



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

ADELICE PEREIRA DE JESUS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E VIOLÊNCIA CONTRA
MULHERES NO ALTO SERTÃO DA BAHIA**

**Caetité -Ba
2020**

ADELICE PEREIRA DE JESUS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E VIOLÊNCIA CONTRA
MULHERES NO ALTO SERTÃO DA BAHIA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Porto Silva Nogueira

Linha de Pesquisa: Ensino, Sociedade e Ambiente.

**Caetité-Ba
2020**

Dissertação intitulada **“Educação de Jovens e Adultos e Violência contra Mulheres no Alto Sertão da Bahia”**, de autoria da mestrande, Adelice Pereira de Jesus, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

**Profa. Dra. Maria Lúcia Porto Silva Nogueira
(Orientadora)**

Profa. Dra. Andréa da Rocha Rodrigues Pereira Barbosa

Profa. Dra. Zoraide Portela da Silva Cunha

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

J58e

Jesus, Adelice Pereira de

Educação de jovens e adultos e violência contra mulheres no alto sertão da Bahia / Adelice Pereira de Jesus.- Caetité, 2020.
121 fls : il.

Orientador(a): 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.
Inclui Referências

1.Autonomia feminina . 2.Educação de adultos. 3.Relações de gênero. 4.Violência - mulheres.

CDD: 374



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Autorização Decreto nº 9237/84. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE

FOLHA DE APROVAÇÃO

"EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NO ALTO SERTÃO DA
BAHIA"

ADELICE PEREIRA DE JESUS

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

Aprovada, em 21 de dezembro de 2020, com nota 9,5 (nove e meio).

Profa. Dra. MARIA LÚCIA PORTO SILVA NOGUEIRA
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em História Social
Universidade do Estado de São Paulo

Profa. Dra. ANDRÉA DA ROCHA RODRIGUES PEREIRA BARBOSA
Universidade Estadual de Feira de Santana
Doutorado em História
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. ZORAIDE PORTELA DA SILVA CUNHA
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa
Universidade de São Paulo

Dedico este trabalho a todas as mulheres que já frequentaram um curso de Educação de Jovens e Adultos e que acreditam ser possível construir um futuro diferente. Mulheres guerreiras que são exemplo de coragem, determinação e força.

“Eu não desejo que as mulheres tenham poder sobre os homens; mas sobre si mesmas. ”

Mary Wollstonecraft, 1792.

AGRADECIMENTOS

Sem algumas pessoas este trabalho não se tornaria realidade. Portanto, aproveito este espaço para demonstrar minha gratidão a elas.

O meu primeiro agradecimento só poderia ser a Deus, por todas as bênçãos derramadas em minha vida, pela proteção diária e pelo conforto nas horas de dificuldades.

Ao meu pai, minha mãe (*in memoriam*), meus irmãos, por terem sido a base para alcançar tudo que almejei até hoje. Agradeço por sempre acreditarem em mim e em meus sonhos.

Ao Paulo, por ser uma mistura saudável de namorado, marido, amigo, cúmplice e confidente. Pela compreensão com as infinitas viagens para curso de mestrado, pela ausência nos momentos de escrita e pelo apoio que nunca me faltou. Agradeço, principalmente, por encher minha vida de sentido e felicidade.

A Rejane Coelho e Elaine Viana pela inspiração. A Edilane, minha querida mascote, grande e eterna amiga, pelos anos de amizade, por ter sido a primeira a ler o projeto dessa pesquisa, pelo apoio nas aulas do mestrado e pelo acompanhamento e interesse no decorrer desses dois anos.

Não poderia deixar de agradecer a Kleonara. Nossa amizade começou nas viagens para o mestrado, sempre dividindo as angústias, os medos, as conquistas, os trabalhos. Por ter sido minha companheira de todos os momentos.

A Lúcia Porto, que como minha orientadora, acompanhou cada passo dessa pesquisa, sempre me fazendo pensar, aprender e crescer academicamente e também como ser humano. Por ter acreditado em mim e em meu projeto de pesquisa. Pela liberdade de escrita e de escolha. Enfim, pela amizade.

As professoras Zoraide Portela da Silva Cunha - avaliadora interna e Andréa da Rocha Rodrigues Pereira Barbosa - avaliadora externa, grata pela presença e sugestões valorosas dadas na qualificação. Com muita perspicácia suscitaram questões que permitiram uma melhor estruturação do texto e análise das fontes consultadas. Suas palavras de incentivo e atentas observações enriqueceram este trabalho.

A todos (as) do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura que foi onde dei os meus primeiros passos como estudante e hoje, por ser o local em que atuo como profissional e tento colocar em prática tudo o que acredito para a EJA.

A todas as mulheres que algum dia foram privadas de dar sequência aos seus estudos e um dia tiveram a ousadia de retomá-los em curso de Educação de Jovens e Adultos. Mulheres

estas, que são razão deste estudo e me motivam a lutar por uma educação mais direcionada aos seus interesses.

Um agradecimento especial a todas as professoras e professores da Universidade do Estado da Bahia, campus VI, pessoas dedicadas e comprometidas que me tornaram a profissional que sou hoje.

EU-MULHER

“Uma gota de leite me escorre entre os seios.
Uma mancha de sangue me enfeita entre as pernas
Meia palavra mordida me foge da boca.
Vagos desejos insinuam esperanças.
Eu-mulher em rios vermelhos inauguro a vida.
Em baixa voz violento os tímpanos do mundo.
Antevejo.
Antecipo.
Antes-vivo.
Antes - agora - o que há de vir.
Eu fêmea-matriz.
Eu força-motriz.
Eu-mulher
abrigo da semente
motor-contínuo
do mundo”.

Conceição Evaristo, 1996.

RESUMO

Falar sobre gênero e seus imbricamentos é um desafio necessário para compreendermos aspectos da organização das relações humanas ao longo da história. Este trabalho tem como objetivo fazer um levantamento dos perfis das estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de Políticas de Escuta, Políticas de saúde, movimentos, integridade e *performances* corporais, na busca de contribuir com a visibilidade dessas mulheres como pessoas de direito, capazes, como agentes sociais, e buscando, ainda, disseminar as culturas de respeito, autonomia de gênero, da não violência e da não submissão feminina. Partindo da confecção de um manual de oficinas pedagógicas para o ensino das relações de gênero na EJA, com realização de três formações presenciais, pretende-se colaborar para a elevação de estudos e práticas de respeito, justiça e valorização das mulheres na sociedade montealtense e proporcionar a 80% do alunado da EJA de 7º/8ºano momentos de aprendizagens capazes de atenuar o índice de violência contra as mulheres, no âmbito do município de P. Monte Alto. Para realizar este estudo, buscamos aparato teórico em autoras que discutem as questões de gênero, tais como SOIHET(1997), LOURO (1997) e SCOTT (1990) e com isso esta pesquisa consiste na promoção de espaços e tempos reflexivo-formativos para auxiliar na superação da desigualdade de gênero, incentivando a cultura da visibilidade, protagonismo e território da mulher em detrimento da cultura de violência, da submissão feminina, por meio de ações voluntariadas e contribuintes para autonomia, cidadania e saúde da mulher. Esperamos promover a compreensão da desigualdade de gênero e capacitar mulheres e homens quanto a compreensão a respeito da lei Maria da Penha, bem como propiciar o conhecimento de ambos, enquanto sujeitos autônomos e construtores históricos de uma nova concepção de gênero. Pretende-se, ainda, mobilizar outras compreensões de corpo e produtividade de gênero e dar visibilidade às mulheres como pessoas de direito no âmbito do município montealtense. Em cada uma das fases organizamos registros escritos, fotográficos e em vídeo, respeitando as diretrizes éticas que conduzem tal ação, de modo a subsidiar as produções de artigos científicos para publicação em evento externo, interno e/ou em revistas da área.

Palavras-chave: Autonomia feminina. Educação de Jovens e Adultos. Relações de Gênero. Violência contra mulheres.

