Adultos, são sujeitos de direitos. Dessa forma, é imprescindível o reconhecimento das suas diferenças, diversidades, especificidades e das suas identidades, para assim buscarmos mecanismos políticos de luta pela igualdade sempre que as diferenças se tornarem desigualdades (Brasil, 2016), para que essa modalidade cumpra seu papel de ser um espaço de inserção social, da inclusão, da diversidade, da ampliação dos direitos e da resistência. A escola precisa ser o local que leve jovens, adultos e principalmente mulheres a pensarem sobre os condicionamentos que lhes foram impostos historicamente pelo sistema capitalista (hooks, 2013), que valoriza a competição e o isolamento.

3 CONDIÇÕES DAS MULHERES NO MUNDO FEMININO

*Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens,
escolhia um fio de prata,
que em pontos longos rebordava sobre o tecido.
Leve,
a chuva vinha cumprimentá-la à janela.*
(Colasanti, 2004)

Gênero é um termo apropriado inicialmente por “autores e autoras de língua inglesa, a partir da palavra *gender*, que, como em português, era utilizada no âmbito da gramática para designar palavras femininas e masculinas (ou neutras) (Carvalho, M. P. 2011, p.101) e posteriormente, na década de 70, adotado pelas feministas para debate sobre a naturalização das desigualdades impostas socialmente entre homens e mulheres.

No final dos anos 60 e início dos anos 70, os conceitos de Gênero apresentados foram uma importante conquista no âmbito dos estudos teóricos feministas; esses conceitos faziam críticas e questionamentos sobre a influência da cultura nas desigualdades existentes. Levatti (2011) considera que esse novo conceito veio desconstruir a opressão das mulheres relacionado ao reducionismo biológico. Os homens e as mulheres foram educados ao longo da história na intenção de reproduzir e normalizar as desigualdades de gênero, aprendendo a conviver com uma desigual distribuição nas responsabilidades sociais, pautadas em critérios racistas, sexistas e classicistas.

Os estudos feministas, nascidos nos anos 60 e 70, defendiam e ainda defendem que as diferenças entre os sexos não podem levar as mulheres à situação de subordinação ao homem, ou de qualquer tipo de opressão no âmbito social. Os movimentos feministas contribuíram para que as mulheres tivessem uma maior visibilidade na sociedade, embora continuem, em muitos casos, enfrentando enormes desafios para o seu reconhecimento enquanto seres de direitos na sociedade.

No nosso país, Gênero é um conceito que surgiu a partir de pesquisas sociológicas (Marry, 2000). O seu estudo possibilitou entender e repensar questões relacionadas às mulheres. Dessa forma, abriu-se o debate para as questões ligadas ao gênero e as relações desiguais que existem entre os sujeitos sociais.

[...] 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. A socialização dos filhos, por exemplo, constitui tarefa tradicionalmente atribuída às mulheres. Mesmo quando a mulher desempenha

uma função remunerada fora do lar, continua a ser responsabilizada pela tarefa de preparar as gerações mais jovens para a vida adulta. A sociedade permite à mulher que delegue esta função a outra pessoa da família ou a outrem expressamente assalariado para este fim. Todavia, esta "permissão" só se legitima verdadeiramente quando a mulher precisa ganhar seu próprio sustento e o dos filhos ou ainda complementar o salário do marido. (Saffioti, 1987, p. 8)

Dessa forma, não podemos conceitualizar Gênero apenas como diferenças sexuais, porque ele ultrapassa a questão biológica, conceitua-lo dessa forma é manter a visão patriarcal¹² dominante em nossa sociedade.

Concordando com Saffioti, Poggio (2012, p. 92) faz a seguinte colocação: “As sociedades instituem uma espécie de “definição” de funções para homens e mulheres, quase sempre pautadas em critérios sexistas, classistas e racistas, que, permanecem inquestionáveis e pouco alteradas no tempo” e ainda,

são incorporadas e repassadas às novas gerações como elementos naturais. A naturalização das relações de dominação e exploração de homens sobre as mulheres, de povos brancos sobre diversas etnias, assim como de ricos sobre pobres, tem sido um importante mecanismo de manutenção do status quo, reforçando preconceitos e estereótipos, sustentados por uma suposta determinação biológica. (Poggio, 2012, p. 92)

Os estudos sobre Gênero se tornaram de suma importância para entendermos, principalmente dentro dos padrões científicos, as situações de desigualdades entre o sexo masculino e feminino e como essas relações de desigualdades interferem de forma direta na esfera social. Segundo Louro (2003, p. 25), “a distinção sexual, serve para compreender – e *justificar*- a desigualdade social”. Ainda segundo a autora, “Conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente, ensinam-nos sobre saúde, comportamento, religião, amor, dizem-nos o que preferir e o que recusar, ajudam-nos a produzir nossos corpos e estilos, nossos modos de ser e de viver” (Louro, 2008, p. 19), dessa forma, entendemos que constantemente existe uma força que nos é exterior e que busca dominar os nossos comportamentos e pensamentos. Os estudos sobre Gênero nos ajudam a enxergar além e entender como essas palavras de ordem incidem de maneira negativa na vida das mulheres e em seus papéis sociais.

Assim, há um entendimento sobre Gênero, que é construído e reproduzido de acordo os contextos históricos e os poderes estabelecidos. Por muito tempo houve a ideia que colocava as

¹² Segundo Aguiar (2000, p. 322), o patriarcado é usado atualmente na literatura feminista internacional “para significar as relações de poder entre homens e mulheres. As mulheres são subordinadas aos homens no sistema patriarcal”.

mulheres como seres inferiores aos homens a partir de suas características físicas e sexuais, hierarquizando as características biológicas, Segundo Scott (1994, p. 1994), “Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o Gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder”. Para Louro (2003, p. 35), Scott esclarece que “usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam numa lógica invariável de dominação-submissão. Para ela seria indispensável implodir essa lógica”. A história mostra que a sociedade se firmou e se desenvolveu numa maneira de pensar em que o homem estava no topo com detentor do poder e da dominação. Isso pode ser facilmente comprovado através das falas das participantes desta pesquisa, elas relatam a dominação masculina como algo natural, pois foi assim que aprenderam ao logo de suas histórias de vida, que mulheres são inferiores e, por isso, submissas aos homens.

Eu separei dele, no início fui para casa de minha irmã, mas depois ela me expulsou, ela pediu para pegar meus lixos, chamou minhas coisa de lixo, minha mãe chorou, ela tinha medo do pai dos meu filhos me matar. **Hoje eu entendo que eu passei, é porque eu tinha que passar** (Flor de Girassol, entrevista narrativa, 2022, grifos nossos).

Segundo Joan Scott (1995), as relações entre os sexos são construídas historicamente e socialmente de forma desigual e sempre privilegiando o sexo masculino. Dessa forma, entendemos a composição histórica da sociedade que se deu a partir das relações de Gênero, e esse foi usado para dominar e controlar a história e os corpos femininos. O homem sempre foi detentor do poder, de maneira especial o homem branco, colocado como uma figura que detém a força e o poder sobre os outros, até mesmo sobre os homens negros. As mulheres vivenciam cotidianamente a imposição de assumirem papéis historicamente atribuídos a elas como o cuidado com casa, os filhos e subordinação ao seu companheiro. O espaço feminino sempre foi de exclusão e silenciamento, como afirma Beard (2018, p. 10-11)

[...] até que ponto estão profundamente incorporados à cultura ocidental os mecanismos que silenciam as mulheres, que se recusam a levá-las a sério e que as afastam (às vezes literalmente, como veremos) dos centros de poder. Esse é um dos pontos em que o mundo dos antigos gregos e romanos ajuda a esclarecer o nosso. No que diz respeito a silenciar as mulheres, a cultura ocidental tem milhares de anos de prática.

Toda essa tradição machista que se arrasta por anos em quase todas as sociedades determinam comportamentos que reprimem as mulheres, fazendo com que se sintam inferiores, seus desejos são vistos como algo que não pode ser realizado, são impostos padrões de

sexualidade a serem seguidos e essa ideia é reproduzida em toda sociedade, até mesmo em nossas escolas “[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (Louro, 2007, p. 32).

A história das mulheres, sua força, suas implicações na construção da sociedade atual, passaram por uma invisibilidade histórica, conforme Pinsky (2008, p. 11),

No século XVII ainda se discutia se as mulheres eram seres humanos como os homens ou se estavam mais próximas dos animais irracionais. Elas tiveram que esperar até o final do XIX para ver reconhecido seu direito à educação e muito mais tempo para ingressar na universidade. No século XX, descobriu-se que as mulheres têm uma história e, algum tempo depois, que podem conscientemente tentar tomá-la nas mãos, com seus movimentos e reivindicações.

O que questionamos atualmente é: o que mudou após tantas discussões e conquistas? As mulheres têm, de fato, seu lugar na sociedade, são reconhecidas como pessoas de direitos assim como os homens? Ainda existem realidades desiguais e excludentes em nosso meio? Na autobiografia de uma das mulheres participantes da pesquisa foi possível notar o quanto o homem dominou e domina as mulheres em nossa sociedade, o quanto a violência ainda é presente na vida de muitas.

Eu não casei, vivi com os pai dos meus filhos 22 anos, ai foi outra história, outro sofrimento, ele bebia ele quebrava as minhas coisas. Eu saia para trabalhar e quando eu chegava ele estava bêbado, quebrava as portas de dentro de casa, vinha para me bater, não batia porque eu corria, eu corria com meus filhos para a casa de minha mãe e quando eu via que ele dormiu e voltava. Eu tive com ele 4 filhos, hoje tenho três vivos e um morreu. (FLOR DE GIRASSOL, entrevista narrativa, 2022)

Embora tenha havido uma evolução no entendimento das relações de gênero em alguns espaços e contextos, principalmente no acadêmico, percebemos que os poderes atribuídos a homens e mulheres permanecem, em sua grande maioria, os mesmos. Ainda encontramos em nossa sociedade a subordinação da mulher ao homem, principalmente em relação ao marcador de classe e raça, como alertava Saffioti (1987, p. 85)

Nunca é demais afirmar: o poder é branco, masculino e adulto. Em outras palavras, subordinam-se ao macho branco e adulto mulheres, negros e não-adultos. Não se pode esquecer, porém, que se todo macho branco e adulto contém alguma parcela de poder em relação as mulheres, aos não-brancos e às crianças, a maioria dos homens brancos e adultos sofre de dominação de

outros machos brancos e adultos, cujo poder deriva de sua pertinência as classes dominantes.

Segundo Rosemberg, Piza e Montenegro (1990, p. 4) as relações de gênero foram “construídas no contexto do patriarcado” e isso levou a uma educação diferenciada para homens e mulheres, educação que induz a depreciação das mulheres; tudo que parte delas é visto como sem importância, levando-as cada vez mais a se sentirem reprimidas e a se submeterem a situações de inferioridade diante do homem, ou seja, caminhamos ainda em uma sociedade na qual as relações entre homens e mulheres não são simétricas, os espaços são previamente definidos e o poder é concentrado no mundo masculino, dessa forma, o gênero expõe diferenças que foram naturalizadas, os padrões, as desigualdades binárias de seres históricos (Scott, 1995). Sobre o patriarcado, Narvaz e Koller (2006, p. 50) esclarecem que

o patriarcado não designa o poder do pai, mas o poder dos homens, ou do masculino, enquanto categoria social. O patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: 1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e, 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos.

O conceito de Gênero gera um desafio para nossa sociedade, sendo o de estabelecer relações de equidade para homens e mulheres, isso é algo emergente e imprescindível. É também essencial contribuir para recuperar a voz perdida, negada e silenciada das mulheres, recuperar sua história, questionar o porquê do seu silêncio, da submissão e da opressão vivenciada ao longo dos anos. Nos últimos tempos, presenciamos uma série de ataques aos estudos feministas, às mulheres e a seus direitos, conforme afirma Saffioti (2013, p. 179) “Criase, então, a imagem da feminista como um monstro que visa a destruir a família e a reduzir os homens à escravidão, numa completa subversão das leis divinas”. Vale dizer que tudo isso ocorre com o intuito de não interromper os privilégios perpetuados na história de nosso país, ligados ao gênero, à raça e à classe.

Continuaremos nosso diálogo nas páginas seguintes discutindo a mulher e seu direito à educação, um recorte sobre raça e classe, marcadores tão presentes na vida de muitas de nós e das mulheres na EJA.

3.1 MULHERES: A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

“Na infância eu não fui para a escola” (Flor de Aroeira, 2022, entrevista narrativa). Essa é uma frase comum na vida de muitas mulheres que frequentam a EJA. Historicamente, durante muito tempo, as mulheres possuíam poucos ou nenhum direito em nossa sociedade. A educação e a inserção no mercado do trabalho foram direitos negados e, embora não exercessem “profissões”, o trabalho das mulheres sempre esteve presente em todas as épocas (Perrot, 2005). Quando iniciada a entrada da mulher no mercado, as extensas jornadas, as condições degradantes e os baixos salários estiveram presentes, o fato de poderem trabalhar fora de casa não reverteu a condição desigual em relação ao homem.

As mulheres contam com um histórico de exclusão e subordinação. Segundo Louro (1997), ler e escrever não era prioridade até o final do século XIX, quando mulheres e crianças pouco ocupavam espaços institucionalizados de ensino numa sociedade onde os grandes proprietários detinham poderes políticos e econômicos. Ainda de acordo com Louro (1997a, p. 50) “[...] as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, isso colocava a mulher em desvantagem no mercado de trabalho, enquanto os homens frequentavam a escola para a instrução, as mulheres eram cobradas em relação ao cuidado com o lar e com os filhos.

As mulheres das camadas mais pobres foram as mais prejudicadas, sem frequentar as escolas, sem serem alfabetizadas, as suas vulnerabilidades acentuavam e isso ressoa até os dias atuais na vida de seus descendentes. Mais do que uma proibição, a escola representava um perigo para a mulher, conforme aponta Ritt (2012, p. 44), “Uma mulher é suficientemente educada quando pode ler com propriedade seu livro de orações e sabe como escrever receita de geleia de goiaba: mais do que isso põe o lar em perigo”, logo, frequentar a escola era visto como uma atividade que as levariam à perdição, que as desviariam de sua missão.

A educação para mulheres no Brasil foi algo negado desde os tempos de colônia. A educação oferecida pelos jesuítas aos nativos dessa terra deixava de fora as mulheres, a catequese era o meio de conquistar instrução, porém, isso era negado às mulheres indígenas. Percebemos, assim, que o não direito fez parte da história das mulheres, elas eram consideradas fonte de pecados e, por isso, eram afastadas das embarcações e das outras esferas sociais como as escolas (Freire, 2001).

Segundo Freire (2001), a mulher só foi aceita nas escolas em meados do ano de 1843, em instituição de cursos de magistério na Bahia, quando esses cursos passaram a admitir mulheres em curso especial¹³. No Primeiro Império, o currículo para mulheres que passaram a

¹³ A (escola normal) da Bahia foi criada em 1836, só começou a funcionar em 1843 e dizia admitir mulheres em “curso especial”. De 1842 a 1847 teve oitenta e três alunos (68 homens e 15 mulheres), decrescendo posteriormente, a matrícula para vinte e três alunos e, logo depois, quatro alunos (FREIRE, 2001, p. 53). Percebemos

ter o direito a frequentar a escola se baseava nas quatro operações e em ensino de prendas domésticas; para o homem o currículo era mais sistematizado e completo, incluindo aritmética, geometria e gramática. Dessa forma, constatamos que a história da educação das mulheres é marcada por restrição e exclusão (Carvalho; Rabay, 2013).