ABSTRACT

Talking about gender and its imbrications is a necessary challenge to understand aspects of the organization of human relations throughout history. This work aims to survey the profiles of students of Youth and Adult Education (EJA), based on Listening Policies, Health Policies, movements, integrity and body performances, in the search to contribute to the visibility of these women as law people, capable, as social agents, and also seeking to disseminate cultures of respect, gender autonomy, nonviolence and female non-submission. Starting from the preparation of a manual of pedagogical workshops for the teaching of gender relations in the EJA, with three face-to-face training, it is intended to collaborate to increase studies and practices of respect, justice and valorization of women in montealtense society and provide 80% of the student of the 7th/8th year EJA learning moments capable of mitigating the rate of violence against women, within the municipality of P. Monte Alto. To carry out this study, we sought a theoretical framework in authors who discuss gender issues, such as SOIHET (1997), LOURO (1997) and SCOTT (1990) and with this research consists in the promotion of reflexive-formative spaces and times to help overcome gender inequality, encouraging the culture of visibility, protagonism and women's territory to the detriment of the culture of violence, female submission, through voluntary actions and contributors to autonomy, citizenship and women's health. We hope to promote the understanding of gender inequality and empower women and men regarding knowledge about the Maria da Penha law, as well as to provide knowledge of both, as autonomous subjects and historical builders of a new conception of gender. It is also intended to mobilize other understandings of body and gender productivity and give visibility to women as people of law within the municipality of Montealtense. In each phase, we organize written, photographic and video records, respecting the ethical guidelines that lead to such action, in order to subsidize the production of scientific articles for publication in an external, internal and/or journals in the area.

Keywords: Female autonomy. Youth and Adult Education. Gender Relations. Violence against women.

LISTA DE SIGLAS

BA	Bahia
CMETM	Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PMA	Palmas de Monte Alto
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desempenho por ano/série no C.M.E.T.M – 2018.....	47
Gráfico 2 – Aproveitamento dos alunos da 7ª/8ª série da modalidade EJA, do C.M.E.T.M – 2018	48
Gráfico 3 – Demonstrativo sobre desistência/evasão na EJA nas séries 7ª/8ª - 2017	50
Gráfico 4 - Promoção de mulheres com mais de 10 anos de idade que foram vítimas de agressão física, por raça cor segundo taxa de rendimento domiciliar per capita, Brasil 2009.....	77
Gráfico 5 - Demonstrativo de vítimas de agressões físicas, por raça cor na Bahia. Ano 2006 a 2014.	85
Gráfico 6 - Demonstrativo de denúncias de violência contra mulher no município de PMA.	86
Gráfico 7 - Sobre a taxa de homicídios femininos do ano 2003 a 2013 por etnias.	87
Gráfico 8 - De vitimização de mulheres negras do ano 2003 a 2013.	88

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura (lôcus da pesquisa)	20
Figura 2 - Mapa textual proposto por Djamila Ribeiro (2018) sobre os lugares de fala.	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Representação dos dados da pesquisa.....	52
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I.....	29
1.1 Educação de jovens e adultos: breve histórico e desafios	29
1.1.1. Sujeitos da EJA e suas peculiaridades	35
1.2 Relações étnico-raciais e de gênero na EJA: o direito e diferenças	37
1.3. Mulher educanda da EJA e as questões de gênero	40
1.4 Educação de jovens e adultos em Palmas de Monte Alto: organização e desafios	46
CAPÍTULO II	59
2.1 Relações de gênero: um estudo introdutório sobre o ser da mulher e os papéis construídos em sociedade	59
2.2 Gênero: violência simbólica e os movimentos feministas	67
2.3 Um olhar sobre a interseccionalidade.....	73
2.4 Relações de gênero na Educação de Jovens e Adultos em Palmas de Monte Alto	80
2.4.1 Palmas de Monte Alto/dados e denúncias	82
CAPÍTULO 3 - A TÍTULO DE RESULTADOS, ALGUMAS COLHEITAS	89
3.1 Produto de intervenção: O projeto em seu a-con-te-cer	91
3.2 Análises das oficinas: agir e transformar	98
3.3. As oficinas em seu não a-con-te-cer.	105
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	118

1 INTRODUÇÃO

Se quisermos ser livres, ninguém deve poder dizer-nos o que devemos pensar.
(CASTORIADIS apud CHAUI, 2000, p. 19)

Minha primeira experiência com as relações de gênero se deu na infância, de forma inconsciente. Sempre preferi brinquedos tidos como “masculinos”: bolas, pipa, carrinhos e cavalo de madeira, entre outros que eram confeccionados por mim mesma em consequência de uma infância economicamente fragilizada, desprovida de recursos para comprá-los em lojas. Com essas atitudes, recebia o apelido de “fêmea-macho” (sujeito do gênero feminino que socialmente se identifica com brinquedos denominados masculinos), por não me enquadrar em brinquedos/brincadeiras socialmente adequadas para meninas. Esse codinome irritava-me profundamente, porém o prazer de brincar com esses brinquedos “masculinos” era maior.

Na adolescência, meu espírito não se enquadrava nas denominações de gênero estabelecidas na sociedade; usava shorts diariamente, praticava esportes coletivos, nunca usava maquiagem e pouco me interessava por garotos para namorar (também não era aceita por eles, que me viam como um parceiro das brincadeiras), como era o desejo da maioria das minhas amigas. Em casa, na convivência familiar, só se reforçava em mim o desejo de não querer casar, uma vez que minha mãe era submissa ao marido, meu pai, fazendo-lhe todas as vontades, água nas mãos, toalha e afazeres domésticos, além de possuir sua renda toda confiscada por este, que era tido como “deus” na casa, e de não ter nenhum reconhecimento pelas funções que desempenhava sem sua participação. Em uma família de seis irmãos e cinco irmãs, logo fui percebendo que o gênero masculino tinha privilégios sobre o gênero feminino; os homens podiam sair, beber, jogar, enquanto nós, mulheres, ficávamos resguardadas nos espaços privados/domésticos.

Fora do lar os exemplos não eram diferentes. Minhas amigas reproduziam as mesmas características em seus relacionamentos, nos quais o parceiro do sexo masculino decidia todos os passos da relação. Nesse ínterim, pude compreender que a violência simbólica perpassava todas as fases da minha existência, em alguns casos até mesmo a violência doméstica, as quais foram pautadas em relacionamentos abusivos. As mulheres são tratadas não como sujeitos, mas como coisas, e o patriarcado¹ busca de toda forma impedir as suas falas e as suas atividades.

¹ Saffioti (2014) afirma que o patriarcado se configura em um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade, representando uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência. Desta forma, afirma a teórica, com a manutenção e preservação do patriarcado, a banalização da violência contra a mulher se torna uma consequência. Com relação à ideologia, este se corporifica no pensamento de cada indivíduo

“Nesta perspectiva, a violência não se resume a atos de agressão física, decorrendo igualmente, de uma normatização na cultura, da discriminação e submissão feminina”. (SOIHET, 1997, p. 10).

O que mais me incomodava era a percepção que as mulheres tinham de si, aceitando sem questionar atitudes desrespeitosas de seus parceiros, vivendo relacionamentos abusivos de forma naturalizada, acreditando que o ciúmes e a atitude relacionada a este era “amor” e, portanto, tudo era aceitável. Todavia, já na idade adulta, casada e iniciando minha carreira no magistério na Educação Básica de Jovens e Adultos, percebi que as relações gênero continuavam discriminatórias e vitimando mulheres estudantes nessa modalidade. O currículo na escola que trabalhava pouco discutia essa temática e meus colegas professores desconheciam a importância do tema.

Sobre essa questão, Louro (2000) vê o currículo como um documento político, uma vez que nele também está impresso o pessoal, o subjetivo, que estão imiscuídos com o político. É sob essa reflexão que devemos questionar as identidades produzidas pelo currículo, as culturas silenciadas, a constituição de certas políticas de identidades e não de outras. Quando se trata de questões relacionadas ao corpo, ao gênero e à sexualidade, as pessoas sentem medo, receio de discutir a temática. Nesse sentido, é notório que a escola continua sendo um cenário de construção do discurso heteronormativo patriarcal. Junqueira (2012) conceitua heteronormatividade como um conjunto de estratégias que são materializadas através de pessoas por meio de discursos, valores e práticas, seguindo o posicionamento de que a forma legítima e hegemônica de viver a sexualidade é a heterossexualidade, opondo-se a outras formas de manifestação sexual e também de gênero.

De acordo com Jaramillo (2003, p. 93), a formação não deve ser um instrumento estritamente tecnicista. Ela questiona: “Para que serve a formação se não para permitir o descobrimento de si mesmo? E, por conseguinte, se não para o descobrimento e o crescimento do mundo que lhe rodeia? ”. Corroborando com a autora, já na fase adulta e com autonomia para desconstruir essa realidade na sala de aula, propus-me a estudar a desigualdade das relações de gênero e o porquê dessa mentalidade se perpetuar na sociedade. Investigar essa problemática e a desvelar através de pesquisas foi libertador e me deu ânimo para tentar minimizar as mazelas com meus alunos e, principalmente, alunas da EJA, através de uma educação para a diversidade e igualdade de direito, a qual se constrói com mulheres

sobre comportamento e educação. Por exemplo, as mulheres estarem associadas à delicadeza e os homens a firmeza e seriedade.

reconhecendo seu lugar de pertença, se libertando e promovendo autonomia, exercendo assim o verdadeiro sentido da educação.

É importante ressaltar que o público com o qual trabalhei, da EJA, possuía uma autoestima fragilizada, por diversos fatores: era composto majoritariamente por mulheres que tiveram relacionamentos desfeitos, por isso a volta aos bancos escolares, no intuito de adquirir, através da educação e autonomia, melhores condições de vida; havia a presença também de mulheres e homens economicamente carentes, pois a maioria parou de estudar para trabalhar; e, por fim, uma parte possuía dificuldades de aprendizagem e gravidezes precoces.

No meu caminhar pedagógico na Educação Básica, especificamente na EJA, em diálogos com os discentes em classe, era perceptível o desconhecimento dos papéis de gênero na sociedade, através da reprodução, inconscientemente, dos privilégios masculinos. Nesse sentido, era comum que muitas dessas discentes, mães solas e mulheres divorciadas em novos relacionamentos trouxessem para a escola seus novos parceiros, para “estudar”, o que acabava por impedir o aproveitamento nas aulas dessas alunas pois, ficavam submissas e dominadas em classe e a depender do envolvimento emocional, após a evasão do companheiro abandonam os bancos escolares, ação comum de muitas alunas que não conseguem adentrar, apesar de querer o espaço escolar, devido ao domínio do cônjuges. Isso fica comprovado no depoimento abaixo:

Só porque eu fui pra escola, meu marido se separou de mim. Eu falei pra ele: “Quando eu era criança, meu pai não me deixou estudar, agora outro homem [marido] não vai impedir”. Para meu marido e meu pai era mais importante que aprendesse a usar minhas mãos que minha cabeça. Porque eu não fiquei só usando as mãos, ou seja, lavando, passando, cozinhando, etc., o meu marido achou ruim e me largou com dois filhos. (Madalena, 32 anos *apud* REIS, 2009, p. 175).

Estudos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) da Educação de Jovens e Adultos (Parecer 11/00. Resolução 1/00) informam que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica com identidade própria, pautada nos fundamentos conceituais representados pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade, e pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, que visam garantir uma oferta de qualidade aos educandos dos diversos perfis e faixas etárias matriculados nessa modalidade, que não tiveram acesso à escola ou que dela se evadiram pelas mais diversas razões. Desse modo, considerar essa diversidade e as necessidades educacionais dos alunos da EJA requer ouvir desses sujeitos, suas percepções acerca não só da escola, mas do currículo que para eles é elaborado. Requer, sobretudo, considerar que “a diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal” (GOMES, 2007, p. 41).

Nesse contexto, ao reconhecer a educação como um ato político, que transforma vidas e liberta almas, surgiram inquietações que me levaram à proposta de trabalhar com a temática da Educação de Jovens e Adultos e violência contra mulheres, no Alto Sertão da Bahia na modalidade EJA, no intuito de promover o auto (re)conhecimento do papel das mulheres na sociedade e de discutir a desigualdade das relações de gênero, abrangendo todas e quaisquer dominações dos sujeitos na sociedade.

O estudo das relações existentes entre educação e sociedade me despertou o interesse em compreender as ideias dominantes que permeiam os sistemas de ensino, especificamente sobre o estudo de gênero na modalidade EJA (educação de jovens e adultos). Ainda são poucas as publicações sobre a participação das mulheres nos enredos da história, principalmente, na história do Alto Sertão da Bahia, lugar de encontro e de relações na região semiárida do estado.

Conceitua-se uma região do mesmo modo que uma localidade, em relação aos seus componentes de tempo, espaço, etnia, cultura, atividade econômica e, conseqüentemente, os elementos históricos da sua caracterização não correspondem aos de outro recorte regional (GERBARA, 1987, p. 13-22). Corroborando com o autor, Neves (2018, p. 11-20) explicita que a categoria sertão possui sentidos históricos, geográficos, econômicos, sociológicos, antropológicos e de outros campos do conhecimento, do mesmo modo que região, apresenta um recorte espacial socialmente construído que demonstra uma diversidade de características específicas dos viveres e saberes nele vivenciados, constituindo um resultado da ação humana que contém faces, perspectiva de regionalização, onde a categoria específica sertão traduz, do mesmo modo, amplos sentidos em todas as dimensões da interação socioeconômica.

Nestas circunstâncias, a delimitação de um espaço, regional ou local, pressupõe a identidade dos poderes nele exercidos, das manifestações que exprimem a sua dimensão e dos registros ou memórias que expressam as reações do grupo social a ele submetido (MATTOSO, 1997, p. 169-194), enfim, das tradições nele imaginadas, sentidas e urdidas por um grupo social específico. Reconhecer o espaço territorial com as características do alunado da EJA, sua territorialidade, facilita a compreensão dos sujeitos na sua integralidade, vivências, histórias e identidade.

A Educação de Jovens e Adultos, assim como as demais modalidades de educação brasileira, não se revela como um campo de ação pedagógica homogêneo. O (a) pesquisador (a) que procurar uma unidade nas teorias e ações em EJA frustrar-se-á ao perceber que nela coabitam discursos e práticas díspares e conflituosas (CUNHA, 2009, p.15). Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que, historicamente no Brasil, conceitua como prática fragmentada, suplemento de programas, sem exigência de formação

específica do educador, onde qualquer professor com formação para atuar no Ensino Fundamental e Médio pode ser docente de EJA, mesmo não cursando disciplinas específicas na EJA em sua graduação ou discutiram internamente no âmbito de outras disciplinas sua especificidade.

Dessa forma, pensar em uma educação para a liberdade e autonomia desses discentes precisa compreender e respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos alunos, valorizando a sua bagagem histórica, pois, de acordo com Arbach (2001, p.22), “Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a elas recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional”.

Podemos salientar que, ao trabalhar na EJA, o docente deverá ter a formação adequada de aceitar as historicidades adquiridas pelos discentes e tolerância para saber articular tais conhecimentos, partir dos conceitos decorrentes de suas vivências, interações sociais e experiência individual. Ao exercitar diversidade, a comunidade escolar precisa se organizar, estabelecendo diálogos com fundamento metodológico com a multiplicidade de características e experiências dos jovens e adultos, tais como as fases da vida, condições de trabalho, identidade, cultural, ética, religiosa e de gênero, participação social.

Como reforça Arroyo (2006), sabemos que o campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Contudo, esse campo ainda não é plenamente consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Assim também são os estudos sobre gênero que, entrelaçados aos da EJA, constituirão um campo frutífero para esta pesquisa.

Ainda sobre isso, Arroyo (2006) afirma que a configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado é uma das frentes do momento presente. Para esse autor, a EJA se constitui como um campo de pesquisas, encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas.

Tendo a amplitude da EJA com sujeitos plurais, propor o estudo das relações de gênero é um dos pontos estruturantes mais importantes nas culturas ocidentais. No entanto, a palavra “gênero” tem sido mal compreendida e mesmo usada de forma deturpada por detratores que buscam invalidar estudos que se têm consolidado, pelo menos nos últimos sessenta anos.

Nicholson (2000) traz uma discussão em seu artigo, intitulado “Interpretando o Gênero”, sobre a construção e apropriação do termo “Gênero”. Ela ressalta que este tem suas raízes históricas em duas ideias do pensamento ocidental moderno. A primeira consiste na base

material da identidade, isto é, na distinção dos corpos masculinos e femininos e na caracterização de seus papéis sociais de acordo com a anatomia dos corpos. A segunda, na construção social do caráter humano, em outras palavras, no discurso de que o sujeito é construído nas relações sociais, opondo-se ao discurso biológico.

Apesar dos símbolos, conceitos, análise e identidade não operarem simultaneamente, esses quatro elementos estão inter-relacionados, na medida em que o conceito de gênero estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica da vida social. Por meio desses quatro elementos é possível também analisar classes sociais, raça e etnicidade, ou seja, qualquer processo social².

Ainda com o mesmo pensamento, Joan Scott (1990) afirma que não é a identidade entre homem e mulher que devemos reclamar, mas a identidade construída de cada lado, pois quando se questiona o sentido binário homem/mulher desconfia-se de sua naturalidade. Precisaríamos, então, buscar melhor conhecimento a respeito da construção histórica desta dualidade que ora vem ora vai mostrando-nos e deixando-nos à mercê de uma questão polêmica. Nesse contexto, ao colocar gênero como um saber sobre as diferenças sexuais, percebe-se a relação inseparável entre saber e poder; gênero estaria imbricado a relações de poder, sendo, nas palavras da autora, uma primeira forma de dar sentido a estas relações.