A entrada das mulheres na escola ocorreu principalmente pela necessidade de formar mestras para as escolas primárias destinadas às meninas, no entendimento da época, o magistério era visto como uma “missão” que se aproximava muito da maternidade. As primeiras mulheres a se dedicarem a essa profissão eram vistas como educadoras para as crianças em casos em que as mães não conseguiam cumprir com a tarefa de educar ou para aquelas que não tinham mãe:

O pensamento da mulher como educadora de crianças começa assim a ser defendido, inicialmente, com argumentos voltados para a incapacidade de algumas mães de educar os filhos, ou mesmo para aqueles que não tinham mãe. Posteriormente, esse pensamento ganha adeptos e, apesar das discussões provocadas, passa a haver para as mulheres uma alternativa que, consolidando-se no século seguinte, permitiria romper, relativamente, os padrões da educação oferecida: o exercício do magistério. (Vasconcelos, 2011, p. 34)

No final do século XIX e início do século XX, o movimento do Sufrágio Feminino¹⁴ começou a ganhar vida no Brasil. Leolinda Figueiredo Daltro criou o Partido Republicano Feminino, com isso, iniciaram as manifestações feministas pelos direitos das mulheres. No ano 1920, a pauta sobre o direito ao voto foi tomando força, e no Rio Grande do Norte houve a aprovação da lei que garantia o direito ao voto das mulheres. A primeira mulher a votar foi Célia Guimarães, ela foi a primeira a se alistar para o voto no Brasil. O direito ao voto feminino veio no ano de 1932 com o Código Eleitoral, que considerava eleitor todo cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo. Dessa forma, as mulheres podiam votar, porém, deveriam ser alfabetizadas, e isso deixou de fora a maioria que, naquela época, contava com maioria absoluta de analfabetas. Somente em 1934 o voto feminino foi aprovado pela Constituição promulgada naquele ano, dando direito de voto a todos e inclui atualmente os analfabetos como pessoas de direito ao voto, o que antes era proibido.

assim, na ausência dessas mulheres na escola uma vedação de seus corpos nesses ambientes que são locais derivados de uma sociedade machista, autoritária e discriminatória, de uma sociedade que cerceia a presença das mulheres.

¹⁴O Sufrágio Feminino foi um movimento amplo que ocorreu em vários países entre o fim do século XIX e início do século XX. Esse movimento ocorreu principalmente nos países democráticos e visava a conquista pelo direito ao sufrágio (voto).

No século XX, aconteceram no mundo inúmeras mudanças de ordem econômica e social, a industrialização foi uma delas, que acabou por contribuir com as mudanças nos papéis desempenhados pelas mulheres (Brito; Miranda, 2012). Começaram a surgir alguns direitos para as mulheres e a igualdade do direito a educação entre elas e os homens foi um deles, determinado pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948.

Na segunda metade do século XX, a luta pelos direitos das mulheres se acirrou. Em 1975 foi estabelecido pela Organização das Nações Unidas o Ano Internacional da Mulher, que foi muito importante naquele período em que o Brasil enfrentava o duro regime da Ditadura Militar. A liberdade de expressão, educação e sexualidade foram pautas dos debates que abriram espaço para as mulheres adentrarem a sociedade e conquistarem seus direitos.

No ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, homens e mulheres passaram a ter os mesmos direitos, como determina o artigo 5º “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações nos termos desta Constituição” (Brasil, 1988, art. 5º). A Constituição Federal de 1988 foi um importante passo, porém não foi suficiente para que homens e mulheres chegassem ao mesmo patamar de igualdade.

Mesmo com o direito a escolarização, as mulheres continuaram e continuam em desvantagens na sociedade e carregam uma tradição histórica de submissão, de silenciamento, de exclusão que reverbera até a atualidade. Mulheres das camadas menos favorecidas, para adentrarem a escola à procura pela alfabetização, têm que enfrentar a situação de pobreza e o pouco incentivo do companheiro e da família (Kalman, 2011), todos esses fatores interseccionam para o agravamento da situação. Para as mulheres, os obstáculos sempre são mais profundos e excludentes, mesmo sendo a maioria da população brasileira segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) 2019.

Quadro 8: Divisão da população brasileira por sexo.

População Residente, segundo sexo (%)	
Homens	48,2
Mulheres	51,8

Fonte: Adaptada de IBGE, PNAD Contínua 2012-2019.

Não é somente em números que as mulheres estão em maior quantidade, mas em atribuição de tarefas e desempenho de atividades, a maioria delas são chefes de família e também mães-de-família.

A desigualdade em relação ao gênero ainda é um grave problema social no nosso país, ainda temos uma influência muito forte do patriarcado na nossa formação enquanto indivíduos, não alcançamos ainda igualdade no meio social, profissional e familiar, apesar dos índices

mostrarem a grande participação das mulheres na educação, segundo dados divulgados pelo Censo Escolar da Educação Básica 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostrando que as mulheres são maioria em quase todas as faixas etárias da educação básica.

Segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgada no ano de 2022, mesmo diante das transformações ocorridas na sociedade e a crescente escolarização das mulheres, essas seguem tendo uma carga horária de trabalho excessiva; se os homens se dedicam em média 11 horas por semana para os afazeres domésticos, as mulheres dedicam cerca de 21 horas e meia. Ainda segundo a pesquisa, o salário mensal dos homens era de R\$2.555,00 e das mulheres de R\$1.985,00. Abaixo, o Quadro 9 mostra a estrutura econômica, participação em atividades produtivas e acesso a recursos¹⁵.

Quadro 9: Estruturas econômicas, participação em atividades e acesso a recursos.

	Estruturas econômicas, participação em atividades produtivas e acesso a recursos	
	Tempo dedicado aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos (hora/semana) (2016)	
	Homens	Mulheres
Total	10,5	18,1
Branca	10,4	17,7
Preta ou parda	10,6	18,6
Diferença de Rendimento (1)		
	Mulheres	Homens
	R\$1764,00	R\$2306,00

(1) Rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos.

Fonte: Adaptada do portal IBGE.

A educação é o fator que coloca as mulheres à frente dos homens em termos de indicativos, a pesquisa revelou que entre os homens com 25 anos ou mais de idade, 15,1% tem ensino superior completo, já as mulheres da mesma idade apresentam o percentual de 19,4%. Abaixo constataremos o Quadro 10, disponibilizado pelo IBGE, que faz um comparativo entre homens e mulheres no quesito educação em nosso país.

Quadro 10: Comparativo entre sexos em relação à educação.

População de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo 2016		
	Homens	Mulheres
Branca	20,7%	23,5%
Preta ou parda	7,0%	10,4%

¹⁵ As tabelas completas, as notas técnicas e demais informações sobre o presente estudo, encontram-se disponíveis no portal IBGE, na internet, no endereço eletrônico: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/20163>>.

Taxa de frequência escolar líquida ajustada ao ensino médio (2) 2016		
(2) Pessoas com nível de ensino adequado à faixa etária.	Homens	Mulheres
	63,2%	73,5%

Fonte: Adaptada do portal IBGE.

Ao analisar os dados, notamos que, mesmo sendo maioria populacional, as mulheres ainda enfrentam muitas barreiras na área educacional, profissional e pessoal, ou seja, o “teto de vidro”¹⁶. Essas barreiras são instrumentos que corroboram para a mulher continuar desempenhando, em muitas situações, papéis secundários e pouco valorizados em nossa sociedade, bem como com a ideia de submissão e exclusão que silenciam esses sujeitos e lhes negam direitos essenciais.

Aqui, é bom lembrar que muitas das mulheres da EJA, inclusive as participantes dessa pesquisa, são de origem das áreas rurais e, geralmente, essa condição coloca-as numa situação de invisibilidade, conforme estudos de Miridan Knox Falci (2013, p. 241-242):

As pobres livres, as lavadeiras, as doceiras, as costureiras e rendeiras – tão conhecidas nas cantigas do nordeste -, as apanhadeiras de água nos riachos, as quebradeiras de coco e parteiras, todas essas temos mais dificuldades de conhecer: nenhum bem deixaram após a morte, e seus filhos não abriram inventário, nada escreveram ou falaram de seus anseios, medos, angústias, pois eram analfabetas e tiveram, no seu dia a dia de trabalho, de lutar pela sobrevivência. Se sonharam, para poder sobreviver, não podemos saber.

Percebemos que essas mulheres tiveram suas histórias apagadas nos livros históricos, na história e na memória, com isso, os direitos essenciais também foram negados, sendo a educação um deles, impondo sobre elas o duro fardo da não escolarização e conseqüentemente da não ascensão social e inserção social. Segundo a professora e historiadora Maria Lúcia Porto Silva Nogueira (2015, p. 215),

Se as regiões interioranas da Bahia não ofereciam boas escolas para outras formações profissionais, muitas mulheres desistiam dos desafios para buscarem o título de médicas, advogadas, empresárias bem sucedidas ou artistas, etc. Essas eram profissões conseguidas por mulheres de classes altas ou então para as muito ousadas e destemidas que se aventuravam pela cidade grande, em busca de ajuda de parentes ou de algum emprego que lhes permitisse ter um ganho para sobreviver enquanto estudavam.

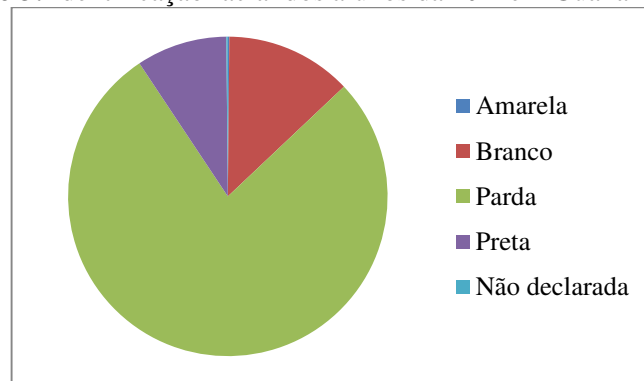
¹⁶ A expressão teto de vidro – *glass ceiling* – foi usada pela primeira vez em 1978 por Marilyn Loden, uma consultora norte-americana da área de gestão, ela usou essa metáfora para se referir as barreiras invisíveis que impedem as mulheres de ascender aos cargos mais altos das organizações.

A escola é a grande porta para muitas mulheres mudarem de vida, terem dignidade, conhecerem seus direitos e se tornarem visíveis na sociedade. No município de Guanambi, ainda encontramos um número de mulheres matriculadas na EJA bem menor em relação a homens, são 426 homens e 248 mulheres, por isso a importância dos estudos de gênero e EJA, para que possamos entender e buscar soluções para essas ausências nas escolas, pois esse ambiente é de suma importância na vida de muitas dessas mulheres, sendo um local de oportunidade para mudanças significativas em suas vidas. Na fala de uma das entrevistadas é possível evidenciar a grande importância que a educação tem na vida dessas mulheres, “agora aos cinquenta e quatro anos eu estou na escola, e minha vida é totalmente diferente, eu vivo hoje o que eu não vivi antes em minha vida” (Flor de Mandacaru, 2022, entrevista narrativa). Assim, concluímos que a escola continua sendo o local de muitas mulheres terem novas chances de fazer as tessituras de suas vidas.

3.2 MULHERES: UM RECORTE SOBRE RAÇA E CLASSE

Na Educação de Jovens e Adultos contamos com a maioria das mulheres autodeclaradas pretas e pardas, logo, precisamos trazer para o debate no âmbito da EJA as questões envolvendo raça e etnia. Para visualizarmos melhor a participação das mulheres pretas e pardas na modalidade, traremos novamente o Gráfico 2, exposto no Capítulo 2 desse estudo, que mostra a autodeclaração das mulheres que frequentam a EJA no município de Guanambi.

Gráfico 3: Identificação racial dos alunos da EJA em Guanambi – BA.



Fonte: Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (Guanambi, 2022).

Ao observar o Gráfico 2, podemos visualizar que a maior parte das mulheres matriculadas na modalidade são autodeclaradas pretas ou pardas. No Quadro 11 trazemos as informações a nível de Brasil e do estado da Bahia.

Quadro 11: Identificação racial dos alunos da EJA no Brasil e no estado da Bahia.

Brasil						
Total	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
1.436.215	483.339	227.374	81.562	624.520	5.558	13.862
Bahia						
Total	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
174.627	65.090	8.005	21.115	78.667	758	992

Fonte: Censo Escolar 2022 (INEP, 2022).

Observando o Quadro 11, podemos perceber que o número de mulheres negras e pardas que frequentam a modalidade são os maiores tanto ao nível de Brasil como de Bahia. Dessa forma, discutir sobre raça no âmbito da EJA é um compromisso social com essas mulheres, pois infelizmente são as que mais sofrem com o racismo, o preconceito, a exclusão e a falta de oportunidades em nosso país. É nessa modalidade que presenciamos as histórias de reprovações, abandonos, fracassos e sucessos dessas mulheres pretas e pardas que precisam urgentemente de políticas de enfrentamentos.

A maioria dessas mulheres que estão na EJA buscam, principalmente, uma melhor posição no mercado de trabalho, com melhores condições de empregos e salários. Conforme o relatório do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos (DIEESE) do ano de 2022, o rendimento médio mensal de uma mulher negra é de R\$ 1.715,00, enquanto o da mulher branca soma R\$ 2.774,00. Mulheres com pouca ou nenhuma escolaridade tendem a receber muito menos que as mulheres brancas. A taxa de desocupação entre a população feminina negra é de 13,9%, bem superior à feminina branca que é de 8,9%.

Ao analisar a história das mulheres e suas trajetórias, é possível perceber que marcadores como classe social e raça estão ligados intimamente e interferem no rumo de suas vidas e na sua atuação na sociedade. As mulheres, passaram e passam por inúmeras formas de opressão, porém, as mulheres negras pertencentes às classes sociais menos favorecidas têm essa situação agravada e ainda contam com o racismo e a discriminação no dia a dia. bell hooks (2015) denuncia que essas mulheres passaram invisíveis aos olhos das feministas brancas que denunciavam a sua condição na sociedade patriarcal. Segundo a autora, “[...] em termos gerais, as feministas privilegiadas têm sido incapazes de falar, com e pelos diversos grupos de mulheres, porque não compreendem plenamente a inter-relação entre opressão de sexo, raça e classe ou se recusam a levar a sério essa inter-relação” (hooks, 2015, p. 207), isso é muito sério,

porque mulheres negras são retiradas das pautas de reivindicações e são essas mesmas mulheres que carregam uma carga maior de problemas sociais.

Estas reflexões tornam visíveis que os problemas em relação à incorporação da questão racial nas práticas e nas formulações teóricas do movimento feminista têm a ver com o racismo fortemente existente em nossa sociedade. As mulheres negras são vistas como cidadãs de segunda categoria; a referência às mulheres é feita como se estas fossem um sujeito genérico; a questão racial aparece como sendo de responsabilidade das mulheres negras. Pode-se dizer que, numa sociedade em que a questão racial ainda é tabu, as conquistas do movimento feminista acabam por privilegiar as mulheres brancas em detrimento das negras. (Ribeiro, 1995, p. 448)

Sueli Carneiro (2019) nos chama a atenção para esse tipo de comportamento e nos convida a pensarmos a mulher negra como aquela que veio de uma cultura violada, marginalizada e não pertencente a nossa cultura. Aponta, também, a necessidade de dar enfoque a questão da cor para que mais estudos surjam e ajude essas mulheres, principalmente na questão de saúde (Carneiro, S. 2019, p. 2).

Quando falamos que a mulher é um subproduto do homem, posto que foi feita da costela de Adão, de que mulher estamos falando? Fazemos parte de um contingente de mulheres originárias de uma cultura que não tem Adão. Originárias de uma cultura violada, folclorizada e marginalizada, tratada como coisa primitiva, coisa do diabo, esse também um alienígena para a nossa cultura. Fazemos parte de um contingente de mulheres ignoradas pelo sistema de saúde na sua especialidade, porque o mito da democracia racial presente em todas nós torna desnecessário o registro da cor dos pacientes nos formulários da rede pública, informação que seria indispensável para avaliarmos as condições de saúde das mulheres negras no Brasil, pois sabemos, por dados de outros países, que as mulheres brancas e negras apresentam diferenças significativas em termos de saúde.

Ocorre que, dentro da nossa história, houve um processo violento que desumanizou o colonizado¹⁷ e que inferiorizou alguns povos e culturas por conta de suas diferenças biológicas, como explica o professor Munanga (1988, p. 6) “Pelas diferenças biológicas entre povos negros e brancos, tentou-se explicar as culturas e concluir-se por uma diminuição intelectual e moral dos primeiros”. Em se tratando de mulheres, principalmente as mulheres negras, os agravamentos foram ainda maiores, muitas estão à margem da sociedade, nas piores posições sociais, de trabalho e das relações informais. A esses agravamentos ocorridos na vida das

¹⁷ Frantz Fanon, psiquiatra e intelectual martinicano escreveu em seu livro *Os condenados da Terra* (2022) que a colonização é sempre um processo violento e que desumaniza o colonizado, negando-lhe seu passado, sua essência e seus valores.

mulheres que geram opressões, Kimberlé Crenshaw (2002) chamou de interseccionalidade, ou seja, os fatores que se somam e contribuem para a subordinação histórica das mulheres.

Esta interseccionalidade contribui para criar um ordenamento social que coloca no topo os homens brancos, seguidos pelas mulheres brancas, os homens negros e, por fim, as mulheres negras. Dentre todos, são elas que vivenciam na escala inferior da pirâmide social as piores condições de trabalho, que recebem os menores rendimentos, que mais sofrem com o desemprego e as relações informais (e sua conseqüente ausência de proteção social tanto presente quanto futura) e que ocupam as posições de menor prestígio na hierarquia profissional. (Brasil, 2008, p. 33)

Sobre a interseccionalidade, Butler (2016, p. 21) afirma que

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; (...) porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais discursivamente construídas.