Ao aprofundarmos nossos estudos sobre o conceito de gênero, para além de um mero instrumento descritivo, devemos pensar na linguagem, nos símbolos, nas instituições e sair do pensamento dual que recai no binômio homem/mulher, masculino/feminino. Segundo Scott (1990), o gênero é um elemento constitutivo das relações de poder com base nas diferenças percebidas entre os sexos. O gênero é um modo de dar significado às relações de poder e os símbolos são culturalmente disponíveis e evocam representações contraditórias. Scott ressalta a importância de levarmos em conta as identidades subjetivas, ou seja, as maneiras como as identidades são construídas, pois o gênero é construído no parentesco, na economia e no mercado de trabalho (sexualmente segregado) e na organização política.

Para Reis (2009), trabalhar as concepções de gênero na educação para a autonomia propicia o entendimento dos sujeitos na sua integridade, capacitando-os a reconhecer os estereótipos construídos historicamente. Assim, ao tocarmos na alfabetização de adultos, devemos ter clara a relação entre esta e a possibilidade de novas experiências sociais, culturais e pessoais, uma vez que o domínio do código linguístico potencializa os sujeitos no

² SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 16 (2), jul-dez, 1990.

engajamento de diferentes atividades da esfera social, permitindo acesso e produção de novos conhecimentos, como o desenvolvimento da potencialidade individual.

Tratando-se da EJA, é possível constatar que não há um acúmulo de referências que discutem diretamente a relação gênero nesta modalidade, mas é possível estabelecer diálogos profícuos entre estudiosos da área da educação e de gênero para aprofundarmos esta pesquisa, a qual contribuirá de forma significativa para estudos da tríade EJA, gênero e etnia na educação. Assim, para compreender esta pesquisa é preciso entender que os diferentes e os excluídos integram as turmas de EJA, pois “em EJA trabalha-se com os excluídos, com as ‘minorias’, com os ‘diferentes’ e com as ‘diferenças’” (MORAES, 2007, p. 17).

O espaço da pesquisa foi o Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura (C.M.E.T.M)³ (Figura 1), localizado na cidade de Palmas de Monte Alto⁴, por ser esta uma instituição que já tem acolhido projetos no campo da Educação para a diversidade e por esta funcionar nos três turnos, com turmas de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com duas turmas de aproximadamente 40 alunos, nas séries de 7º/8º ano do Ensino Fundamental.

Nessas turmas da EJA tem-se como alunos estudantes trabalhadores, aposentados, donas de casa que não tiveram oportunidade de concluir os estudos na idade certa etc. São sujeitos provenientes de grupos sociais marginalizados da sociedade, excluídos historicamente do direito a aprender, segregados por suas dificuldades de aprendizagem ou por possuírem alguma deficiência física ou psicológica.

Figura 1 – Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura (lôcus da pesquisa)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

³ Colégio municipal de Educação Básica do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos situado na cidade de Palmas de Monte Alto-Ba.

⁴ Cidade situada no Sudoeste baiano, a 865 km de distância da capital.

A confirmação da minha formação defasada quanto às questões de corpo, gênero e sexualidade foi evidenciada ao tentar compreender os estudos neste campo. Fiquei desestabilizada, porém motivada e cada vez mais envolvida pela pesquisa. Meu caminhar investigativo foi movido por encontros e desencontros, pois utilizar como lentes os referenciais sobre a temática desconstruiu inúmeros estereótipos enraizados durante minha existência.

É inegável que “a diversidade é, e sempre foi, a tônica da Educação de Jovens e Adultos” (MORAES, 2007, p. 17). Não só porque nessa modalidade encontram-se sujeitos com trajetórias escolares diversas e, muitas vezes, dificultosas, mas também porque estes são diversos em suas características, saberes, expectativas, necessidades, crenças, modos de ver o mundo e de nele interagir. No tocante dos nossos estudos, compreendemos que promover e reconhecer as particularidades dos alunos/as da EJA, bem como, propiciar espaços de reflexão será o caminho para minimizar as desigualdades na educação, visto que, no contexto da sala de aula presenciei inúmeras lutas de mulheres que buscavam “o quê ”através da educação. Todavia, no mesmo espaço, constatei, em muitas estudantes, as marcas da violência simbólica de gênero e, muitas vezes, diversos tipos de violência doméstica.

Tudo isso foi observado nas turmas em que lecionei, na modalidade EJA, na cidade de Palmas de Monte Alto. Diante dessa constatação, podemos inferir que há violência de gênero nesse histórico município brasileiro da Bahia, uma das cidades mais antigas do estado. Esse município está localizado na região do sudoeste baiano, nascido da fé, por uma promessa feita à Nossa Senhora, Mãe de Deus e dos Homens; é a porta de entrada principal do Parque Estadual da Serra de Montes Altos, cidade perfeita para quem busca turismo ecológico e/ou religioso. A cidade de Palmas de Monte Alto insere-se num contexto histórico riquíssimo e traz em si os traços da fé cristã, predominante na época. A cidade, historicamente, foi integrante da sesmaria da Casa da Ponte; o território foi adquirido no início do século XVIII pelo alferes Francisco Pereira Barros (“Pereirinha”) junto a Isabel Guedes de Brito (herdeira de Antônio Guedes de Brito, morgado a quem pertenciam a maior parte das terras do sertão baiano), no ano de 1730, era a fazenda Riacho da Boa Vista. Segundo a crença e relatos locais, “Pereirinha” mandou erguer uma capela em função de cumprimento a uma promessa feita por ele, tornando-se um marco na origem da Vila de Nossa Senhora Mãe de Deus e dos Homens de Monte Alto, entre 1736 a 1742. Devoto da Santa, mandou ornamentar com imagens desta e ainda do Senhor Morto, que o donatário não viu instaladas, falecendo ainda no Recôncavo Baiano⁵.

⁵ RAMOS, Danielle da Silva “O mundo aqui é largo demais “produção e comércio no termo de Monte Alto-alto sertão da Bahia (1980-1920). Salvador, 2016.

Hoje, a cidade de Palmas de monte Alto possui cerca de 21.703 habitantes, número estimado pelo IBGE no censo de 2018. A população montealtense vive, em sua grande maioria, na zona rural; algumas são oriundas de outras regiões brasileiras que migraram em busca de trabalho, principalmente no campo da agricultura e pecuária. Nesse contexto, temos também o processo de emigração, pois frente as dificuldades enfrentadas pelos agricultores devido à escassez e irregularidades do ciclo das chuvas e pragas nas lavouras, provocando perdas totais, muitos saem em busca de melhores condições de vida nos grandes centros do sudeste do país, se empregando na lavoura de cana-de-açúcar ou em empresas de ramos diversos. Tais fatos marcam as condições econômicas do município, que varia de classe média baixa a classe média. Isso se analisarmos a renda *per capita* de muitas famílias no município.

Quanto aos índices de escolarização, muitos possuem o Ensino Fundamental e Médio completo, ficando à mercê de uma pequena minoria da população, no que diz respeito a prestação de serviços no comércio, na agricultura ou em residências de terceiros. Mediante essa dificuldade, que está atrelada também a fatores de ordem social, o indivíduo se distancia do espaço escolar: se casam precocemente, viajam para outros estados, possui uma trajetória marcada pela desestruturação familiar, dentre outros aspectos.

Quanto as marcas culturais, o município está inserido num ambiente rico e fértil da cultura popular e de manifestações religiosas, com traços marcantes e bem arraigados nas comunidades rurais e zona urbana. As manifestações culturais são disseminadas de geração em geração e perpetuam até o momento, com destaque para o reisado, terno das ciganas, festas juninas, desfile cívico alegórico do 7 de setembro, vaquejadas e cavalgadas, festejos assíduos na região. Já na questão religiosa, destacam-se as missas do Divino Espírito Santo, Festa da padroeira no dia 8 de setembro e as missas/cultos e festejos de cada comunidade.

A partir de um olhar interseccional, considerando características de raça e classe para pensar gênero, percebi que as mulheres negras e pardas, na maioria afrodescendentes, por estarem localizadas na Bahia, a qual tem a maior população negra fora do continente africano, são mulheres economicamente fragilizadas, em grande parte divorciadas ou em novos relacionamentos. Essas mulheres buscavam, através do processo educativo, escolarizar-se e serem protagonistas de suas vidas. Muitas, embora independentes e fortes, não reconheciam que também eram vítimas de inúmeras violências, cotidianamente, por serem mulheres. Seja por desconhecimento de seus direitos, seja para preservar o relacionamento, o fato é que continuavam e continuam sofrendo e vivendo nesse contexto de desrespeito ao gênero.