As mulheres negras contam com muitos fatores que as fazem estereotipadas e desvalorizadas, elas contam com o racismo por meio do preconceito da discriminação racial, muitas têm seus direitos historicamente negados ou negligenciados. Todos esses problemas são problemas históricos que se arrastam há anos e muito pouco se fez para amenizar o ataque a essas mulheres.

Na nossa história, as mulheres negras sempre se fizeram presentes, principalmente no trabalho. Quando as mulheres brancas ainda não conquistaram o direito de trabalhar fora de casa, as mulheres negras já estavam no mercado prestando serviços à sociedade, ela estava não só no trabalho doméstico, como também na agricultura, na mineração:

[...] a mulher negra está presente em praticamente todos os tipos de trabalhos descritos pelos viajantes: na mineração, na agricultura, no trabalho doméstico, na manufatura e no comércio. Isso demonstra o seu grau de importância enquanto trabalhadora, desde o período colonial. Ela foi a primeira e, por muito tempo, a única trabalhadora. (Leite, 1984, p. 44)

Assim, percebemos a importância dessas mulheres na construção histórica do nosso país. E percebemos também o quanto foram subalternizadas, dentro dos seus percursos de vida, desde as suas ancestralidades. Percebemos que não mudou muito a condição dessas mulheres, grande parte da população feminina negra ainda amarga os mesmos problemas que se arrastam por décadas, a exemplo disso temos a descrição de Gilberto Freyre no século XIX, sobre os

lugares destinados aos negros daquele tempo “Engrossavam, espalhando-se pelas zonas mais desprezadas das cidades” (Freyre, 1998, p. 152). Ainda hoje, encontramos a população negra nas periferias, nos subúrbios, nos barracos e nas comunidades, locais nos quais a existência é uma luta diária no qual que os direitos básicos de vida não chegam.

É tendência de nossa sociedade neoliberal naturalizar esses comportamentos discriminatórios e excludentes. As mulheres negras lutaram e ainda lutam para conquistarem seus lugares na sociedade, porém, o acesso a esses espaços ainda é muito difícil para a grande maioria delas. Muitas delas acabam ocupando os lugares de não sujeitos para serem aceitas, ou como nos diz Fanon, em seu livro “Pele negra, máscaras brancas”¹⁸, acabam usando máscaras brancas, ou seja, incorporando comportamentos e modos de ser que não são seus para que possam ter direito a sobrevivência.

Para Angela Davis (2016), a intersecção entre gênero, classe e raça produzem diferentes formas de violência e discriminação, os povos negros são os mais atingidos com a discriminação e com o racismo e isso consequentemente gera também poucas oportunidades de inserção e ascensão social. Por discriminação, entendemos que

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (Gomes, 2005, p. 55)

Essas mulheres têm em seu dia a dia inúmeras demonstrações de discriminações e ações que violam seus direitos como a violência sexual e a agressão, conforme explica Jesus¹⁹ (2020, p. 60):

a submissão feminina contrapondo ao domínio masculino eram marcadores sociais presentes do alto sertão da Bahia: mulheres afrodescendentes sertanejas das décadas de 60 a 80, não possuíam qualquer direito sobre o seu corpo, este era instrumento de prazer de outrem.

¹⁸Pele negra, máscaras brancas é o primeiro livro de Fanon, foi publicado em 1952 se tornando um dos textos mais influentes do movimento de luta antirracista.

¹⁹A mestra Adeline Pereira de Jesus é professora da rede municipal de ensino da cidade de Guanambi e da cidade de Palmas de Monte Alto-Ba, sua pesquisa de mestrado intitulada Educação de Jovens e Adultos e violência contra mulheres no Alto Sertão da Bahia investigou o perfil das estudantes da Educação de Jovens e Adultos no município de Palmas de Monte Alto-Ba, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no ano de 2020.

As mulheres negras não foram constituídas em nossa sociedade da mesma forma que as mulheres brancas, para as negras ainda permanecem altos os níveis de dominação masculina.

(...) as mulheres negras não foram constituídas como “mulher”, como foram as mulheres brancas. As mulheres negras foram simultaneamente constituídas, racial e sexualmente – como fêmea marcada (animal, sexualizada, e sem direitos), mas não como mulher (humana, esposa potencial, conduto para o nome do pai) – numa instituição específica, a escravidão, que as excluía da “cultura” definida como a circulação de signos através do sistema de casamento. (Haraway, 2004, p. 24)

A mulher negra carrega em sua história a herança de violência dos seus corpos vinda dos tempos da escravidão, quando era vendida, trocada, maltratada, estuprada e contabilizada nas fazendas como objeto de um senhor. Essa violência caracteriza-se como um problema social, econômico e político que acomete mulheres de todas as classes sociais, cor/raça e etnias, mas não se pode como negar que as mulheres negras portam uma carga a mais de violência, a étnico-racial, ela deve ser tratada como uma violação dos direitos humanos, que afeta a integridade física e o estado psíquico e emocional da vítima, assim como o seu senso de segurança.

Segundo Saffioti (2013), as mulheres negras eram aquelas que serviam sexualmente os seus senhores, porque a mulher branca era a “do lar”, os jovens filhos dos senhores faziam suas iniciações sexuais com as mulheres escravizadas, com quem deveriam aprender e praticar o sexo antes do casamento. Todo esse tratamento dado à mulher negra contribuiu para o agravamento de sua situação de subalternidade até os tempos atuais.

Duplamente rejeitada, a mulher negra aparece como empregado doméstica, lavadeira, cozinheira, enfim, realizando os serviços que lhe eram típicos na escravidão, hoje, entretanto, tendo sua mais-valia barbaramente explorada. Da ama de leite, da menina de recado, da mulher que o branco da Casa-Grande usava quando queria, da cozinheira de forno e fogão, quase 100 anos separam a atual mulher negra daquela da senzala. No entanto, praticamente nada mudou; nem poderia mudar, uma vez que não se modificaram os modos e os meios de produção. (Barcelos, 1978, p. 6)

Com passar dos anos, houve uma ampliação das investigações sobre as condições das mulheres negras em nossa sociedade, e isso é importante, pois nenhuma lei criada é suficiente para mudar as ideias e opiniões quando essas já estão engendradas em nossa cultura, segundo Munanga (2005, p. 17) “não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas

culturais de todas as sociedades humanas”. As mulheres negras continuam sendo em muitos casos ocupando as últimas posições em nossa sociedade, como afirma Safiotti (1987, p. 16)

De um modo geral, contudo, a supremacia masculina perpassa todas as classes sociais, estando também presente no campo da discriminação racial. Ainda que a supremacia dos ricos e brancos torne mais complexa a percepção da dominação das mulheres pelos homens, não se pode negar que a última colocada na ‘ordem das bicadas’ é uma mulher. Na sociedade brasileira, esta última posição é ocupada por mulheres negras e pobres.

Conclui-se que a estrada para a mulher negra é sempre mais longa, mais estreita e com mais desafios, a reparação histórica é urgente e necessária: “Para além de ocupar espaços, é necessário um real comprometimento para romper com lógicas opressoras” (Davis, 2016, p. 13). É necessário o combate do machismo e do sexismo, existentes em todas as esferas de nossa sociedade, que coloca as mulheres, principalmente as negras, em última posição na escala social que compõe o Brasil. O trabalho de ruptura dessa estrutura hierárquica que legitima as opressões das minorias étnicas e que atravessa todos os setores da sociedade é urgente e necessário e a escola tem um importante papel nessa tarefa.

3.3 MULHERES: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE SUA PRESENÇA NA EJA.

Falar sobre gênero na Educação de Jovens e Adultos, como foi citado na introdução desse estudo, é algo muito importante e significante para a proponente dessa pesquisa, considerando que o público atendido por essa modalidade é formado também por mulheres que em muitos casos tiveram suas vidas atravessadas por marcadores de raça, classe social, sexualidade e tantos outros. Falar das mulheres na Educação de Jovens e Adultos é colaborar com a denúncia do tratamento dado a muitas delas em nossa sociedade sexista, machista e homofóbica. Segundo a Declaração de Hamburgo, sobre a Educação de Jovens e Adultos, a questão das mulheres deve ser vista da seguinte forma:

O empoderamento e a integração das mulheres. As mulheres têm direito a oportunidades iguais. A sociedade, por sua vez, depende da contribuição das mulheres em todas as áreas de trabalho e em todos os aspectos da vida cotidiana. As políticas de aprendizagem voltadas para a alfabetização de jovens e adultos devem estar baseadas na cultura própria de cada sociedade, dando prioridade à expansão das oportunidades educacionais para todas as mulheres, respeitando sua diversidade, eliminando preconceitos e estereótipos que limitam seu acesso à educação de jovens e adultos e que restringem os benefícios da educação. **Qualquer argumentação que restrinja o direito de alfabetização das mulheres deve ser categoricamente rejeitada. Medidas**

devem ser tomadas para garantir que não ocorram restrições a esse direito. (UNESCO, 1997, grifo do autor)

O nosso país carrega em sua história um legado do patriarcado e do colonialismo, logo, o gênero tem sua análise descartada ou pouco discutida. Gênero é uma categoria criada para demonstrar as diferenças entre sexos construídas através da história no campo social e cultural, que em nossa sociedade criou situações de dominação e submissão (Cunha, 2004). Na história da humanidade podemos perceber o papel secundário que muitas mulheres viveram e as lutas que empregaram para que essa categoria conquistasse alguns lugares em nossa sociedade.

Joan Scott, desde a publicação de seu texto, “Gênero: uma categoria de análise histórica”, abriu os caminhos para pesquisas relacionadas ao tema, fazendo com o que o diálogo adentrasse a sociedade e a temática mulher pudesse ser discutida em sua interseccionalidade. Porém, percebemos que ainda é muito acentuado o silenciamento das mulheres, especialmente as negras, homossexuais e indígenas.

Em se tratando de educação escolar de mulheres, o Brasil segue desde a época de colônia excluindo grupos ao acesso à educação de qualidade, privilegiando uma minoria mais abastada financeiramente. As mulheres, especialmente as pobres, sempre tiveram o acesso dificultado à educação, muitas por conta do trabalho, da casa, dos filhos, do marido e essa condição se arrastou por muito tempo. “Eu vivi na roça, meus pais eram pobres e eu não pude estudar. Quando eu tinha 6 anos, meus pais iam para as fazendas trabalhar e levava a gente e assim eu não podia frequentar a escola” (Flor de Cacto, 2022, entrevista narrativa).

O preconceito em relação à mulher letrada, a mulher que frequentava a escola, também foi elemento dificultador e elas, em qualquer posição social, nem sempre tinham um entendimento desse direito como sendo fundamental.

Vale ressaltar que as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar, pelas condições financeiras ou indisponibilidade de vagas, ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: “mulher não precisa estudar” (Valle, 2010, p. 36)

Louro (1997, p. 17) afirma que “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito - inclusive como sujeito da Ciência”, dessa forma, evidenciamos como a sociedade tratou e trata as mulheres ao logo dos tempos, de forma invisibilizada, retirando, assim, a sua prerrogativa de sujeitos de direitos. A educação escolar fazia uma divisão por gênero, aos homens era

apresentado o mundo da leitura, da escrita e do cálculo e às mulheres o mundo da costura e do bordado, educando-as para que se tornarem donas de casa. Dessa forma, as oportunidades para homens se inserirem no mercado de trabalho eram bem maiores. Para uma grande maioria das mulheres, os marcadores de gênero são marcadores sociais presentes e acentuados que contribuem para uma masculinidade dominante (Louro, 1995).

No entanto, não se pode esquecer que, de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridades sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas. (Louro, 1997, p. 2)

Assim sendo, as mulheres das camadas menos favorecidas sempre enfrentaram barreiras na sociedade e o acesso à escola é uma delas. Muitas dessas mulheres frequentam a Educação de Jovens e Adultos e trazem consigo características singulares, marcas de violência e culturas diversas. Portanto, a EJA, em sua essência, foi criada exatamente para esse público, para oferecer novas oportunidades àquelas que não puderam frequentar a escola na infância devido às demandas do trabalho. Através das novas conjunturas de gênero, as mulheres hoje não ocupam, em muitos casos, os mesmos lugares ocupados pelas mulheres de outrora, os novos modelos familiares são uma representação disso, os homens não são mais considerados o provedor único da casa e a mulher tem ampliado sua participação na contribuição com a renda da casa, no sistema escolar e no mercado de trabalho, assim, a busca pela escola para melhoria de vida tem sido mais frequente.

[...] mulheres pobres, analfabetas ou semianalfabetas, muitas com históricos de ter sofrido algum tipo de violência por parte de homens (pai, namorado, marido, filho, etc), desempregadas ou trabalhando de modo precário e informal, e que procuravam, de algum modo, na escola um local de socialização, de pertencimento, de ascensão social, de trabalho digno, enfim, de uma educação libertadora (FREIRE, 2007), mesmo que inconscientemente. (Ruas; Quirino, 2013, p. 3)

Dessa forma, é fundamental que se desenvolvam mais pesquisas e política públicas para a permanência das mulheres na escola e para que esse ambiente se torne, de fato, local de emancipação e mudança em suas vidas, trazendo novas oportunidades às mulheres. Muitas mulheres que hoje estão na EJA têm, na maioria das vezes, suas trajetórias na modalidade interrompidas por problemas ligados ao gênero como a resistência de seus companheiros, a dupla jornada de trabalho, as responsabilidades familiares como cuidar da casa e dos filhos,

esses são os fatores que mais colaboram para o abandono escolar (Menezes, 2005; Silva, V. 1999).

Não podemos esquecer dessa grande carga que as mulheres carregam, a educação é muito importante, mas percebemos o quanto é difícil para muitas mulheres retornarem e permanecerem na escola, sendo assim

É preciso não esquecer que as mulheres chefes de família costumam ser também “mães-de-família”: acumulam uma dupla responsabilidade, ao assumir o cuidado da casa e das crianças juntamente com o sustento material de seus dependentes. Essa dupla jornada de trabalho geralmente vem acompanhada de uma dupla carga de culpa por suas insuficiências tanto no cuidado das crianças quanto na sua manutenção econômica. (Bruschini; Sorj, 1994, p. 40)

Escolas, para as mulheres, devem ser espaços de empoderamento na perspectiva da pedagogia dialógica (Freire; Shor, 1986), elas devem se perceber como pessoas de direitos, compreender os fatores que as oprimem nas esferas sociais, políticas e econômicas e, assim, modificarem esse cenário, compreendendo o poder que elas têm a partir do momento em que tomam consciência de suas realidades.

É necessário dar uma maior atenção à participação dessas mulheres na escola, dar visibilidade a esses sujeitos sociais, suas histórias de resistências, suas lutas, principalmente por estarmos inseridos em uma sociedade que a cada dia tem se tornado muito mais sexista e preconceituosa. Louro (1997b, p. 119-120) afirma que:

[...] a presença maciça das meninas e mulheres nas salas de aula (em algumas instâncias e níveis superando a presença masculina); a maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e bissexuais e seu reconhecimento pela mídia; a imposição das discussões sobre sexo e sexualidade, a partir da expansão da AIDS; o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento formal; a extraordinária revolução das formas e meios de comunicação – todos esses e muitos outros processos estão atravessando a escola.

A escola como espaço formador, acolhedor e de transformação social deve ser instrumento de educação das mulheres como um recurso para a superação da pobreza e da exclusão (Rosemberg, 2001), dessa forma é imprescindível o ingresso e a permanência da mulher no processo de escolarização. Nesse sentido, as discussões sobre gênero na Educação de Jovens e Adultos são de suma importância, por serem nesses espaços de educação que encontramos as mulheres mães, com uma sobrecarga de trabalho e que buscam, na escola, um lugar de acolhimento, escuta e mudanças.