Dessas inquietações, surgiu a questão-problema da pesquisa: de que forma a educação, na modalidade EJA, pode contribuir para minimizar a violência doméstica na sociedade

montealtense e proporcionar às mulheres estudantes o protagonismo de uma educação consciente dos papéis de gênero?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca, por meio das vivências dessas mulheres estudantes, encontrar respostas para os nossos questionamentos cotidianos. Apesar desta pesquisa ter como foco as mulheres, a entrevista e observação também foram feitas com os homens, pois não há como discutir a violência doméstica excluindo-os desse processo. Reiteramos que eles não serão o foco da pesquisa, mas que, em algum momento, essa questão também será abordada, visto que contribui para a compreensão do debate geral sobre as questões de gênero, sobre o predomínio do patriarcalismo e, conseqüentemente, submissão do gênero feminino ao masculino. Dessa forma, os homens também farão parte do universo da pesquisa, com o objetivo de demonstrar os papéis sociais desempenhados por estes e pelas mulheres, os quais são discrepantes, bem como demonstrar como ambos, de certa forma, são afetados por esses papéis construídos historicamente, sobretudo e com foco principal nas mulheres.

Assim, a observação deste estudo foi feita com 24 estudantes, sendo 17 mulheres e 7 homens, numa média de idade entre 16 e 54 anos. Do total de mulheres, encontramos seis (06) negras, dez (10) pardas, cinco (05) morenas, uma (01) amarela, onze (11) solteiras/separadas sendo (04) solteiras e (07) separadas, sem relacionamentos estáveis ou vínculo do matrimônio, e seis (06) casadas⁶. Em relação à etnia, foi adotado o padrão de classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que divide a população do País em cinco grupos: pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas. O primeiro censo demográfico do Brasil foi feito em 1872 e perguntava aos brasileiros em qual dos quatro grupos eles se enquadravam: preto, pardo, caboclo ou branco. Ao longo de mais de 140 anos, foram feitas algumas mudanças na nomenclatura, mas ainda não há consenso sobre a forma de classificar a população. Na pesquisa vigente, classificamos os/as discentes casadas como sendo pessoas que se encontram ligadas a outra pelo vínculo do casamento, nos termos da legislação civil em vigor. O casamento civil está disciplinado pelo artigo 1.511 e seguintes do Código Civil e pelo artigo 70 e seguintes da Lei de Registros Públicos, em contrapartida, solteiras e separadas são pessoas sem o vínculo do matrimônio.

Pensar matrimônios e família no país nos remete a uma trajetória histórica. O Brasil começa a ser colonizado justamente no momento em que a Igreja tenta reaver o poder que perdera com a Reforma Luterana. Para Ronaldo Vainfas (2010), a instituição do Tribunal de

⁶Levantamento colhido através de questionários nas turmas de 7/8º ano, no Colégio municipal Eliza Teixeira de Moura no ano 2018 pela pesquisadora Adelize Pereira de Jesus.

Inquisição interfere tanto nos espaços públicos quanto nos espaços íntimos. A família, célula *mater*, precisaria ser moralizada sob a égide da Igreja, que instituiu normas para direcionar os comportamentos, tanto dos colonos quanto dos indígenas. Sabemos muito pouco do modo de organização da colônia nos séculos XVI e XVII. A literatura jesuítica e os textos informativos dos viajantes retrataram o espanto com o diferente, o encantamento com a paisagem e os contrastes culturais. A mestiçagem que nos constitui é esmiuçada do ponto de vista moral, teológico e social, sem deixar de mencionar todos os estamentos da sociedade colonial, fundada sob o signo do patriarcalismo (Deus é pai e a Igreja é seu vigia).

Corroborando com o autor, entendemos que na família temos a primeira noção de relacionamentos, autoimagem positiva ou negativa, onde começa a ser construída as concepções de gênero. Sua função social de cuidadora natural, nem sempre consegue corresponder a essas expectativas, o que pode resultar em marcas não tão positivas, assim, visando desconstruir essa naturalização discriminatória das relações de gênero na sociedade é que propomos através deste estudo realizar cinco oficinas temáticas⁷ com esses estudantes da EJA, a fim de discutir as questões de gênero. As oficinas têm como tema: 1ª) A educação de jovens e adultos: construção dos sujeitos autônomos; 2ª) Discutindo Gênero. Relato de experiência: o cotidiano de violência contra a mulher; 3ª) Políticas Públicas e as mulheres montealtenses; 4ª) Questões sobre a Lei Maria da Penha; e 5ª) Cultura, corpo e gênero: debate sobre as práticas sociais do corpo.

Dessa forma, esperamos estimular a formação da consciência livre de estereótipos e preconceitos contra mulheres e promoção de espaços e tempos reflexivo-formativos para auxiliar na superação da desigualdade de gênero, incentivando a cultura da visibilidade, protagonismo e território da mulher em detrimento da cultura da violência e submissão feminina, por meio de ações voluntariadas, contribuintes para autonomia, cidadania e saúde da mulher.

Contamos com a parceria do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município PMA, bem como a presença de profissionais voluntários como médicos, advogados, psicólogos, assistentes sociais, afim de assegurar a saúde psíquica dos sujeitos participantes nas oficinas: em sua maioria mulheres estudantes da EJA que vivenciam violências por companheiros, namorados e maridos sem fazerem denúncias. Dessa forma, o conhecimento poderá fazer com que elas se reconheçam como vítimas expostas a todos os tipos de violência doméstica e psicológica, o que as fará despertar de alguns sonhos adormecidos. Tudo isso

⁷ É importante salientar que já foram realizadas três oficinas até o momento, o que precisou ser interrompido devido à pandemia do corona vírus.

poderá ser realizado no processo de socialização com os/as colegas de turma, com foco no aumento da autoestima e da confiança das mulheres em si mesmas. Por outro lado, para os homens da turma, essas oficinas serão possibilidades de desconstrução, visto que estes geralmente estão imersos em uma cultura patriarcal desde o momento em que nascem, a qual os faz, muitas vezes, agir e praticar a desigualdade de gênero através de práticas machistas e que desrespeitam a mulher. Essas ações são realizadas de forma consciente, mas também ocorrem de forma inconsciente, pois vivemos em uma sociedade que ditou, desde o princípio, a soberania do homem sobre a mulher, fato que se perpetuou sem questionamentos durante nossa história. Então, para eles as oficinas serão debates importantes que os levará a revisitar suas práticas, ações diárias e modos de ser e estar no mundo.

Tendo como base dados investigados em pesquisa de campo realizada com os próprios alunos da educação de jovens e adultos, pode-se inferir as características dos estudantes da EJA. Por minha própria história, como mulher negra, falar sobre opressão feminina é trazer à memória acontecimentos reais e corriqueiros do dia-a-dia, é construir pontes entre nós, docente e estudantes, fazendo-nos lidar com um tema concreto e que nos é caro, e não com uma realidade imaginada e utópica.

Esperamos, com este trabalho, que envolverá as áreas de educação e gênero, não apenas ampliar nossos conhecimentos pessoais e profissionais, mas também contribuir para a divulgação de uma área de estudo ainda pouco discutida e pesquisada pelos acadêmicos, em especial pelos alunos e alunas da educação de jovens e adultos.

Devido à minha atuação como professora negra na Educação Básica, reconheço que a Educação é um processo de construção coletiva, contínua e permanente de formação do sujeito, que se dá na relação entre os indivíduos e entre estes e a natureza. A escola é, portanto, o local privilegiado dessa formação, porque trabalha com o conhecimento, com valores, atitudes e a formação de hábitos. Assim, vítimas negras e economicamente fragilizadas podem promover sua libertação e reconhecimento como cidadãs ativas reconstrutoras das suas histórias e protagonistas autônomas e conscientes de suas vidas.

É constatado por diversas pesquisas que a precarização dos estudos, bem como o conhecimento através deste, tem, no alto sertão, rosto de mulher negra. Se não as vemos nas salas de aula, as encontraremos limpando o chão, em serviços precários, realidade que tende a aumentar, conforme avança a crise econômica que acentua cortes nos direitos sociais.

Interessamo-nos por compreender as diversas representações assimiladas pela mulher na contemporaneidade, bem como suas estratégias de ruptura contra a sujeição masculina que lhes é imposta, e analisar as discussões historiográficas sobre gênero, relacionando-as com a

História cultural e com a Nova História, identificando a importância da educação como fator de transformação social individual e coletiva.

Dessa forma, as desigualdades de posições entre o gênero e cultura, homens e mulheres promovem o deslocamento das diferenças biológicas entre os sexos para diferenças de posições na sociedade. Questões estas que podem ser observadas do ponto de vista de gênero, que se refere ao *status* cultural do que vem a ser masculino ou feminino, distinto do status biológico como macho ou fêmea (GREENGLAS, 1982). Gênero é uma forma de estruturação de práticas sociais que implica variações de tempo e lugar, além de ser vinculado à etnia e nível socioeconômico que culturalmente vem naturalizar de forma estereotipada. Somente através desse processo de desconstrução histórica das relações de gênero preconceituosas é que essas mulheres serão capazes de desenvolver as habilidades necessárias para buscar para si mesmas e para outras mulheres, que são vítimas em suas comunidades, soluções decisivas para as situações de preconceito e de violência.

Para tanto, acreditamos que o aprofundamento da análise sobre gênero para justificativa ou explicação de posições de poder fará emergir uma nova História, que oferecerá perspectivas às velhas questões, redefinindo-as, tornando as mulheres negras visíveis, como participantes ativas. Acreditamos também que irá se estabelecer uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixada do passado e a nossa própria terminologia. Além do mais, essa Nova História abrirá possibilidades para a reflexão sobre as atuais estratégias feministas e o futuro sonhado.

Frente à precariedade de ações direcionadas à educação, pensamos na falta de políticas públicas efetivas para a proteção e incursão da mulher no mercado de trabalho, com foco na sua libertação, especialmente da mulher negra, a mais vitimada, bem como de programas escolares que reconheçam as violências sofridas por elas. No que se refere a essa situação de desigualdade de gênero, sabemos que somente por meio do conhecimento, da educação, essas mulheres poderão ter autonomia como sujeitos de direito e de respeito, sendo capazes para enfrentá-la.

Partindo desses pressupostos, compreendemos a relevância de pesquisas sobre o papel da educação, bem como da violência doméstica e das relações de gênero voltadas para estudos das trajetórias escolares. Essas pesquisas permitem observar a permanência das mulheres e homens conscientes, no processo de sua formação educacional, verificando se o conhecimento sistematizado e institucionalizado influenciou para o (re)conhecimento dos papéis de gênero socialmente construídos, estereotipados, discriminatórios e preconceituosos que violentam os sujeitos na esfera social.

A escolha deste tema se deve ao meu interesse, não somente como mulher negra e mãe, mas, sobretudo, por ser educadora e pesquisadora. Além disso, a finalidade maior deste trabalho consiste na possibilidade de contribuir, de forma efetiva, por meio dos estudos e escritos e na promoção de oficinas educativas com o objetivo de debater as relações de gênero e as violências simbólicas, domésticas, que muitas mulheres sofrem, bem como grupos informativos com jovens mulheres estudantes da EJA, as quais são agredidas por companheiros, namorados, maridos e sofrem caladas, sem os denunciar, por não reconhecerem seus direitos de ir vir, de agir socialmente.

Este estudo encontra-se estruturado em três capítulos: o capítulo1, intitulado “Contextualização da pesquisa: relações de gênero e Educação de Jovens e Adultos no Alto Sertão da Bahia” situa o *locus* da pesquisa, descreve a relação da educação e gênero na sociedade, seus participantes e suas histórias de vida, assim como correlaciona a transcendência da modalidade de ensino EJA para a transformação pessoal, social e política desses sujeitos.

O capítulo 2, “Violência de Gênero e EJA: um problema individual, social e cultural”, é destinado ao estudo e reflexão teórica sobre a relação entre violência e gênero nos espaços escolares, bem como nos contextos individual, social e cultural, buscando elucidar como essa relação pode ser discutida e refletida no contexto escolar.

O capítulo 3, “A título de resultados, algumas colheitas”, apresenta os resultados das oficinas, promoção de espaços e tempos reflexivo-formativos para auxiliar na superação da desigualdade de gênero, incentivando a cultura da visibilidade, protagonismo e territórios da mulher em detrimento da cultura de violência e submissão feminina, por meio de ações voluntariadas de colaboradores como psicólogos, enfermeiros, advogados, assistentes sociais, os quais foram contribuintes, cada um com sua ação, para autonomia, cidadania e saúde da mulher. É preciso enfatizar a promoção de oficinas, palestras específicas sobre o tema, com foco na desconstrução da questão da desigualdade de gênero, informando sobre os tipos de violência contra a mulher, explicando ferramentas da Lei Maria da Penha, os direitos das mulheres e o que elas podem fazer para sair de uma situação de violência reconhecendo-se como sujeitos de direito e igualdade em respeito.

Nas “Considerações Finais”, sem pretensão de esgotamento do tema, buscaremos trazer os resultados positivos ou negativos alcançados com a realização das oficinas. Pretendemos, com o produto de intervenção, promover reflexões e conhecimentos significativos sobre violência doméstica e os papéis representativos do gênero feminino na sociedade, em particular na EJA, no município de Palmas de Monte Alto-Ba.

Por fim, apresentamos os Anexos, que nos ajudam a ilustrar melhor a construção desta dissertação. Além disso, exibimos o roteiro de entrevistas utilizado pela pesquisadora para nortear as narrativas das participantes.

CAPÍTULO I

1.1 Educação de jovens e adultos: breve histórico e desafios

No Brasil hodierno, procura-se resgatar uma enorme dívida social sobre o estudo das relações existentes entre educação e sociedade, ao se compreender as ideias dominantes que permeiam os sistemas de ensino, desafio que o país precisa enfrentar e superar, afim de, quiçá, atingir uma educação para a diversidade em respeito e igualdade de gênero.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) em seu art. 37, contempla a EJA como modalidade da Educação Básica e enfatiza sua identidade própria, determinando que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. O 1º parágrafo desse mesmo artigo destaca que a EJA deve proporcionar oportunidades educacionais apropriadas, sempre considerando as características do educando, os seus interesses e suas condições de vida e de trabalho.

O Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, que esclarece aspectos da LDBEN, amplia o sentido da EJA para além da escolarização devida como direito a todos os cidadãos, para assumir a concepção de educação continuada, que se faz ao longo da vida, e contempla novos sentidos para a EJA pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Entretanto, nem sempre essa determinação teve esse objetivo cumprido, pois a EJA teve muitas transformações no decorrer da história, no intuito de fazer cumprir com o estabelecido em lei, desde a Constituição Imperial de 1824, que reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita (art., 179, 32). Contudo, a titularidade da cidadania era restrita aos livres e aos libertos. Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isso valia para a educação escolar das crianças, ainda mais para adolescentes, jovens e adultos.

A Constituição de 1934⁸ reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos, a qual deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149). Nesse sentido, fixa-lhe normas de governo, discrimina os direitos e os deveres, distribui as competências, limita a ação da autoridade e assegura ao povo o ambiente de ordem, indispensável ao processo e à paz na sociedade. Partindo do posicionamento de que a escola é um direito de todos, percebo que a ela é um espaço de luta, reproduzidor de ideologia hegemônica,

⁸Em 1934 o Plano Nacional de Educação (PNE) de responsabilidade da União previsto na Constituição incluía entre suas normas a educação integral gratuita e de frequência obrigatória estendendo-se a jovens e adultos.

no qual articula o encontro de múltiplas culturas e se torna um espaço de conflito, pois conduz uma cultura homogênea, reproduzindo a cultura popular dominante, reforçando a construção de identidades padronizadas marcadas por alguns grupos. No campo da educação é pertinente termos conhecimentos que a lei maior, a LDB é quem regulamenta os grandes princípios da nossa constituição brasileira.

Sabemos que a premissa da constituição e garantir as todas as pessoas a igualdade na escola, que os estudantes encontrem condições físicas, materiais e profissionais competentes capazes que propor uma educação de eficiência. Na atualidade o desenvolvimento da educação brasileira muito foi acrescentado nos quesitos legislação, fundamentação e procedimento da educação básica posto que o controle educacional seja feito pelas instituições públicas instituídas. Assim, as Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos determinam que:

A educação de adultos torna-se mais 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. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE A EJA, 1997, s/p).

A educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento pessoal, profissional de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos e construir novas vivências, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. O interesse pelos estudos a respeito do tema Educação de Jovens e Adultos e violência contra mulheres no Alto Sertão da Bahia exemplifica o quanto esse tema pode propiciar o conhecimento dessas relações entre sujeitos para a construção da autonomia. Novas leis reconhecem a importância de se traçar estratégias afim de promover uma educação com significado para esse público.

Segundo o educador Paulo Freire (2005), a construção de uma sociedade só pode ser transformadora através das massas populares, pois estas são as únicas capazes de operar grandes mudanças. Esse educador contribuiu sistematicamente para que essa modalidade de ensino formasse cidadãos críticos conscientes de seu poder na construção/desconstrução social. Ele desenvolveu uma metodologia de ensino que “unia pela primeira vez a especificidade da educação em relação a quem educar, para quem e como educar” (SCORTEGAGNA;

OLIVEIRA, 1996, p. 5), partindo de um princípio de que a educação era um ato político, que serviria tanto para a submissão quanto a libertação do povo (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 1996). Freire acreditava em “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”, sendo essa a sua grande preocupação (FREIRE, 1983, p. 12 *apud* SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 1996, p. 5).