A Educação de Jovens e Adultos engloba também a questão de gênero. Pesquisa realizada pelo IBGE, divulgada em 2009, constatou que 53% dos estudantes da EJA são mulheres. Cada mulher tem o seu perfil, sua individualidade, os obstáculos encontrados por cada uma nunca será o mesmo da outra. Apesar de tudo, vence o cansaço, os desafios, com a finalidade de aprender, de estudar. (Vieira; Cruz, 2017, p. 5)

No município de Guanambi, essa pesquisa se confirma ao ouvir as histórias das participantes da pesquisa. Cada uma, ao narrar sua história, mostra uma particularidade, uma singularidade. À escola, como um espaço compreensivo, cabe acolher e trabalhar com essas mulheres a partir de suas realidades, de seus medos, desafios, vivências, porque essas mulheres já trazem consigo uma bagagem, uma leitura de mundo anterior à leitura das palavras, como diz Paulo Freire (1989, p. 13)

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

A Educação de Jovens e Adultos pode mudar a vida das mulheres, de emancipá-las e dar visibilidade, “em pouco tempo e já aprendi o preço das coisas no mercadinho e também já sei umas continhas que a professora faz. No mercadinho eu ficava com vergonha de ficar perguntando os preços, hoje eu já sei olhar sozinha” (Flor de Cacto, 2022, entrevista narrativa).

Como afirma Poggio (2012, p. 95) “a EJA tem sido para muitas mulheres uma possibilidade de conquista de autonomia e emancipação e, do mesmo modo, um caminho para a construção de uma sociedade justa [...]”.

Nas palavras de bell hooks (2013, p. 273)

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura de mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é uma educação como prática de liberdade.

As alunas da EJA têm sonhos, são mulheres que estão ali por vários motivos, entre os quais, como afirma Monteiro (2012, p. 43), estão: “ingressar no mercado de trabalho ou conseguir um emprego melhor; poder ler e entender a bíblia; se distrair com as antigas e novas

amizades; adquirir novos conhecimentos, aprender mais; realizar um sonho seu ou dos filhos”. Segundo Flor de Cacto (2022, entrevista narrativa), “eu tenho cinquenta anos e tenho muita vontade de ler uma cartinha”. A escola para essas mulheres é um local de prazer, local onde elas se sentem bem e querem estar, como nos conta uma participante da nossa pesquisa, “certo dia, vi minha colega estudando, aí deu vontade de estudar, voltei para a escola. Eu adoro a escola, eu fico rezando para vir” (Flor de Ipê, 2022, entrevista narrativa). Dessa forma, essa modalidade precisa se fortalecer cada dia mais para que sonhos possam ser realizados e que a escola seja um espaço democrático e de acolhimento para essas mulheres.

4 A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA EVIDENCIANDO AS HISTÓRIAS DE VIDA DAS MULHERES DA EJA

*A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura,
acordou, e, espantado, olhou em volta.
Não teve tempo de se levantar.
Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos,
e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas.
Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado,
o emplumado chapéu.
Então, como se ouvisse a chegada do sol,
a moça escolheu uma linha clara.
E foi passando-a devagar entre os fios,
delicado traço de luz,
que a manhã repetiu na linha do horizonte.
(Colasanti, 2004)*

Esse trabalho nasceu de uma inquietação enquanto professora e neta de alunas da EJA. Não quero, aqui, registrar somente um trabalho científico como requisito para obtenção do título de mestre, nem tempos verbais e construções gramaticais que serão esquecidas com passar do tempo, pois novas ideias surgem a todo momento! Novas pesquisas e novos apontamentos. Quero trazer, nem que seja singelamente, vozes de mulheres, pessoas essas que são um sem número dentro de nossa sociedade, mulheres da EJA, porque sinto a necessidade de trazer para o cenário acadêmico essas histórias de vida e, através delas, mostrar a grandiosidade daqueles rostos femininos que nos deparamos no dia a dia da sala de aula e também protagonizar, enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos, cobranças de mais atenção e políticas públicas eficazes para esse coletivo, que na escola busca dignidade, inserção, visibilidade e valorização.

O que hoje existe de mais rico são essas lutas coletivas, essas lutas pelos direitos coletivos, essa cultura coletiva. O que isso poderia significar para um currículo da EJA? Se o movimento feminista, por exemplo, colocou em cima da mesa da sociedade, da academia, da política, a luta pela identidade, pelos direitos da mulher, como isso entra na EJA? Ou não entra? Na hora de fazer um percurso, estudar história, por exemplo, tem que ser a história da política, a história das barbas do imperador? Por que não pode ser a história das mulheres? Por que não pode ser a história dos negros? A história dos quilombolas, a história do campo, a história dos “sem”? Por que não poderia ser outra história, outra forma de contar a história? Por que não fazemos isso? Porque não consideramos esses coletivos populares como sujeitos de história, mas como pacientes de história. (Arroyo, 2007, p. 18)

As experiências individuais são cheias de informações acumuladas ao longo dos tempos, as quais podem se tornar meios para que outros indivíduos se beneficiem delas. Assim, iremos, nas páginas seguintes, trazer as análises das narrativas (auto)biográficas das mulheres da Educação de Jovens e Adultos. Caminhemos por suas vidas, contadas de forma tão espontânea e entusiasmada. Usaremos nomes de flores para nomear as participantes da pesquisa, zelando, assim, por suas identidades e seu anonimato. Esperamos que as tessituras aqui escritas possam servir como fios para outras mulheres poderem tecer suas vidas e bordar seus sonhos, formando uma rede de emancipação coletiva e de transformação social.

O parâmetro usado para a escolha das participantes foi a idade: de maneira mais específica, mulheres com mais de 50, pois acreditamos que mulheres como essas, com uma vasta experiência de vida, podem contribuir amplamente nos estudos sobre Gênero e EJA, além de ser uma oportunidade de contribuir para que as mulheres idosas se sintam ouvidas, importantes e integrantes da comunidade escolar e acadêmica. É uma oportunidade riquíssima para entendermos os atravessamentos de vida dessas mulheres, considerando que, assim como os homens, as mulheres foram e são protagonistas enquanto seres culturais e históricos.

Essa pesquisa, como já dito anteriormente, teve em vista compreender por meio das narrativas autobiográficas as histórias de vida das mulheres da EJA e como estas podem contribuir para refletir sobre o protagonismo e a valorização das mulheres. Passaremos agora para as narrativas que teceram algumas análises, pretendendo contribuir com o olhar atento e compreensivo para as mulheres da EJA.

4.1 FLOR DE GIRASSOL: A REALIDADE DE MUITAS MULHERES

Flor de Girassol nasceu em 1968 e muito pequena teve que deixar sua cidade natal para se mudar para outra cidade com sua família. Ao chegar em seu novo lar, seu pai abandonou a sua família, deixando-os sozinhos. Sua mãe passou a ser a única provedora da casa que contava com outras sete pessoas, a mãe, Flor de Girassol e mais seis irmãos.

No início do relato, já nos deparamos com um problema muito comum entre as mulheres: a tarefa de cuidar da casa e dos filhos sem a presença do companheiro. “Eu nasci em outra cidade, em 1968, tenho 54 anos. Ainda menina, vim para Guanambi com a minha família, quando chegamos aqui meu pai abandonou minha mãe, éramos em seis irmãos e ele se foi e nos deixou sozinhos... minha história é muito triste” (Flor de Girassol, 2022, entrevista narrativa). Aqui, percebemos a irresponsabilidade do compromisso masculino através do abandono da família, encarregando à mulher o papel de única provedora do lar.

A maternidade solo é uma realidade global, algumas mães sustentam a casa sozinhas, seja por decisão própria, por uma gravidez inesperada ou porque os seus relacionamentos se desfizeram e, em muitos casos, principalmente nas populações menos privilegiadas financeiramente, é uma realidade dura e solitária. Flor de Girassol, assim como muitas outras mulheres, vivenciou essa realidade das mães solo. Ela conta que sua mãe tinha que prover todo o alimento da casa, o cuidado com os irmãos, chegando a dormir no chão para que eles pudessem dormir em uma única cama. O fato de ter que dar conta da família acabou prejudicando a ida dela e dos irmãos para a escola.

Segundo ela, “Minha mãe não era aquela mulher que tinha experiência para correr atrás das coisas, de uma escola para a gente” (Flor de Girassol, 2022, entrevista narrativa). Sua mãe, que foi criada nessa sociedade excludente e perversa, tendeu a passar para os filhos a mesma cultura e os mesmos pensamentos que a acompanharam, pois somos fruto da sociedade a qual pertencemos, nossas relações com o mundo se dão por meio das relações com os outros.

Vindo de um contexto de pobreza, a narradora era somente um fruto da sociedade da qual ela estava inserida, “Eu nunca tive uma boneca, para brincar eu pegava uma alvenaria, enrolava em um pano e dizia que era boneca, eu não tinham nem roupa. Eu só calçava uma sandália quando alguém dava ou quando achava no lixo, não foi infância, foi só sofrimento (Flor de Girassol, 2022, entrevista narrativa).

Em muitos casos, mulheres como Flor de Girassol tendem a ter em suas vidas a reprodução da vida de sua mãe. Vejamos:

No início ele trabalhava, quando eu comecei a trabalhar ele parou, não quis trabalhar. Eu separei dele, no início fui para casa de minha irmã, mas depois ela me expulsou, ela pediu para pegar meus lixos, chamou minhas coisa de lixo, minha mãe chorou, ela tinha medo do pai dos meu filhos me matar (Flor de Girassol, 2022, entrevista narrativa).

Nessa parte do depoimento, percebemos que o destino dela se entrelaça ao da mãe, mulheres mães, abandonadas por seus companheiros, vivendo em situação de pobreza e abandono. Outro fator importante que ela cita é a violência por meio das ameaças, pois mesmo que sem uso da força física, a ameaça se configura uma forma de violência grave contra o outro, que tem caráter silencioso e, na maioria das vezes, crônico, comprometendo a saúde psicológica da vítima.

A narrativa de Flor de Girassol traz muitos aspectos importantes relativos a problemas enfrentados por uma grande parte das mulheres: pobreza, abandono e violência. Esses são fatores que contribuem para o fracasso e insucesso de muitas. Porém, em meio a tantas

influências negativas, podemos contemplar a força que muitas dessas mulheres têm de sempre buscar soluções para os problemas vividos. Flor de Girassol, após a separação, passou a se dedicar aos cuidados dos filhos como mãe solo, conseguiu um emprego na empresa de coleta urbana de lixo da cidade e casou-se novamente.

Eu fui para a igreja, lá encontrei meu marido com quem vivo hoje, Deus fez um novo em minha vida. Eu falava que não queria mais casamento, fiquei dez anos sozinha, mas Deus preparou um marido para mim, temos uma diferença de idade, ele tem 44 anos e eu 54 anos, ele é uma benção em minha vida, não me impede de nada, foi ele que me incentivou a estudar, ele falou para eu voltar para a escola, porque meu sonho é poder ler a Bíblia, não quero ser dependente dos outros para ler algo, quero ser independente (Flor de Girassol, 2022, entrevista narrativa).

Aos cinquenta e quatro anos ela decidiu que era o momento de ir para a escola “Mas mesmo com toda essa história triste, eu sei que nunca é tarde para ser feliz! Eu não fui para a escola porque não tive oportunidade, e hoje depois de tanto sofrimento eu quero aprender a ler e a escrever” (Flor de Girassol, 2022, entrevista narrativa). A entrada na escola não tem como objetivo a obtenção de certificações, como bem coloca Gonçalves (2014, p. 11) “os alunos têm objetivos diferentes para entrar, permanecer e concluir ou não a escola e o objetivo principal, não é necessariamente, a busca por certificações ou conclusão formal”, é um ambiente no qual ela se sente acolhida e amada e que ela frequenta para aprender a escrever o seu nome e se sentir inserida na sociedade.

O sofrimento, a pobreza e os muitos problemas que Flor de Girassol enfrentou durante a sua vida não se tornaram empecilhos para que frequentasse a escola e ainda conta de forma otimista e com lágrimas nos olhos a alegria de poder estar na escola.

Agora aos cinquenta e quatro anos eu estou na escola, e minha vida é totalmente diferente, eu vivo hoje o que eu não vivi antes em minha vida. Eu gosto da escola, gosto das professoras. Me sinto bem na escola, se eu faltar um dia eu acho ruim, venho arrastada, mas venho, cansada, corpo doendo, mas venho, porque cada dia sem ir é um dia menos para aprender (Flor de Girassol, 2022, entrevista narrativa).

Percebemos, assim, o grande desejo que ela tem em aprender e ser reconhecida como alguém que sabe, que tem uma história e que merece ser feliz. A EJA cumpre esse papel de aliviar os abismos que existem em nossa sociedade, dando ou devolvendo a muitas mulheres o direito de aprender.

4.2 FLOR DE IPÊ: NUNCA É TARDE PARA ESTUDAR!

Flor de Ipê é a nossa segunda narradora, uma mulher de 75 anos nascida na cidade de Guanambi, na zona rural. Pertencente a uma família de 11 irmãos, vem de uma família pobre na qual ela é a mais nova das filhas. O pai de Flor de Ipê trabalhava na abertura de barragens, com uma gamela de couro, carregava terra. Os irmãos ajudavam nessa tarefa que era pesada e pouco remunerada.

Flor de Ipê conta que chegou a frequentar a escola quando criança, porém só ficou alguns meses “Eu frequentei um pouquinho na escola, naquele tempo a gente chamava de primeiro livro, minha prima que morava em São Paulo era professora, ela sabia ler e escrever e tentava ensinar a gente, essa foi a escola que eu tive na infância, mas durou só alguns meses (Flor de Ipê, 2022, entrevista narrativa). A necessidade de trabalhar e as poucas condições financeira foram fatores que a levaram a abandonar a escola. Outro fator que interferiu na ida para escola foi o casamento “Casei nova antes de completar 16 anos, aí tive um filho atrás do outro, tive 11 filhos” (Flor de Ipê, 2022, entrevista narrativa).

Todos esses fatores são acentuados quando a pobreza também faz parte do dia a dia. A maioria das mulheres da EJA contam com esse histórico de muitas dificuldades por conta da pouca condição financeira. “O tanto de sofrimento que a gente teve em um dia não dá pra contar essa história. Morávamos no meio do mato, ficávamos num ranchinho, cascavel era o que tinha” (Flor de Ipê, 2022, entrevista narrativa).

Mesmo vindo de uma criação de muitas dificuldades e privações e de não poder frequentar a escola, Flor de Ipê sonhou um futuro diferente para os seus filhos, segundo ela

Meus filhos iam a pé para a escola na distância de uma légua. Eu colocava para ir para a escola. Não deixava faltar de jeito nenhum. Um dia esse meu filho meu que morreu, falou que não ia para a escola porque o sapato tinha rasgado, o pai arrumou uma sandália e colocou pra ir para a escola. Tinha que ir para a escola. Eu não tive o privilégio de estudar nova. Eu tinha filha doente e não podia deixar para ir para escola (Flor de Ipê, 2022, entrevista narrativa).

Meus vizinhos falavam que não precisava estudar, mas eu mandava. Hoje eles falam que tem inveja da gente, porque todos os meus filhos estudaram e os deles não, hoje eles não conseguem nem sacar um dinheiro no banco porque não sabem ler e os meus filhos formaram todos, os nove tem uma profissão, e vivem bem (Flor de Ipê, 2022, entrevista narrativa).

Flor de Ipê conta orgulhosa sobre seus filhos e a insistência dela para que frequentassem a escola, ela sabia que a escola era o local onde seus filhos poderiam ter melhores condições de

sobreviver em nossa sociedade. Já com os filhos formados, ela decidiu retornar para a escola “A gente veio embora para a cidade, aí eu pensei o que eu estou fazendo? Vou para a escola. Me matriculei no Topa” (Flor de Ipê, 2022, entrevista narrativa). Ela iniciou seus estudos no programa TOPA que era ofertado três dias da semana. Após o término, a professora a encaminhou para uma escola. Segundo ela, na escola teria que frequentar a semana toda e isso era cansativo. Se afastou da escola novamente por um período e mais tarde ao ver sua colega estudando retornou para a escola “Certo dia, vi minha colega estudando, aí deu vontade de estudar, voltei para a escola. Eu adoro a escola, eu fico rezando para vir” (Flor de Ipê, 2022, entrevista narrativa).

Hoje, frequentando a escola, Flor de Ipê não pensa em desistir. Já consegue escrever seu nome e ler algumas palavras, a escola é um ambiente que lhe traz alegria e satisfação. Nessa narrativa, percebemos o quanto a escola se faz importante na vida de muitas mulheres, se tornando um ambiente que faz parte da sua vida como uma extensão do seu lar. Um local onde se é ouvido, onde se sente importante e capaz.

Dessa forma, precisamos pensar na EJA como uma modalidade para além do caráter alfabetizador, pois como coloca W. Silva (2011, p. 365), “a demanda dessa modalidade de educação já mostrou que a escola não deve ser simplesmente um espaço alfabetizador, mas, sobretudo, um espaço de construção coletiva de saberes que se paute na troca e no respeito ao conhecimento de mundo que seus atores já trazem consigo”, logo, é necessário trazer efetivamente esses saberes para a escola, e conhecer a história de vida desses sujeitos é o primeiro passo.