A configuração da educação de jovens e adultos não se dá somente pela sua trajetória e lutas, ações socioeducativas e políticas educacionais destinadas ao direito à educação básica de qualidade, mas também por meio de estudos científicos que comprovam a necessidade de respeitar as especificidades dessa modalidade de ensino como fator determinante para acolher e promover o real sentido da EJA, no sentido de reconhecer que suas peculiaridades sejam efetivamente equalizadoras, qualificadoras e reparadoras.

O “ser jovem” e “ser adulto” acarreta compreender, primeiramente, como tais categorias são construídas socialmente. Nesse sentido, tornar-se adulto, em primeiro lugar, é um processo de formação identitária característico das sociedades humanas. O ser nascido em um meio social, necessariamente, será socializado no interior dos seus grupos de pertencimento (familiar, étnico, religioso, cultural, nacional etc.) e assim, construirá sua própria identidade.

A juventude é conceituada, em princípio, fortemente associada aos aspectos biológicos e cronológicos, no entanto, a definição etária, inicialmente, se mostra como um fator homogêneo e puramente biológico, sofre influência e implicações do contexto histórico e social. No Brasil há basicamente duas classificações etárias: a utilizada pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) que adota o ciclo entre 15 a 29 anos, e a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que utiliza o ciclo de 15 a 24 anos. Neste sentido, precisamos pensar a questão etária como parte da conceituação, e não o conceito em si, porque “[...] os indivíduos não pertencem a grupos etários: eles os atravessam [...]” (LEVI et al, 1996, p. 9). Tal ampliação divide esse ciclo em dois momentos: a adolescência, mais relacionada às mudanças biológicas, com consequências psicossociais, e a juventude propriamente dita, mais voltada para o processo de inserção social (ABRAMO, 2005 p. 37-73.).

Ainda a autora Abramo (2005), a juventude é um período transitório para a vida adulta. A educação e o serviço militar, por exemplo, podem ser vistos como etapas dessa preparação, pois permitem a aquisição de conhecimentos e destrezas exigidas pelo mundo dos adultos. Porém, tal perspectiva encara o jovem sempre como um devir, e não como um sujeito de relevância social no presente, além de desconsiderar as desigualdades que marcam as vivências dos jovens e adultos.

O alunado da educação de jovens e adultos é diversificado, tanto em vivências como em características específicas e regionais. O conceito de juventude, suas formas de solidariedade, suas modalidades de atuação social, suas representações simbólicas, variam no tempo e no espaço. Dessa forma, não possui resposta unívoca à questão sobre o momento a partir do qual o (a) "jovem" tem domínio consciente sobre sua sexualidade. Tampouco, sobre se os (as) "jovens" podem trabalhar ou devem apenas estudar. Segundo Dubar (2005, p. 97), durante a socialização o indivíduo incorpora um conjunto de maneiras de ser, pensar e agir “que fazem dele um ser socialmente identificável”. É por meio da socialização, processo conflituoso e complexo, que os jovens desenvolvem práticas sociais.

O Parecer n.º 11/2000 CNE/CEB apresenta as três funções básicas da EJA. A função reparadora está pautada no reconhecimento da Educação Básica como direito fundamental, que possibilita o acesso aos conhecimentos científicos e democratiza a educação formal como direito de todos os brasileiros adultos, jovens e idosos excluídos dos processos de escolarização e, na grande maioria das vezes, precocemente inseridos no mundo do trabalho. A função equalizadora busca, por meio da escolarização formal, garantir o acesso ao mundo letrado, alfabetizando e possibilitando a continuidade dos estudos em todos os níveis da Educação Básica. Por fim, a função qualificadora tem como foco a atualização de conhecimentos não somente escolares, mas também relacionados às novas tecnologias e ao mundo do trabalho.

Na EJA, espera-se que os educandos desenvolvam uma consciência crítica por meio da reflexão sobre as suas diferentes formas de inserção na sociedade e que, além da escolarização, a qualificação conceda, se assim for o desejo de cada um, novas oportunidades para o mundo do trabalho. Para Arroyo (2001),

[...] ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que podem menos e também obtêm menos. (ARROYO, 2001 p. 10).

Somando-se a isso, ao nos depararmos recentemente com estudos que explicitam na trajetória da Educação de Jovens e Adultos o reforço à invisibilidade da questão racial e de gênero nas práticas pedagógicas e a presença numerosa de jovens e adultos negros e mulheres com trajetórias excludentes que reproduzem concepções patriarcais e discriminatórias, percebemos que o processo de ensino-aprendizagem para os sujeitos que nela estão inseridos perpassa por grandes exclusões sociais, culturais.

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida (...). A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam. (ARROYO, 2005, p. 21).

Não destoando do que propõe Arroyo a respeito da educação, Demerval Saviani (2011) assevera que a escola deve promover a inclusão dos indivíduos através da aprendizagem significativa. Para isso, a realidade do aluno deve estar presente nos conteúdos de sala de aula, para que se faça uma análise crítica desta. O educando também deve ser preparado para participar ativamente no processo democrático social. Por esse motivo, a escola deve buscar estratégias e meios de democratizar o saber e favorecer a inclusão social do indivíduo. Dessa maneira, poderá combater a evasão escolar e a marginalização através de uma prática significativa para a diversidade e igualdade de todos os sujeitos sociais: mulheres, homens, negros, LGBTQI+, acreditando que é nessa perspectiva que devemos pensar a experiência histórica da educação no Brasil na modalidade EJA, país em que sempre houve resistência em ofertar educação à população que não fosse branca, em razão do processo de formação do Estado Nacional, que se liga à colonização.

Historicamente, Ferrari (2011) admite que a EJA se encaixa dentro das especificidades construídas para tal que conta com um perfil de educandos fragilizados, sujeitos que apresentam desconhecimento acerca da própria pertença identitária. Os papéis sociais de gênero, etnias e sobretudo a situação econômica determinam características da maioria os discentes dessa modalidade,

Homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem à mesma classe social, que inclui pessoas de baixa renda e que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência, como água, luz e alimentação. O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. (BRASIL, 2006, p. 15).

No exposto, percebemos um panorama educacional de jovens e adultos composto de uma classe excluída socialmente que representa a grande maioria dos educandos da EJA do interior nordestino. Embora cada local tenha suas especificidades, há um traço comum a todas as outras turmas de EJA, no que se refere às dificuldades enfrentadas, anos de exclusão econômica, política, social e de negação às diferentes culturas desses povos/sujeitos marginalizados. Os mais pobres possuem dificuldade de acesso e permanência na escola, como

admite Hagge (2001), a “desigualdade social em tempos de exclusão, miséria e falta de emprego, terra, de teto e de condições dignas de vida impostos a uma parcela significativa da população” (HAGGE, 2001, p. 2). As discussões acerca da construção histórica da EJA nos mostram a evolutiva de tentar significar e propiciar ao público dessa modalidade uma educação básica de qualidade.

Uma das principais críticas em torno do processo de escolarização da EJA consiste na constatação de que a modalidade de ensino se escolariza junto com suas práticas de ensino-aprendizagem. Portanto, o entendimento da escolarização⁹ da EJA para além do processo de transmissão de conteúdos consiste em um dos atuais desafios.

O marco para se pensar em novas reflexões, segundo Ferrari (2011), é o reconhecimento deste jovem/adulto como um sujeito, cuja história não é a mesma de outros jovens de sua faixa etária. Para a autora, é imprescindível que o jovem de EJA seja visto como uma pessoa, “cujas condições de existência remetem à dupla exclusão, de seu grupo de pares da mesma idade e do sistema regular de ensino, por evasão ou retenção” (BRASIL, 2000, s/p). Assim:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (FERRARI, 2011, p. 2).

Para tanto, compreende-se que a educação de pessoas adultas não se encerra em transmissão dos conteúdos, mas em histórias humanas, experiências que não finalizam na escolarização, pois lida-se com a heterogeneidade desses sujeitos. Embora a EJA receba recursos, como o FUNDEB, e embora tenha uma profusão de programas surgidos nos últimos anos, que concorrem com a EJA, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), entre outros, é difícil se chegar a uma solução que contemple as especificidades desse público com histórias de sujeitos coletivos, os quais apresentam identidades, subjetividades e singularidades.

⁹Educação não se confunde com escolarização, pois a escola não é o único lugar onde a educação acontece. Em todo o lugar existem redes e estruturas de transferência de uma geração para a outra. McLuhan afirma que “a maior parte do ensino acontece fora da escola. A quantidade de informação comunicada pelos jornais, revistas, filmes, canais de televisão e rádios excedem em grande medida a quantidade de informação comunicada pela instrução e textos na escola” (MCLUHAN, 1986, p. 3).