4.3 FLOR DE CACTO: APRENDI A ASSINAR MEU NOME!

Flor de Cacto nasceu no ano de 1972 na cidade de Guanambi. Viveu na roça durante toda a infância e assim como as outras participantes dessa pesquisa, não frequentou a escola quando criança. Seus pais iam trabalhar nas fazendas e sempre a levava com eles, dessa forma, ir para a escola era impossível.

Flor de Cacto lamenta a falta de programas do governo naquela época para incentivar a matrícula e a permanência das crianças na escola “Hoje tem os benefícios do governo, se naquela época tivesse bolsa família, minha mãe podia ficar com a gente porque iria dar para comprar a feira. As escolas daquela época fecharam porque não tinha aluno” (Flor de Cacto, 2022, entrevista narrativa).

Casou-se aos 17 anos com um rapaz que ela conheceu na fazenda onde seus pais trabalhavam e tiveram sete filhos. Ela relata que ao iniciar o programa TOPA, ela fez sua matrícula, porém, como o marido trabalhava no corte de cana ela tinha que cuidar dos filhos e por isso desistiu de estudar.

Segundo Flor de Cacto, a falta da leitura já lhe fez muita falta, muitas vezes até se perdia em locais porque não sabia ler: “Eu vinha para o hospital com meus filhos doentes e me perdia dentro do hospital, saía da sala e não acertava voltar mais porque não sabia ler” (Flor de Cacto, 2022, entrevista narrativa). Ela nos contou que pedia ajuda, porém, a falta de leitura complicava o entendimento. Como ela conseguia memorizar números, ela gravava os números próximos aos locais aonde ia para não se perder.

Com os seus filhos ela fez questão de fazer diferente, ela os incentivou a estudar, eles auxiliavam no serviço de casa e quando dava o horário da tarefa ou da escola, todos tinham que obedecer. Ela conta com tristeza que não podia ajudar nas tarefas de casa dos filhos porque não sabia ler, mas, apesar disso, hoje todos estão trabalhando, eles não fizeram uma faculdade, mas conseguem trabalhar e ganhar o seu sustento.

Depois de completar 50 anos ela resolveu estudar.

Agora eu resolvi, vou dar um jeito de aprender a ler e escrever, eu tenho cinquenta anos e tenho muita vontade de ler uma cartinha. Aprendi fazer meu nome com meu filho, o dia que eu fui casar eu falei se for para colocar o dedo eu não caso, aí aprendi assinar meu nome. (Flor de Cacto, 2022, entrevista narrativa)

Na narrativa de Flor de Cacto, percebemos a vontade escrever o nome no dia de seu casamento civil. Após aprender com o seu filho escrever o nome, ela foi para a escola procurar vaga em uma turma da EJA, “Eu vim aqui na escola e perguntei se tinha vaga para velho, e eu fiz a matrícula. Gosto da escola, fico pedindo a Deus para me ajudar a aprender a ler, é porque agora depois de velho a mente da gente parece que trava” (Flor de Cacto, 2022, entrevista narrativa).

Segundo Flor de Cacto, as professoras da escola são boas e aos poucos ela está aprendendo. Ela já consegue ir sozinha no supermercado e ler o nome dos produtos e seus preços e também já consegue fazer algumas contas, “No mercadinho eu ficava com vergonha de ficar perguntando os preços, hoje eu já sei olhar sozinha” (Flor de Cacto, 2022, entrevista narrativa).

4.4 FLOR DE MANDACARU: A VIOLÊNCIA COMO MARCA.

Flor de Mandacaru nasceu no estado de Minas Gerais no ano de 1954. Ainda bem nova, sofreu com o abandono da sua mãe. Ela passou a ser criada somente pelo pai juntamente com a sua irmã que, segundo ela, era ruim, não cuidava e o único alimento ofertado era o feijão e arroz.

Mais tarde, o pai de Flor de Mandacaru entregou ela e a irmã para uma família e foi trabalhar nas minas de extração de ouro. Segundo ela, nessa nova família a mulher que ocupava o papel de sua mãe era muito ruim, a violência passou a fazer parte de sua vida cotidianamente. Essa mulher batia nela e na irmã com um chicote de bater em cavalos, certa vez a surra foi tão forte que Flor de Mandacaru ficou toda machucada. Isso gerava nela uma revolta muito grande.

Para se livrar dos maus tratos, ela aceitou um pedido de um policial para ir morar com ele, porém, ao chegar na casa desse policial, ela foi estuprada. Flor de Mandacaru sofreu com os abusos sexuais e chegou a engravidar do policial, nesse momento ela decidiu fugir. Ela foi para outra cidade e teve a sua filha aos 15 anos. Até esse momento ela nunca havia frequentado uma escola.

Além da “erosão da infância”, as vítimas da violência sexual estão expostas a contrair doenças sexualmente transmissíveis, a desenvolverem distúrbios psicossomáticos e doenças psiquiátricas, além da possibilidade de uma gravidez, como foi o caso da participante desta pesquisa que, após ter a sua filha, fruto do abuso sofrido pelo policial a entregou para uma pessoa cuidar e em seguida se mudou de cidade. Ela nos contou que

Tive minha filha em uma cidade e eu dei minha ela para uma mulher e fui para outra cidade, com o tempo eu fui buscá-la, quando cheguei lá minha filha estava sendo maltratada, se perdeu, desorientou pelo fato de não me ter por perto. Levei minha filha comigo [...]. (Flor de Mandacaru, 2022, entrevista narrativa)

Flor de Mandacaru mudou-se para outra cidade com a sua filha. Chegando lá, ela passou por dois relacionamentos, no primeiro, ela teve mais dois filhos e no segundo, um filho. Decidiu seguir a sua vida sozinha. Segundo ela, “Até hoje eu sofro, moro com uma de minhas filhas e temos alguns conflitos, tem hora que ela está boa, tem horas que não, ela passa dias sem conversar comigo, eu ainda sofro muito” (Flor de Mandacaru, 2022, entrevista narrativa).

Quando os filhos já estavam maiores e mais dependentes, ela decidiu que, mesmo com todo o sofrimento que havia passado, deveria buscar algo para preencher a sua vida, algo que ela sonhava desde menina “Mesmo com todo esse sofrimento, eu tinha um sonho que era

aprender a ler, sou evangélica e queria muito ler a Bíblia. Na época do Programa Topa, meus filhos já estava maiores frequentei para tentar aprender a ler e escrever. Mas não fiquei” (Flor de Mandacaru, 2022, entrevista narrativa).

É comum entre as mulheres que frequentam a EJA o abandono no início. Muitas se sentem incapazes de aprender, cansadas e desestimuladas. Porém, uma grande maioria retorna e encontra na Educação de Jovens e Adultos um espaço de escuta e acolhimento. Flor de Mandacaru nos contou que, mesmo com a dificuldade de ler, ela ama a escola e se sente muito bem lá.

Agora retornei e a escola se tornou o lugar no qual eu me divirto muito, vejo meus colegas, eu venho com vontade de aprender a ler e ver meus colegas. Eu até que estava lendo um pouco, mas com a pandemia parou tudo na minha mente, eu esqueço as coisas. Mas eu amo a escola, amo minhas professoras, aqui eu me sinto bem. (Flor de Mandacaru, 2022, entrevista narrativa)

A história de vida de Flor de Mandacaru é mais uma dentre as milhares de histórias de mulheres que são vítimas da violência. Precisamos ouvir essas histórias, conhecer as marcas deixadas e pensar políticas públicas para proteção e acolhimento das vítimas.

4.5 FLOR DA AROEIRA: A ESCOLA FOI UM REMÉDIO PARA A DEPRESSÃO!

Flor de Aroeira nasceu na zona rural do município de Palmas de Monte Alto no ano de 1961. Tem nove irmãos e somente a mais nova frequentou a escola e terminou o Ensino Médio. Durante sua infância, não teve oportunidade de estudar. Como morava na zona rural, não tinha escola por perto e o trabalho na lavoura era outro impedimento.

Com 17 anos chegou a se matricular, juntamente com as suas amigas, em uma turma do MOBREAL que iria iniciar na localidade em que ela morava, porém, era ano político e com o fim do processo eleitoral o prefeito da época perdeu a eleição e o projeto não iniciou-se.

Flor de Aroeira se casou aos 23 anos, segundo ela, casou velha. Ela conheceu seu esposo em um jogo de futebol, logo ele deu uma aliança para ela e a família providenciou o casamento, segundo ela “ele comprou a aliança, e você sabe quando compra a aliança os pais toma providências. Aí a gente casou. Meu casamento fez festa, tirou foto, foi muito bom! Foi uma fase tão boa que passou e não volta mais” (Flor de Aroeira, 2023, entrevista narrativa). Com seu esposo, ela teve três filhas.

A sogra de Flor de Aroeira faleceu em decorrência de câncer, após esse acontecimento, seu sogro a convidou para vir morar em Guanambi, na área urbana, assim, ela poderia cuidar

dele e suas filhas podiam frequentar a escola. Ela conta que tinha muita vontade de ver as filhas indo para a escola, já que ela não teve a oportunidade “E eu não queria que elas ficassem sem escola. Aí meu sogro falou que comprava uma casa na rua e a gente veio morar com ele” (Flor de Aroeira, 2023, entrevista narrativa).

Assim, as filhas de Flor de Aroeira puderam estudar e se formar. Ela nos conta que morou durante trinta anos com o seu sogro, mesmo separada do marido, que a abandonou logo quando chegaram na cidade, indo morar com outra família, a deixando sozinha nos cuidados das filhas.

Com as filhas já adultas e casadas, ela resolveu se matricular em uma escola da cidade e iniciar seus estudos, para então poder realizar o sonho de aprender a escrever seu nome. Uma de suas filhas engravidou e Flor de Aroeira teve que abandonar os estudos para cuidar do neto, pois a filha trabalhava fora de casa.

Nesse período, devido a toda a sua trajetória, preocupações com as filhas, o cuidado com o sogro, o abandono do marido, término do casamento das filhas, a perda de um neto próximo à data do parto e a morte do sogro, Flor de Aroeira relata que desenvolveu um quadro de depressão, precisando iniciar um tratamento com medicamentos para conseguir dormir, além de se consultar com um psicólogo. Segundo ela, não conseguia desacelerar, não dormia, ficava a noite toda andando pela casa.

Durante o tratamento, ela resolveu retornar aos seus estudos e encontrou na escola um local de acolhimento e cura. Segundo ela, após reiniciar os estudos, sua depressão foi melhorando ao ponto de hoje não precisar recorrer a nenhum tipo de medicamento antidepressivo. Flor de Aroeira vê a escola como um remédio para a cura do quadro depressivo em que se encontrava. Ela nos deixa um conselho como últimas palavras: “Dou um conselho: quem tiver em casa, vai para a escola. Lá é tão bom!” (Flor de Aroeira, 2023, entrevista narrativa).

4.6 O QUE NOS MOSTRAM AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DAS MULHERES DA EJA

As narrativas das cinco participantes da pesquisa são ricas fontes de histórias de mulheres comuns que são a grande maioria na Educação de Jovens e Adultos. Suas trajetórias de vida são carregadas de marcas subjetivas, e a proposta desse estudo foi de tentar compreender quem são essas mulheres da EJA, quais os seus atravessamentos enquanto mulheres e a importância dessa modalidade em suas vidas.

A pesquisa (auto)bibliográfica tem em vista investigar como os sujeitos dão forma às suas vivências, nela, os participantes voltam para si e para as suas histórias, atravessamentos e singularidades. Ela produz entendimentos sobre a vida dos narradores, sendo os próprios autores de suas histórias.

Existem muitos aspectos individuais nas narrativas, aqui teceremos conhecimentos sobre os atravessamentos comuns nas vidas dessas cinco mulheres. Percebemos, ao ler suas histórias, que elas são mulheres pobres, que sofreram muito na infância, os pais não puderam matriculá-las em uma escola pelas dificuldades da época. Vislumbramos, também, como muitas mulheres tiveram que cuidar dos filhos, sua força de vontade de aprender e o encantamento com a EJA.

Analisaremos de maneira particular os seguintes pontos comuns nas narrativas: as implicações da classe social e raça, o casamento, as violências sofridas, o cuidado dos filhos e a entrada das mulheres na EJA.

4.6.1 Os marcadores de classe social e raça nas mulheres da EJA.

Apesar de nenhuma das participantes da pesquisa narrarem nada sobre a questão racial, no momento inicial foi questionada a autodeclaração de cor delas. Três delas se autodeclararam pardas e duas negras. Com isso, é possível constatar que as mulheres participantes da pesquisa então incluídas no grupo maioria na modalidade: o grupo de mulheres negras. Ao final das narrativas, na fase das perguntas, foi questionado a essas mulheres se elas achavam que a sua cor de pele influenciava em alguma coisa em sua vida e todas elas responderam que sim, mulheres pretas e pardas, segundo elas, tendem a sofrer mais por conta da sociedade preconceituosa que vivemos.

Fazer parte desse grupo, em muitos casos, significa ter direitos negados, ser silenciado, sofrer com o preconceito e a discriminação. Reforçando esse entendimento, Costa (2009, p. 17) afirma que “as mulheres negras ainda têm pouco acesso à escolarização e, em sua maioria, encontram-se no mercado informal de trabalho, particularmente em atividades domésticas” ou sem emprego nenhum, pela falta de oportunidade imposta a essas mulheres.

Nas narrativas, percebemos o quanto a classe social influenciou negativamente a vida dessas mulheres. Todas elas relataram situação de pobreza. É um desafio grande para essas mulheres a superação das diferenças e do preconceito com relação ao gênero, à classe social e à raça, em uma sociedade como a nossa que pouco ou nenhum lugar reserva para essas mulheres.

Segundo Angela Davis (2016), a sociedade capitalista é estruturada sobre a raça, a classe e o gênero e as mulheres negras estão nas situações mais precárias e com pouca representação nas esferas de poder. Precisamos nos mobilizar para reforçar a necessidade de mais políticas públicas que venham amenizar ou sanar essas lacunas que implicam na retirada de direito dessas mulheres em nossa sociedade.

Sabemos que a escola sozinha não dará conta de reparar as desigualdades históricas de nossa sociedade, mas reconhecemos o papel importante que ela tem nessa pauta. A EJA é um terreno fértil para o enfrentamento das questões de exclusão e discriminação racial, marcadores presentes na vida de muitas mulheres que lá se encontram. Nos currículos da EJA, é preciso que as questões de gênero, raça e classe estejam mais presentes para que se possa trabalhar em sala de aula de maneira mais abrangente, corroborando, assim, com o processo de luta pelo reconhecimento dos direitos e o respeito ao outro.

Segundo Jesus *et al.* (2022, p. 6), os estudos sobre gênero da EJA, “possibilita que todos os inseridos no processo –homens/mulheres – tenham protagonismo do saber para a autonomia de igualdades nas relações de gênero”. A escola não pode ser neutra, ela precisa se questionar a que serve o currículo que desenvolve em sua prática.

Qual é a função social do ensino? Será a de fornecer a uma “elite” os meios de se tornar culta? Será a de fornecer aos industriais a mão de obra tecnicamente qualificada e psicologicamente dócil? Será a de formar cidadãos tanto inteligentes quanto úteis? Quem tem realmente o poder de decidir o que é socialmente útil? (Schiff, 1993, p. 150)

A escola deve assumir o compromisso de adequar seus currículos para o enfrentamento dessas questões, bem como formações para os professores poderem aperfeiçoar as metodologias voltadas para esse tema, possibilitando, assim, uma discussão significativa que leve os alunos e alunas da modalidade a fazerem análises críticas. Essa formação precisa fornecer aos docentes condições para que ele compreenda as questões de gênero, raça e classe e se sensibilize para o combate das desigualdades e dos papéis impostos tradicionalmente aos gêneros, mesmo que esses temas, muitas vezes, se apresentem de maneira sutil em sala de aula.

Questionar e se posicionar é a maneira de auxiliar as muitas mulheres como essas deste estudo a terem novas chances, implementando ações que busquem mudanças sociais para a emancipação e fortalecimento das identidades das alunas negras. Caminhos como a exploração em sala de aula da história das mulheres negras e as questões que elas enfrentaram e enfrentam, incluindo o sexismo e racismo, abertura de espaços para as vozes dessas mulheres, permitindo que elas compartilhem suas histórias, sonhos e perspectivas e o reconhecimento das

interseccionalidades das identidades dessas mulheres, sendo solidários com todas as lutas que elas enfrentam, são perspectivas de trabalho docente que podem ajudar muito nessa luta pelo reconhecimento e valorização na busca pela não invisibilidade.

4.6.2 O casamento, as violências sofridas e o cuidado dos filhos.

Segundo Louro (1997a, p. 454), “[...] O casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira carreira feminina”. Dessa forma, casar e ter filhos era algo imposto às mulheres como fazendo parte de sua natureza e que deveria acontecer, não importando o que elas pensassem sobre o assunto. Infelizmente, esse é um problema que ainda persiste em nossa sociedade, as mulheres são vistas como seres que nasceram para o matrimônio e o cuidado dos filhos, sendo, em muitos casos, alvo de discriminação por parte de seus parceiros, que em grande maioria não ajudam nos cuidados com os filhos. Esse é um fator que leva as mulheres a enfrentar inúmeros problemas, a dificuldade de permanência na escola é um deles.

A maioria das participantes da pesquisa relataram que casaram cedo e, após o casamento, tiveram filhos. Todas elas falam da solidão da maternidade, quando sozinhas tiveram que dar conta da criação das crianças, enquanto os seus companheiros, quando não as abandonavam, se dedicavam apenas ao serviço fora de casa. Elas não conseguiram frequentar a escola porque precisavam se dedicar à criação dos filhos pequenos.

Com rotinas duras de trabalho, a maioria dessas mulheres se veem obrigadas “Trabalhar como se não tivesse filhos, ser mãe como se não trabalhasse fora” (Lizaukas, 2019). Essa disparidade traz uma sobrecarga para a vida de muitas mulheres. É necessário pensar nessas mulheres no sentido de desnaturalizar a omissão e o abandono paterno ou dos companheiros, pois esse é um fator agravante na vida dessas mulheres.

Percebemos que boa parte das narradoras, após o casamento, se tornaram uma espécie de propriedade de seus maridos e isso, de acordo com Alves (2006), acontece por conta das relações desiguais entre os sexos impostas em nossa sociedade, os papéis atribuídos aos homens e as mulheres historicamente se tornam predominantes nesse processo de dominação, assim acontece a dominação masculina e a submissão feminina. Muitas mulheres não suportam essa dominação e, como uma atitude de resistência, fogem de seus parceiros, como aconteceu com Flor de Mandacaru que fugiu dessa realidade, após sofrer violência ainda na adolescência de um homem que deveria cuidar dela: “não suportei mais e sai e vim embora fugida, eu estava grávida dele” (Flor de Mandacaru, 2022, entrevista narrativa).

Dentro desse contexto, não podemos deixar de citar a violência vivida pela maioria das participantes da pesquisa, conforme as diversas narrativas de situações em que essas mulheres sofreram algum tipo de agressão por parte de seus companheiros. Infelizmente, essa é uma realidade de muitas mulheres em nosso país²⁰ e no mundo. A violência doméstica tem se intensificado em nosso país em todos os grupos sociais, ela é, segundo L. Silva (2016), qualquer ação ou conduta, fundamentada no gênero, que cause sofrimento físico, sexual ou psicológico a mulher, tanto na esfera física ou privada.

Independente da classe social, a violência está presente em muitos relacionamentos e as consequências costumam ser devastadoras para as vítimas, principalmente devido ao fato de muitas não denunciarem seus agressores por medo.

A violência patrimonial é um dos tipos de violência relatada nas falas das interlocutoras da pesquisa, segundo a Lei nº 11.340, esse tipo de violência se configura como “como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos” (Dias, 2010).

Eu não casei, vivi com os pai dos meus filhos 22 anos, aí foi outra história, outro sofrimento, ele bebia ele quebrava as minhas coisas. Eu saía para trabalhar e quando eu chegava, ele estava bêbado, quebrava as portas de dentro de casa, vinha para me bater, não batia porque eu corria, eu corria com meus filhos para a casa de minha mãe e quando eu via que ele dormiu e voltava. (Flor de Girassol, 2022, entrevista narrativa)

V. Soares (2004) esclarece que, em muitos casos, mulheres em situação de violência se sentem envergonhadas e amedrontadas, elas se sentem sozinhas por não conseguirem ser ouvidas e isso gera um sentimento de impotência na maioria delas. As consequências podem ser passageiras ou podem acompanhar essas mulheres por um grande período de suas vidas. Além disso, precisamos estar atentos aos discursos e suas legitimações na sociedade e de maneira especial nas escolas, que são ambientes formadores das ideologias patriarcais que naturalizam a violência presente em muitas famílias, ou as encobertam (Caldeira, 2012).

A violência sexual por meio do estupro foi citada por uma das narradoras, “Tinha o policial que me chamou para morar com ele e eu fui, chegando lá ele me fez mal, muito mal [estuprou], não suportei mais e sai e vim embora fugida, eu estava grávida dele. Tive minha

²⁰ Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022), os casos de violência doméstica saltou de 237.596, em 2021 para 245.713 em 2022. Houve também um aumento de tentativas de homicídios contra mulheres de 9,3% entre 2021 e 2022, os casos aumentaram de 6.975 para 7.660.

filha com 15 anos”. (Flor de Mandacaru, 2022, entrevista narrativa). Esse tipo de violência ainda é muito comum em nossa sociedade, ela é considerada um problema de saúde pública que requer ações efetivas. Mulheres em diferentes ciclos de vida são as vítimas mais comuns desse tipo de violência. No caso da nossa narradora, os abusos iniciaram ainda na infância. Segundo Azevedo e Guerra (2001 apud Teixeira-Filho *et al.*, 2013, p. 90-91), a violência sexual

pode ser considerada como todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual entre um adolescente ou adulto e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente essa criança ou adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra.

Nas relações conjugais, em muitos casos, esse tipo de violência é silenciado e banalizado por parte do agressor e os agravos na vida das mulheres vão desde o isolamento, o medo, a baixa autoestima e o sentimento de culpa pela situação.

Percebemos, nos relatos, o quanto a carga de vida dessas mulheres foi pesada. Elas se somam a uma grande maioria de outras mulheres que têm, em sua rotina, atos de subalternização feminina diante dos outros membros da família, principalmente em relação a seus parceiros.

No entanto, vale lembrar, aqui, que a responsabilidade pelo trabalho doméstico formal ou não, ainda é, no Brasil, exclusivamente destinada às mulheres, representando uma desigualdade entre os gêneros masculino e feminino. Esse trabalho é marcado por dor, opressão e adoecimento, principalmente diante da naturalização da posição subalterna que a mulher ocupa na sociedade e na hierarquia da estrutura familiar tradicional, que a leva à exaustão diante dos cuidados requisitados por todos os membros da família. Muitas vezes, a própria mulher internaliza, nas relações de poder vigentes na sociedade, que cabe a ela a obrigação desses afazeres, dispensando muito pouco tempo para cuidar de si mesma, descansar ou buscar meios de lazer. (Macêdo, 2020, p. 189)

Por fim, através das análises dos relatos das histórias vida, é possível perceber o quanto as mulheres foram e ainda são duramente responsabilizadas pelas atividades domésticas como o cuidado com a casa e os filhos, o quanto ainda são violentadas por seus parceiros e precisam viver a maternidade de forma solitária. Isso é consequência da sociedade patriarcal na qual estamos alicerçados. Debater e denunciar esse tipo de situação é de extrema importância para que as mudanças nos comportamentos sociais e nos papéis atribuídos a homens e mulheres mudem, dando a todos iguais direitos.

4.6.3 A entrada das mulheres na EJA.

Uma das partes mais emocionantes desse estudo foi o momento em que as participantes falaram sobre sua chegada e permanência da Educação de Jovens e Adultos. Foi possível perceber o quanto estar na escola é prazeroso para essas mulheres. Muitas relataram sobre a modalidade com os olhos cheios de lágrimas, emocionadas por estarem realizando os sonhos que na infância não puderam ser realizados. Nas suas falas, aconselham quem está fora da escola a frequentarem, por reconhecerem a importância desse ambiente na vida do ser humano, como bem coloca Flor de Aroeira “Dou um conselho quem tiver em casa vai para a escola. Lá é tão bom!” (Flor de Aroeira, 2023, entrevista narrativa).

Todas as mulheres que narraram suas trajetórias não frequentaram a escola ou tiveram que abandonar os estudos por serem pobres, por terem que cuidar de seus filhos e por não ter apoio dos seus companheiros e nem dos familiares. Em muitos casos, devido a tantos atravessamentos, essas mulheres chegam na EJA com uma imagem negativa de si e dos seus percursos de vida, estavam desmotivadas, fragilizadas e inseguras devido a tudo que passaram ao longo de sua história.

Uma característica frequente das mulheres que ingressam numa sala de EJA é sua baixa autoestima muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar, ou até mesmo a solidão de ficar em casa enquanto os outros membros da casa estão estudando, ou trabalhando, quando retornam estão cansados e não lhe dão a atenção devida. Essas mulheres retornam à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada expressando sentimento de insegurança e desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem. (Rieger; Alexandre, 2011, p. 168)

Assim, buscam na modalidade uma mudança, elas enxergam aquele ambiente como um local de esperança, por isso, precisam encontrar ali um local que lhe seja familiar, acolhedor, que valorize suas identidades e que sonhe os seus sonhos, mesmo que muitas ainda tenham uma imagem negativa de si, devido a todo um processo histórico pelo qual passaram. Para elas, a EJA representa “anseios que ainda não foram vividos ou experimentados, mas que, a partir da EJA, estão se tornando possíveis de serem vistos, a poucos passos da realização (Oro; Weschenfelder, 2010, p. 14).

Sendo assim, a escola não pode ser um ambiente que corrobora com a legitimação da dominação do gênero masculino sobre o feminino, com a ideia que existe raça superior, com a naturalização de comportamentos excludentes e discriminatórios e com a divisão social de espaços.

Nas narrativas, podemos perceber a vontade dessas mulheres de aprender a ler e escrever o seu nome, para além disso, elas querem se sentir pertencentes à sociedade, querem ser seres sociais que têm voz e direitos. Diante disso, precisamos estar atentos ao que estamos abordando em nossas turmas de EJA, como afirma Louro (1997b, p. 85)

se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Assim, os discursos presentes nas salas de aula devem ser incisivos em objetivos que ajudem esses sujeitos oprimidos a se libertar e emancipar das opressões. As discussões sobre gênero precisam ter o objetivo de transformar a nossa história, tão marcada pelas desigualdades e opressão, pois a “igualdade de gênero deveria constar no currículo escolar, já que a escola representa um local de socialização entre as crianças e os/as jovens” (Teixeira, 2015, p. 85).

A escola precisa ser esse local de encantamento, de alegria e de reconhecimento para que os discursos continuem sendo iguais ao de Flor de Mandacaru (2022, entrevista narrativa) “eu amo a escola, amo minhas professoras, aqui eu me sinto bem”; de Flor de Cacto (2022, entrevista narrativa) “Gosto da escola, fico pedindo a Deus para me ajudar a aprender a ler”; e Flor de Girassol (2022, entrevista narrativa) “Me sinto bem na escola, se eu faltar um dia eu acho ruim, venho arrastada, mas venho, cansada, corpo doendo, mas venho, porque cada dia sem ir é um dia menos para aprender”.

4.7 CONTRIBUINDO COM O DEBATE SOBRE GÊNERO NA EJA: O PRODUTO EDUCACIONAL.

A escola é o local em que encontramos as diversidades, pois é constituída por várias identidades de raça, de gênero, de classe social e de orientação sexual. Sendo assim, ela não deve ser um espaço de hegemonia da heteroafetividade, deve aproveitar todas as outras formas de orientação sexual e promover as desconstruções dos discursos que se enraízam em nossa

sociedade e colaboram para a permanência de uma cultura da exclusão, do preconceito e da desvalorização das mulheres e de outras minorias.

Nossas salas de aulas devem ser espaços para promoção da igualdade de direitos, da pluralidade de identidades, espaço para a desconstrução das relações de poder e das hierarquias sociais, dos discursos que oprimem e subalternizam as mulheres. Segundo D. L. Oliveira (2010, p. 5),

a escola deve inserir no conjunto de suas práticas curriculares a questão de gênero, objetivando levar os sujeitos à conscientização das desigualdades entre homens e mulheres evidenciadas nas relações de dominação, subordinação submetida às mulheres, intencionando sua superação, transformando assim, as relações desiguais de poder na perspectiva da equidade de gênero.

Diante disso, considerando contribuir com as discussões sobre gênero na escola em turmas de EJA, esse estudo debruçou-se na construção de uma cartilha pedagógica com atividades voltadas para a discussão desse tema.

A cartilha pedagógica é composta por cinco atividades nas quais utilizamos as narrativas das mulheres da EJA colhidas durante a pesquisa para discussão de conteúdos ligados às questões de gênero. Cada atividade tem uma duração de quatro aulas. Abaixo, segue o Quadro 12 com os temas das atividades e seus objetivos.

Quadro 12: Atividades da cartilha pedagógica.

Atividade 1
Flor de Girassol: A realidade de muitas mulheres.
Tema: A realidade das mulheres na sociedade brasileira.
Objetivo: Problematizar e debater sobre a realidade em que vivem muitas mulheres e as concepções dos papéis dos homens e mulheres construídas historicamente e socialmente.
Atividade 2
Flor do Mamulengo: nunca é tarde para estudar!
Tema: A mulher e o direito a educação.
Objetivo: Conhecer e debater sobre a realidade em que muitas mulheres vivem a nível local e global e a importância da educação.
Atividade 3
Flor de Mandacaru: a violência como marca
Tema: A mulher e a violência sexual.
Objetivos: Promover uma reflexão sobre a violência sexual contra as mulheres, seus danos e os outros tipos de violência.
Atividade 4
Flor de Cacto: aprendi a assinar meu nome
Tema: Os direitos das mulheres e sua emancipação.
Objetivo: Reconhecer os direitos conquistados pelas mulheres ao longo da história e a importância dessas conquistas para sua emancipação.
Atividade 5

Flor de Aroeira: a escola curou minha depressão!
Tema: A saúde mental das mulheres
Objetivo: Promover um debate sobre a importância do cuidado com a saúde mental e qualidade de vida.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Esperamos que as atividades contidas na cartilha ajudem na ampliação do diálogo sobre gênero na Educação de Jovens e Adultos, contribuindo, assim, para o fortalecimento de ações que vão contra a negação, o silenciamento e a naturalização das desigualdades entre homens e mulheres.

TESSITURAS FINAIS

Este estudo teve como foco as histórias de vida das mulheres da EJA, buscando compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, as trajetórias de vida de alunas da Educação de Jovens e Adultos, do Alto Sertão da Bahia, e como estas podem contribuir para refletir sobre o protagonismo e a valorização das mulheres da Educação de Jovens e Adultos.

Consideramos essa pesquisa como única nesse formato, evidenciando as histórias das mulheres da EJA, porém, entendemos que ela se insere no vão de outros trabalhos que discutiram a EJA e as questões de gênero local e nacionalmente. Dessa forma, os escritos aqui registrados se somam a muitos outros como fontes de conhecimento e subsídio para aqueles que desejam aprofundar e discutir a temática.

A escolha pelo tema EJA e Gênero não ocorreu na casualidade. Como dito no início deste trabalho, ela surge por ser algo que traz muita inquietude e que marcou de maneira muito significativa a proponente desse estudo. Ela surge do convívio diário com as mulheres da EJA, tanto no local de trabalho como na família e pela necessidade de dialogarmos e refletirmos mais sobre a Educação de Jovens e Adultos e as relações de gênero.

Dialogamos com outras pesquisas relacionadas ao mesmo espaço geográfico e esse diálogo foi rico em conhecimentos e base importante para gestação e finalização das discussões aqui registradas. Entendemos que, ao falar sobre um determinado tema, é importante buscar estudos que se correlacionam, e essa busca ampliou nosso conhecimento acerca da Educação de Jovens e Adultos, da violência de gênero na modalidade, da formação de professores e dos sonhos das jovens mulheres da EJA.

Iniciamos nossa tessitura traçando os caminhos metodológicos deste estudo. A pesquisa (auto)biográfica, que se fez estrada a ser percorrida, foi apresentada aos leitores; o instrumento de coleta de dados, a entrevista narrativa, mostrada em seu passo a passo para uma maior compreensão de como se deu o processo de captação das narrativas de vida; e pôr fim, a descrição do processo de análise dos dados obtidos, que contribuiu para um maior entendimento sobre o processo da pesquisa (auto)biográfica.

Dentro desse caminho metodológico, justificamos a escolha das mulheres e o local da pesquisa. A opção pelas cinco mulheres da Escola Enedina Costa de Macêdo se deu pela aproximação com o lócus, pelo acolhimento da equipe gestora e pedagógica e pelo conhecimento das ricas narrativas que julgamos importantes e necessárias de serem divulgadas de maneira mais ampla nos espaços acadêmicos.

Ao caminhar para o segundo capítulo, tecemos conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, seu histórico em nosso país, desde o Brasil Colônia até a atualidade, para compreendermos o processo histórico da EJA, as ações para fortalecimento da modalidade, os grupos que foram muito importantes para a construção de políticas, como os Fóruns EJA espalhados pelo Brasil e a importância da militância para que a Educação de Jovens e adultos seja vista como uma modalidade essencial para nosso país.

Seguindo com as discussões, no terceiro capítulo dessa dissertação entramos em contato com as discussões sobre gênero, as relações históricas que constituíram os papéis atribuídos a mulheres e a homens, a denúncia da subalternização da mulher negra e pobre e o direito à educação, o qual foi negado a muitas mulheres ao longo de suas vidas.

No quarto capítulo, pudemos chegar mais próximo das narrativas de vida das mulheres da EJA, que foi o foco deste estudo. Nas histórias apresentadas, pudemos perceber os atravessamentos comuns nas histórias das cinco mulheres participantes da pesquisa, como a violência, o abandono, a impossibilidade de frequentar a escola quando crianças, a pobreza, a classe social e as interferências da condição racial. Nessa tessitura, foi possível perceber as dificuldades enfrentadas por essas mulheres ao longo de suas vidas e os inúmeros empecilhos que fizeram com que elas não pudessem realizar o sonho de aprender a ler e a escrever quando jovens.

As participantes desta pesquisa demonstraram que, apesar de uma vida difícil e cheia de desafios, nunca é tarde para realizar os sonhos e adentrar no mundo de um direito social indispensável: o direito à educação. Um dos pontos marcantes para a não frequência escolar foi o cuidado com os filhos: essas mulheres tiveram que desempenhar essa tarefa de forma solitária e muitas vezes com pouquíssimos recursos, porém, a importância dada à escola não ocupou um plano secundário em suas vidas. Todas relataram a vontade de ver os filhos estudando, frequentando a escola, tendo a oportunidade na infância de aprender a ler e a escrever. Oportunidade que elas não tiveram.

Foi possível chegar próximo de maneira mais profunda e íntima da vida de mulheres que ocupam a EJA, para então entendermos quais foram os caminhos por elas percorridos e que poderão servir de subsídios para pensarmos no debate sobre gênero na EJA, além de pensarmos quais pontos mais incidem sobre essas mulheres e quais discussões são mais urgentes e necessárias.

No encontro com as narrativas de vidas, os sonhos, dores e experiências compartilhadas, pudemos perceber nos silêncios muitos outros pontos que merecem serem investigados, mas o se fazer ouvir naquele momento garantiu que elas pudessem perceber a importância que suas

vidas têm e que elas têm no mundo, e o quanto o compartilhamento de suas vivências pode ajudar outras mulheres.

Foi possível perceber como a Educação de Jovens e Adultos ocupa um lugar muito especial na vida dessas mulheres. A modalidade representa um caminho que suaviza e diminui os processos excludentes que elas viveram em muitas situações em nossa sociedade, sendo o local que propicia novos caminhos para melhorar sua condição enquanto pessoa, enquanto trabalhadora e sujeito atuante na sociedade, ela propicia uma ampliação de sua leitura de mundo.

Por fim, com a intencionalidade de reafirmar o nosso compromisso com a Educação de Jovens e Adultos, com as inúmeras mulheres que lá estão e com o debate sobre gênero, deixamos evidente que “Não há por que temer os debates ou tensões teóricas; eles podem significar novas e produtivas alianças, podem resultar em outros modos de análise e intervenção social, talvez capaz de alterar, de forma mais efetiva, as complexas relações sociais de poder” (Louro, 2003, p.163). Assim, pensamos em algumas questões para servirem de investigações futuras:

a) Como estamos trabalhando as questões de gênero no currículo da Educação de Jovens e Adultos?

b) As práticas pedagógicas executadas nas turmas de EJA têm contribuído com o debate para a luta pela não violência contra a mulher, não exclusão e não subordinação em nossa sociedade?

c) Estamos produzindo estudos e discussões para superar as dificuldades encontradas pelas mulheres em nossa sociedade nos diversos espaços sociais de saber e poder?

Acreditamos que essa pesquisa contribuiu para despertar novos debates sobre as gênero, Educação de Jovens e Adultos e as mulheres que frequentam essa modalidade, corroborando com a ampliação dos estudos que tratam das minorias, dos excluídos e dos invisíveis em muitos espaços em nossa sociedade. Pensar sobre essas mulheres e em suas trajetórias pode nos auxiliar na luta para que elas sejam realmente respeitadas em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. **Sociedade E Estado**, [S.l], v. 15, n. 2, p. 303–330, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/cRnvYmPTgc59jggw7kV5F4d/?lang=pt>>. Acesso em: 23 out. 2023.

ALVES, Francisca Elenir. **Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas, por que não?** Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília – DF, 2006.

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

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

ARROYO, Miguel. **Educador em diálogo com nosso tempo**. Belo horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, Miguel. Diversidade. *In*: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos**, [S.l], v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em: 20 julh. 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Relatório do Programa Brasil Alfabetizado do Estado da Bahia** – Programa Todos pela Alfabetização etapas 2007 a 2010. Bahia: SEC/TOPA, 2012.

BARCELOS, Vera Daisy. **Mulher negra: depoimentos**. Porto Alegre: Paralelo 30, 1978.

BEARD, Mary. **Mulheres e Poder: um manifesto**. Trad. Celina Portocarrero. São Paulo: Editora Crítica, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. **Constituição (1824)**. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, fl. 189 do livro 4º de registro de cartas, leis e alvarás. **Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio**, 29 de outubro de 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Presidência da República: Brasília, DF [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 mai. 2023.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Presidência da República: Brasília, DF [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.

BRASIL. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Presidência da República: Brasília, DF [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. 1 ed. Brasília, DF: [s.n.], 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alunas e alunos da EJA**. Brasília: Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Desafios da educação de jovens e adultos no Brasil**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA**. Brasília: SECAD; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional_preparatorio_VI_CONFINTEA.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, VI CONFINTEA**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão, 2016. Disponível em: <https://www.catedraunescojea.com.br/documento/843dc405b372e9d7b884ae2c35ce0d3c393250.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 6/2020: Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. **Diário Oficial da União** [2020]. Brasília, DF: 10 de dezembro de 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN62020.pdf?query=BNCC%20EI%20EF. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 1/2021: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. **Diário Oficial da União** [2021]. Brasília, DF: 18 de março de 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRITO, D. R. S.; MIRANDA, J. A. A **escolarização da mulher**: o paradoxo entre a luta pela emancipação e as práticas familiares. *In*: SEMANA DE PEDAGOGIA, 5., 2012, Candeias, BA. **Anais** [...]. Candeias, BA: UESB, 2012. p. 6.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila. (Orgs.) **Novos Olhares**: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero. Fundação Carlos Chagas, 1981.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S.l.], v.1, n.10 (Edição Especial), p. 44-51, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade** 11ª ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CALDEIRA, Carina Tatiana Menchero. **Perfil Psicopatológico de Agressores Conjugais e Fatores de Risco**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) – Universidade da Beira Interior, Covilhã – Portugal, 2012.

CAMARGO, Janira Siqueira. A mulher nos documentos da educação de Jovens e Adultos e Adultas. **Revista Ártemis**, [S.l.], v. 14, p. 155-163, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/14298>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Hollanda, Heloísa Buarque de (org). **Pensamento feminista - conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira. **As jovens mulheres na educação de jovens e adultos e a constituição dos seus projetos de vida**. 200 f. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2021.

CARVALHO, Marília Pinto. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nKCyhkrKrQZZXKy5jt4mGFz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.

CARVALHO, Maria Eulina P. de; RABAY, Glória. **Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CASALI, Alípio. Paulo Freire: O educador na história. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, nº 10, p. 95-109, 1998. Disponível em: <https://fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-4-casali.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

COLASANTI, Marina. **Fragatas para terras distantes (ensaios)**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

COSTA, Rosenilda Trindade da. **Jovens negras em processo de escolarização na EJA**. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Goiânia – GO, 2009.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [S.l.], v. 10, n. 1, p.171-188, jan. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CUNHA, Luiz Antonio. Roda Viva. In: CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacir de (orgs.). **O Golpe na Educação**. 11ª ed. Ed. Jorge Zahar, 2004.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELPHY, Cristhine. Patriarcado. In: HIRATA, Helena *et al.* (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo. Ed. UNESP, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto**. São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educação em Revista**, [S.l.] v. 27, n. 1, p. 333–346, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLCbH/?lang=pt>>. Acesso em: 11 mai. 2023.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **A inserção da população negra no mercado de trabalho**. Infográfico. Nov. 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/populacaoNegra2022/index.html?page=1>. Acesso em: 5 mai. 2023.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwwn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2023.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: PRIORE, Maria Del (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord.). **História das mulheres no Brasil**. 10. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico (1979). In: FINGER, Mathias; NÓVOA, Antônio (Orgs.). **O método biográfico e formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública**. São Paulo: FBSP, 2023.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 2001. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola. Volume 4).

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas: Papyrus, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e propostas. 8.ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2018. (Guia da Escola Cidadã).

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Processos pedagógicos para permanência e êxito**. Florianópolis: IFSC, 2014.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. À Equipe de transição do Presidente Eleito, Luiz Inácio Lula da Silva. **Fóruns EJA Brasil**, [S.l.], 09 de novembro de 2022. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/documento-lula.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2023.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. *In*: NOVAES, Aduino *et al.* (Orgs.) **O Olhar**. Cia das Letras, 1988, p. 95-124.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Moção de repúdio aos governos pelo desmonte de políticas de educação de jovens e adultos**. Ofício ANPEd 042/2019. Rio de Janeiro, 25 de novembro de 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/mocao_13_oficio_anped_042-2019_educacao_de_jovens_e_adultos.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

GUANAMBI, Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação**. Guanambi: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

GUANAMBI, Prefeitura Municipal. Centro de Treinamento Pedagógico. **Base Municipal Curricular de Guanambi para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidades de Ensino** – Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico. Guanambi: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, mai./jun./jul./ago. 2000, nº 714, p.108-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 24 nov. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu** [online], n.22, pp.201-246, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a09.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

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

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193–210, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/mrjHhJLHZtffyHn7Wx4HKm3k/?lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Censo Brasileiro de 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Portal do IBGE**. Site. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 23 mai. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Censo Escolar 2020**. Resultados. 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 3 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Dados abertos. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 18 jan. 2023.

JESUS, Adelice Pereira de. **Educação de Jovens e Adultos e violência contra mulheres no Alto Sertão da Bahia**. 2020. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia, Caetité – BA, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** - Diário de uma favelada. São Paulo, Editora Paulo de Azevedo, 1960.

JOVCHELOVICH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KALMAN, Judith. !Dile que haga la comida é! El significado de la alfabetización y la escolaridad en la vida de las mujeres pobres em la ciudad de México. *In*: KALMAN, Judith. **Procesos de literacidad y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos**. Unquillo: Narvaja Editor, 2011, p. 39-65.

KREUTZ, Lucio. **Movimentos de Educação Popular no Brasil, de 1961-64**. 1979. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro – RJ, 1979.

LEITE, Ilka Boaventura. **Antropologia da viagem: escravos e libertos em Minas Gerais no Século XIX**. São Paulo: EDUSP, 1984.

LEVATTI, Giovanna Eleutério. **Um breve olhar acerca do Movimento Feminista**. Bauru: UNESP, 2011.

LISAUKAS, Rita. Trabalhar como se não tivesse filhos, ser mãe como se não trabalhasse fora. **Estadão**. Publicado em 24 de novembro de 2015. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/blogs/ser-mae/trabalhar-como-se-nao-tivesse-filhos-ser-mae-como-se-nao-trabalhasse-fora/>> Acesso em: 18 jul. 2023.

LOMBARDI, José Claudinei. Periodização na História da Educação Brasileiro: aspecto polêmico e sempre provisório. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.200-209, dez. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5407/art14_32.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres nas salas de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto e UNESP, 1997a.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, Shirley. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19: tecendo sentidos. **Rev. NUFEN**, Belém, v.12, n. 2, p.187-204, mai./ago. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912020000200012. Acesso em: 10 abr. 2023.

MARRY, Catherine. Filles et garçons à l'école. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). **L'école-l'état des saviors**. Paris: La découverte, 2000, p. 283-292.

MENEZES, Cristiane S. A participação feminina em turmas da educação de jovens e adultos. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire. **Anais [...]** Recife, 19 a 22-setembro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: Teoria, métodos e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MONTEIRO, Nina. **Mulheres na EJA**: a busca pela emancipação. 2012. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

MOURA, Maria Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise de políticas públicas de EJA.** Ação Educativa. Cenpec. Instituto Paulo Freire. Setembro de 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 18, n. 1, p. 49–55, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/VwnvSnb886frZVkpBDpL4Xn/?lang=pt>>. Acesso em: 11 mai. 2023.

NEVES, Josélia Gomes. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente. In: CAMARGO, Rosa Rodrigues Martins de (Org.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação.** 1ª. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

NEVES, Maria. Brasil precisa fortalecer educação de jovens e adultos, defendem especialistas. **Agência Câmara de Notícias.** Educação, Cultura e Esportes. 12 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/970607-brasil-precisa-fortalecer-educacao-de-jovens-e-adultos-defendem-especialistas/>. Acesso em: 18 ago. 2023.

NOGUEIRA, Maria Lúcia Porto Silva. **Mulheres baianas nas artes da escrita: tessituras de experiências, memórias e outras histórias (1926-1960).** 300 f. 2015. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Deiseane Louise Santos. As relações de gênero da Educação de Jovens e Adultos. In: EPEAL- Encontro de Pesquisa em Educação. **Anais [...]** Alagoas, 5, Maceió, 2010.

OLIVEIRA, Dulina Dalva Pereira de. **A formação continuada de professores e coordenadores da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do desenvolvimento profissional.** 168f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e o Mundo do Trabalho.** Ijuí: Editora Unijuí, 2012. 183-196.

OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2. p. 279-301, jul./dez.2005.

OLIVEIRA, Betty; DUARTE, Newton. Alguns obstáculos crônicos da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 30, 1986. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1957>. Acesso em: 10 mai. 2023.

OLIVEIRA JUNIOR, Israel de; VALE, Raquel. Mapeamento geomorfológico e degradação ambiental: Uma abordagem no contexto do polo regional de Guanambi-Bahia. **Revista Geonorte**, [S. l.], v. 5, n. 23, p. 560–566, 2014. Disponível em: [//www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/1761](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/1761). Acesso em: 11 maio. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [UNESCO]. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO. 1997.

ORO, Amina Ciandra; WESCHENFELDER, Rosa Cristiana S. **Mulheres e EJA**: o que elas buscam? Projeto de Pesquisa. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul – RS, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/31374779-Mulheres-e-eja-o-que-elas-buscam.html>. Acesso em: 30 jul. 2023.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. **Coisas do Gênero**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 302-314, ago./dez., 2016. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/genero/article/view/457/393. Acesso em: 20 ago. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paulo Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/abstract/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 15 out. 2023.

PINCANO, Antônia Barbosa *et al.* Relatório-síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja/Rio). **Informação em Rede**, São Paulo, ano 3, n. 22, nov./dez., 1999. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_rio_1999.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. *In*: PERROT, Michelle. **Minha História das mulheres**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

POGGIO, Inês Soares Nunes. **A construção das relações de gênero**. *In*: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 88-101.

PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. Narrativas memorialísticas: memória e

literatura. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 6, n. 12 - ago/dez 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1648>. Acesso em: 10 mai. 2023.

RIBIERO, Matilde. Mulheres negras brasileiras de Bertioga a Beijing. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, jan. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16459>. Acesso em: 10 mai. 2023.

RIEGER, Marlise; ALEXANDRE, Ivone de Jesus. Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola. **Revista Eventos Pedagógicos**, [S.l.], v.2, n.2, p. 161–170, ago./dez.2011. Disponível: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/412/242>. Acesso em: 19 jul. 2023.

RINALDI, Ana Maria Maciel; PEREIRA, Kelci Anne. A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do direito. *In*: ZANATA, Eliana Marques; MARQUES, Antonio Francisco. **EJA: Territórios de extensão, criação, inovação e formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 5-15.

RITT, Caroline Fockink. A conquista da educação pelas mulheres na história do Brasil, a violência doméstica praticada contra a mulher e a aplicação do art. 41 da Lei Maria da Penha, para a punição do agressor da violência de gênero. **Revista do Curso de Direito da FSG**, Caxias do Sul, n. 12, 2012. Disponível em: <https://ojs.fsg.edu.br/index.php/direito/article/view/357>. Acesso em: 9 mai. 2023.

ROMERO, Karen Richter Pereira dos Santos. **Crianças vítimas de abuso sexual: aspectos psicológicos da dinâmica familiar**. Curitiba: Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith Pompeu; MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. Brasília: REDUC/INEP, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil**. *Revistas Estudos Feministas*, vol. 9, nº 2, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, 2001.

RUAS, Thatiane Santos; QUIRINO, Raquel. A Interseccionalidade das relações sociais de sexo, idade, raça/cor no contexto da EJA: Apontamentos teórico- metodológicos. *In*: 4º Seminário Internacional de Desfazendo Gênero. **Anais[...]**. Recife – PE, 2013.

RUBIN, Joan. What the “Good Language Learner” Can Teach Us. **TESOL Quarterly**, v. 9, n. 1, Mar. 1975. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3586011>. Acesso em: 10 ago. 2023.

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

SAFFIOTI, Heleieth. **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade**. 3ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013 [1969].

SCHIFF, Michel. **A inteligência desperdiçada: desigualdade social, justiça escolar**. Trad. Walkiria Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

SCOTT, Joan. Preface a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, nº. 3, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SILVA, Lindamar Rosendo da. **Violência doméstica contra a mulher: Quais são os motivos para uma mulher agredida permanecer com seu agressor?** 2016. 53 f. Monografia (Especialização em Segurança Pública) – Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia, Brasília – DF, 2016.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude, EJA e relações raciais: um estudo sobre os significados e sentidos de escolarização da EJA.** 2009. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Thais da. **Os “novos” discursos sobre alfabetização em análise: os livros de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos do programa nacional do livro didático (PNLD 2010).** 2012. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, V. M. da. **As implicações das relações de gênero no processo de evasão da educação de jovens e adultos.** 89f. 1999. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 1999.

SILVA, Wellington Barbosa da. Educação do Campo: um olhar histórico com ênfase na educação de jovens e adultos no Brasil. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, nº 11, set/out 1996. Disponível em: <https://sapiencia.digital/portfolio/pp-11/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, [S.l.], Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

SOARES, Vera. O feminismo e o machismo na percepção das mulheres brasileiras. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (Orgs.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 161-182.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: BRASIL. **Histórias de vida e formação de professores.** Secretaria de Educação à distância. Ministério da Educação, mar. 2007.

TEIXEIRA, Ana Margarida Pacheco. **Igualdade de gênero e prevenção da violência: uma problemática educacional no desenvolvimento local.** 106 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Portugal, 2015.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva *et al.* Tipos e consequências da violência sexual sofrida por estudantes do interior paulista na infância e/ou adolescência. **Psicologia & Sociedade**, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 90-102, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KFZQzdpY5Y48BrRfjNj3BCP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 5ª ed. São Paulo: Editora Polis, 1987.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade com estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado. **Educação em Revista** [online]. 2006, n. 43, pp. 73-94. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982006000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 mai. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2006.

VALLE, Mariana Cavaca Alves do. **A leitura literária de mulheres na EJA.** 106 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2010.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Mulheres preceptoras no Brasil oitocentista: gênero, sistema social e educação feminina. *In*: FRANCO, Sebastião Pimentel; SÁ, Nicanor, Palhares (Orgs.). **Gênero, etnia e movimentos sociais na história da educação.** Vitória: Edufes, 2011.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2008.

VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Karla Nascimento. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 45–56, 2017. DOI: 10.5902/1984644420116. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/20116>. Acesso em: 11 maio. 2023.

VON SMIGAY, Karin Ellen. **Sexismo, Homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política.** V.8, N.11, p.32-46. Belo Horizonte, Psicologia em Revista, 2002.

ZANETTI, Maria Aparecida. **As políticas educacionais recentes para a Educação de Jovens e Adultos.** Caderno Pedagógico, n.2. APP– Sindicato, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS VI
Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade -
PPGELS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM
SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 E 510/16 DO CONSELHO
NACIONAL DE SAÚDE

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “HISTÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE GUANAMBI-BA”

2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Janes Aparecida Xavier da Silva Neves

Cargo/Função: mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) – Mestrado Profissional.

3. ORIENTADORA: Maria Lucia Porto Silva Nogueira

Cargo/Função: professora/orientadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) – Mestrado Profissional.

III - EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA À PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

A Senhora está sendo convidada para participar da pesquisa: **“HISTÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE GUANAMBI-BA”**, de responsabilidade da pesquisadora Janes Aparecida Xavier da Silva Neves, mestranda do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) – Mestrado Profissional e tendo como orientadora Maria Lúcia Porto Silva Nogueira professora/orientadora do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) – Mestrado Profissional da Universidade do Estado da Bahia, *campus* VI – Caetitê/BA. A pesquisa tem como objetivo compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, as trajetórias de vida de alunas da Educação de Jovens e Adultos, do Alto Sertão da Bahia, e como estas podem contribuir para refletir sobre o protagonismo e a valorização das mulheres da EJA.

A realização desta pesquisa trará como benefício a visibilidade às histórias de vida das mulheres da EJA, podendo ser um meio de construir com essas estudantes a superação do papel de sub-representação da mulher, de maneira especial dessa modalidade de ensino, que conta com um público de sujeitos que, na maioria das vezes, tiveram seus direitos negados e foram excluídos da sociedade. Para isso, é necessário construir novas narrativas e epistemologias que evidenciem e instrumentalizem formas de resistências ao sexismo.

Caso aceite será feita uma entrevista narrativa, na qual a Senhora irá narrar fatos de sua vida centrados nos seguintes temas: 1) os desafios e as condições de ser mulher, e 2) o processo de escolarização na EJA. As narrativas serão gravadas em áudio, transcritas e textualizadas. Em seguida, o texto será disponibilizado para a sua apreciação, para a autorização ou não da publicação priorizando as questões éticas que toda a pesquisa precisa cumprir.

Devido a coleta de informações a senhora poderá se sentir incomodada ao narrar determinado fato de sua vida ou lembrar de algo que cause tristeza, e nesse sentido poderá optar por não narrar. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Senhora não será identificada. Caso queira, a senhora poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que a senhora apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora Janes Aparecida Xavier da Silva Neves. Caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, a Senhora tem direito a indenização caso seja prejudicada por esta pesquisa. A senhora receberá uma cópia deste termo onde consta o contato das pesquisadoras, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DAS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Janes Aparecida Xavier da Silva Neves

Endereço: Av Petrônio Portela, 394, Bairro Alvorada, Guanambi-Ba.

Telefone: (77) 99806-4221, **E-mail:** janesgbi@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

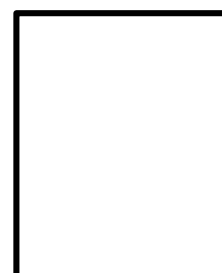
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“HISTÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE GUANAMBI-BA”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntária consinta que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada à pesquisadora e outra a mim.

Caetité, _____ de _____ de 2022.

Assinatura da participante da pesquisa



Janes Aparecida Xavier da Silva Neves
Mestranda do Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e
Sociedade (PPGELS)
Tel. (77) 998064221
E-mail: janesgbi@hotmail.com

Maria Lúcia Porto Silva Nogueira
Professora/orientadora do Programa de Pós-
Graduação Stricto Sensu em Ensino,
Linguagem e Sociedade (PPGELS)
Tel. (77) 3454-2021
E-mail: ppgels@uneb.br



ANEXOS

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: HISTÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE GUANAMBI-BA.

Pesquisador: Janes Aparecida Xavier da Silva Neves

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64081922.0.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Humanas - Campus VI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.760.414

Apresentação do Projeto:

A pesquisa vincula-se ao Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Linguagem e Sociedade (PPGELS) mestrado profissional, coordenado pelo Campus VI, Caetité-Bahia, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob orientação da Prof^a Dr^a. Maria Lucia Porto Silva Nogueira.

Desenho do projeto fornecido pela autora conforme segue: “Esta pesquisa se dará em uma abordagem qualitativa por acreditar que “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2015, p. 21). Ainda segundo Minayo “Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2015, p. 21). Considera-se que esse tipo de pesquisa utiliza o ambiente natural como dispositivo direto para produção de dados e possibilita que o pesquisador seja seu principal instrumento. Esse tipo de pesquisa segundo Trivinõs, possui características particulares, sendo elas: 1^a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte diretos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2^a) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3^a) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos

CEP: 40.460-120

UF: BA

Município:

SALVADOR

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.760.414

resultados e o produto; 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (TRIVINÕS, 2006, p. 128-130). Além de possuir uma abordagem qualitativa, o presente trabalho centra-se na pesquisa (auto)biográfica, visto que buscaremos trabalhar com as narrativas (auto)biográficas das alunas da EJA, a partir das quais refletiremos sobre as trajetórias de vida enquanto mulheres e os entraves e sucessos escolares dessa categoria de gênero. A pesquisa autobiográfica é uma metodologia que utiliza as memórias dos sujeitos, suas experiências individuais e coletivas. Todos nós temos uma história que conta com fracassos, sucessos, realizações diferentes umas das outras, mas que determinaram quem hoje somos, trabalhar com essas trajetórias de vida é aprender com as singularidades e as experiências vivenciadas pelo outro. Moita considera a pesquisa autobiográfica uma metodologia que mantém um diálogo entre o sociocultural e o individual, pois "põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos" (MOITA, 1995, p.113), dessa forma esse tipo de pesquisa se insere as pluralidades e reconhece a legitimidade dos sujeitos da pesquisa, como seres capazes de narrar e refletir suas histórias de vida."

Hipótese da pesquisa

"A hipótese desta pesquisa se assenta em que, ao narrar suas histórias de vida e seus possíveis sucessos na trajetória escolar, essas mulheres são levadas a refletir sobre sua vida e a vida de outras mulheres. Essas histórias, experiências e memórias podem nos levar a compreender parte dos processos vividos por mulheres dentro de uma sociedade machista e sexista. As autobiografias poderão representar um meio para que as mulheres se sintam valorizadas, ressignificando suas identidades na medida em que se apropriam da construção de suas narrativas acerca de suas próprias realidades".

Pergunta da pesquisa

Essa pesquisa buscará responder a seguinte pergunta: como as histórias, memórias e trajetórias de vida das discentes da EJA da cidade de Guanambi-BA, podem contribuir para promover protagonismos femininos, valorização da mulher e a importância da modalidade?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos Secundários

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos

CEP: 40.460-120

UF: BA

Município:

SALVADOR

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.760.414

- Contextualizar a Educação de Jovens e Adultos, seu histórico, seu caráter inclusivo, fazendo um recorte desse tema no âmbito do município de Guanambi;
- Discutir as concepções que permeiam a temática gênero e seus embricamentos;
- Analisar as narrativas (auto)biográficas das discentes negras da Educação de Jovens e Adultos das sete escolas que oferecem EJA no município de Guanambi-BA,
- Produzir um livro com as histórias de mulheres da EJA, visando contribuir com a valorização e o protagonismo das alunas dessa modalidade de ensino em Guanambi-BA e com o trabalho dos professores da modalidade com as questões de gênero.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Riscos descritos pela autora no formulário de informações básicas do projeto: “Devido a coleta de informações a senhora poderá se sentir incomodada ao narrar determinado fato de sua vida ou lembrar de algo que cause tristeza, e nesse sentido poderá optar por não narrar. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Senhora não será identificada. Caso queira, a senhora poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que a senhora apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora Janes Aparecida Xavier da Silva Neves. Caso queira, poderá entrar em contato também como Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, a Senhora tem direito a indenização caso seja prejudicada por esta pesquisa. A senhora receberá uma cópia deste termo onde consta o contato das pesquisadoras, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento”

Comentário sobre os riscos: Informados dentro da eticidade.

Benefícios:

Descritos pela pesquisadora no formulário de informações básicas: “A realização desta pesquisa trará como benefício a visibilidade às histórias de vida das mulheres da EJA, podendo ser um meio de construir com essas estudantes a superação do papel de sub-representação da mulher, de

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos

CEP: 40.460-120

UF: BA

Município:

SALVADOR

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.760.414

maneira especial dessa modalidade de ensino, que conta com um público de sujeitos que, na maioria das vezes, tiveram seus direitos negados e foram excluídos da sociedade. Para isso, é necessário construir novas narrativas e epistemologias que evidenciem e instrumentalizem formas de resistências ao sexismo.”

Comentário sobre os benefícios: Informados dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto de estudo, participantes, metodologia e aspectos do campo). Será feito sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa HISTÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE GUANAMBI-BA, é exequível e poderá contribuir para a compreensão da Educação de Jovens e Adultos de Guanambi, especialmente no que se refere a participação das mulheres nessa modalidade educacional.

O projeto define e apresenta dentro dos aspectos da pesquisa quem são os participantes que serão entrevistadas, no caso, a pesquisadora define como critério de participação que “a pesquisa se desenvolverá com cinco (05) mulheres da Educação de Jovens e Adultos da cidade de Guanambi,” destaca que essa modalidade de ensino é atualmente oferecida em sete escolas, mas ela delimitou apenas três dessas escolas para a realização da pesquisa. Quanto à abordagem a pesquisadora, conforme já mencionado, a autora define que “além de possuir uma abordagem qualitativa, o presente trabalho centra-se na pesquisa (auto)biográfica, visto que buscaremos trabalhar com as narrativas (auto)biográficas das alunas da EJA”. Ainda sobre os aspectos metodológicos destaca que “à natureza caracteriza-se como exploratória e descritiva. Gil (2002) aponta que as pesquisas em Educação se beneficiam quando adotam natureza exploratória e descritiva, na medida em que se busca maior aproximação com o problema”. Como instrumentos de registro de dados, a pesquisadora propõe: “a observação, a entrevista narrativa e os documentos elaborados pela autora e utilizados em sua prática no APD. A pesquisa em questão não revelará as identidades dos estudantes participantes da pesquisa”.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos

CEP: 40.460-120

UF: BA

Município:

SALVADOR

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.760.414

O cronograma encontra-se entre os documentos do projeto especificando cada uma das atividades que serão desenvolvidas ao longo da dissertação, bem como as respectivas datas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: em conformidade com a eticidade;2
- A autorização institucional da proponente: em conformidade;
- 3 – Informações básicas sobre o projeto: em conformidade;4
- Folha de rosto: em conformidade;
- 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: em conformidade
- 7 - Declaração de concordância das instituições com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: apresentado dentro da eticidade;
- 8 – Planejamento financeiro: em conformidade;
- 9 - Cronograma: em conformidade.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos

CEP: 40.460-120

UF: BA

Município:

SALVADOR

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.760.414

contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2020073.pdf	04/10/2022 19:18:17		Aceito
Outros	CONCESSAO.pdf	04/10/2022 19:10:45	Janes Aparecida Xavier da Silva Neves	Aceito
Outros	COPARTICIPANTE_3.pdf	04/10/2022 19:03:23	Janes Aparecida Xavier da Silva Neves	Aceito
Outros	COPARTICIPANTE_2.pdf	04/10/2022 19:02:44	Janes Aparecida Xavier da Silva Neves	Aceito
Outros	COPARTICIPANTE_1.pdf	04/10/2022 19:01:48	Janes Aparecida Xavier da Silva Neves	Aceito
Orçamento	FINANCEIRO.pdf	27/09/2022 14:14:29	Janes Aparecida Xavier da Silva Neves	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/09/2022 14:14:18	Janes Aparecida Xavier da Silva Neves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO.pdf	27/09/2022 14:11:07	Janes Aparecida Xavier da Silva Neves	Aceito
Declaração de concordância	CONCORDANCIA.pdf	27/09/2022 14:07:42	Janes Aparecida Xavier da Silva Neves	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO.pdf	27/09/2022 14:06:07	Janes Aparecida Xavier da Silva Neves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_LUCIA.pdf	27/09/2022 13:58:46	Janes Aparecida Xavier da Silva Neves	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_ASSINADA.pdf	27/09/2022 13:54:56	Janes Aparecida Xavier da Silva Neves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos

CEP: 40.460-120

UF: BA

Município:

SALVADOR

E-mail: cepuneb@uneb.br

Continuação do Parecer: 5.760.414

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 17 de Novembro de 2022

Assinado por:

Aderval Nascimento Brito(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos

CEP: 40.460-120

UF: BA

Município:

SALVADOR

E-mail: cepuneb@uneb.br