1.1.1. Sujeitos da EJA e suas peculiaridades

A Unesco se utiliza do nome Educação de Adultos para se referir a uma área especializada da educação, o que é correto em parte, porque a expressão não deve estar dissociada de outras especificidades da clientela aí incluída. Os sujeitos da EJA são normalmente jovens e adultos que por algum motivo não tiveram acesso/oportunidade de concluir seus estudos na idade certa, devido a diversos fatores, tanto como emocionais, culturais, sociais ou econômicos, pois necessitam dar início ao trabalho bem cedo, para ajudar na renda familiar. Esse grupo é formado também por pessoas que desconheciam a importância dos estudos e que hoje tentam retomar o tempo perdido, como é o caso de idosos que quando jovens foram inteiramente privados do direito de estudar.

Nesse sentido, os termos “Educação de adultos”, “Educação popular”, “Educação não formal” e “Educação comunitária” não devem ser usados como sinônimos. Entretanto, os termos “Educação de adultos” e “Educação não formal” referem-se a mesma área disciplinar teórica e prática da educação. Ao analisarmos os processos de exclusão e/ou inclusão na Educação de Jovens e Adultos, entendemos que a EJA se caracteriza por uma história construída à margem de políticas públicas, portanto marcada pela exclusão. Da mesma forma, essa modalidade é o reduto formal do nosso sistema de ensino para o qual se encaminham os excluídos desse mesmo processo [...] (CHRISTOFOLI, 2008, p. 93).

No bojo dos nossos estudos, é possível compreender que a EJA não pode ser reduzida somente ao resgate do ensino para aqueles que não tiveram condições e oportunidades de estudar no tempo e na idade correta, mas deve ser ampliada para o oferecimento de condições para uma educação de qualidade que se prolongue ao longo da vida. O que pretendemos mostrar aqui então é o outro lado dessa educação de adultos que é rica em si mesma. Para Gadotti (2011), faz anos que estudamos sobre diversas políticas públicas que contemplam a educação básica como direito de todos, exemplos são os diversos movimentos de reformas educacionais, especialmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Porém, os políticos não criam leis que dão direito legitimamente a esses alunos, ou, na maioria das vezes, essas leis só se restringem ao papel.

Reconhecer e garantir uma educação para autonomia é o que se espera da educação de jovens e adultos, embora um aspecto consensual dos estudos sobre os discentes é que esta é perpassada por lutas e concepções divergentes e por formas de regulamentação do estado. Efetivar as determinações do que rege a LDB seria um caminho para a promoção de uma

educação com equidade. No caminhar da pesquisa é comum encontrarmos discursos com referências a “jovens e adultos” como se ambos formassem o mesmo perfil de estudantes, entretanto devemos atentar para a não homogeneização do público da EJA, que possui características diversas. Nesse sentido, Paiva (1983) apresenta este grupo como:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. (PAIVA, 1983, p. 19).

Mediar o conhecimento de forma significativa requer um conhecimento prévio dos sujeitos a quem se está lecionando e, além do sujeito, faz-se necessário conhecer suas vivências para entender seu processo cognitivo. A EJA hoje é vista pela maioria como uma modalidade que visa somente à conclusão do ensino básico. Contudo, uma parcela significativa desse público anseia a continuação dos estudos aspirando um melhor futuro. Os sujeitos jovens e adultos possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e orientações sexuais diversas; juventude e vida adulta na EJA apresentam especificidades e são marcadas pela diversidade, questões estas que não são discutidas na maioria das pesquisas e que encontram-se abordadas de forma ainda incipiente pelos próprios teóricos do campo. É no cotidiano das práticas da EJA que a diversidade cultural étnica, racial e de gênero se expressa.

Não podemos falar em EJA sem falar de Paulo Freire e sua concepção sobre o sujeito e a educação de adultos. Fundamentado no pensamento marxista – homem como produto histórico cultural – para entender a negação de liberdade e a realidade daqueles sujeitos marginalizados pela sociedade, Freire apresenta uma visão transformadora, na sua práxis via educação. Paulo Freire (2005) sinaliza ainda que falar sobre os processos de exclusão e/ou inclusão na Educação de Jovens e Adultos é um grande desafio, isso porque é preciso, antes de tudo, que nos debruçemos sobre todo o contexto histórico-social que a EJA construiu e requer para existir. Falar dessa modalidade de educação significa adentrar em um mundo de exclusões, significados, lutas e necessidades de reparações. Acrescenta Freire (1997):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo

ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. (FREIRE, 1997, p. 43).

Com esse olhar, Freire tem inspirado diferentes propostas educativas, apresentando um convite e, ao mesmo tempo, um desafio à inovação democrática e cidadã das práticas em diversos contextos históricos. Freire também via no ato de educar uma ação política, definindo, assim, a função social e política da educação, que não deve ser a de depositar conhecimento, mas de problematizar a realidade construída e vivida por mulheres e homens em suas interações. Diz Freire (2015):

[é] preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser [...], mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido [...]. (FREIRE, 2015, p. 47).

Essa prática que o autor propõe condiz muito com os ensinamentos através de experiências vividas no meio social dos educandos (a)s da EJA. Esse meio é composto por homens e mulheres, jovens, adultos, negros e brancos, empregados, desempregados ou pessoas em busca do primeiro emprego, pessoas deficientes, entre outras, todas em sua maioria moradoras de comunidades periféricas dos grandes centros urbanos e em busca da escolaridade como possibilidade para a melhoria da sua condição socioeconômica e cultural.

1.2 Relações étnico-raciais e de gênero na EJA: o direito e diferenças

Em nossa sociedade, as desigualdades entre os sexos se apresentam estribadas em conotações biológicas, visto que as características sexistas e corporais são utilizadas para construir representações sociais e culturais que alargam as distâncias no alcance pela igualdade dos direitos. Assim, disseminando uma imagem romantizada da mulher, como aquela que pode amamentar e procriar, empurra-se esta, cada vez mais fundo no abismo das desigualdades e da dominação masculina, para perpetuar a sua submissão, uma condição que vem se arrastando por longos anos.

Novas linhas de proposições e análises aparecem, mostrando uma reversão no eixo das preocupações e discussões no campo da Educação para a diversidade. Por exemplo, os estudos do cotidiano escolar em suas múltiplas e particulares facetas trazem à tona modos de investigação diferenciados e um novo discurso sobre gênero, raça e classe, que envereda pela

consideração das identidades e subjetividades, nas suas particularidades e no coletivo. Cotidianamente a escola é, influenciada pelos modos de pensar /relacionar da/na sociedade, em detrimento influencia em atitudes e reflexões sobre os papéis sociais dos sujeitos, contribuindo para suas transformações. Notando em seu interior, cenário de discriminações e preconceitos contra as mulheres, deve-se promover espaço de diálogos e aprendizagens, visto que a escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar distintas diversidades de gênero, sexual, étnico-racial, cultural, torna-se responsável – juntamente com discentes, família, comunidade, por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias entre os gêneros masculino/feminino. Em uma de suas obras, Jacques Derrida (2013), ao ser questionado sobre como descreveria o “lugar da mulher”, chama-nos atenção para o fato de que a constante busca do movimento feminista por um lugar da mulher pode ser uma armadilha. E adverte:

É arriscado dizer que não há um único lugar para a mulher, mas se este pensamento não é antifeminista, longe disto, é verdade que tampouco ele é feminista. Mas ele me parece fiel, a sua maneira, a certa afirmação das mulheres, ao que há de mais afirmativo e de mais ‘dançante’, como diz a *maverick feminist*, no deslocamento das mulheres, (DERRIDA, 2013, s/p).

Historicamente, os meios sociais são pautados por inúmeras desigualdades de gênero, raça, classe, bem como outros marcadores sociais que operam nas trajetórias sociais dos sujeitos. No decorrer dos estudos e levantamento dos problemas da pesquisa, foi possível identificar que essas mulheres estão inscritas em um contexto cultural que envolve outros marcadores sociais, além do de gênero. Dessa forma, compreendemos que a mulher tem muito para reconstruir em sua história. Faz-se necessário deslocar os problemas das mulheres para o funcionamento das democracias, indo das características que as mulheres e homens assumem socialmente, pautadas em estudos, lutas diárias, cuja finalidade será apropriação de novos conhecimentos reflexivos acerca do papel de cidadãs ativas e conscientes de seus direitos.

Emergem discussões sobre novos referentes, o conhecimento liberta velhas amarras históricas do sentido implícito que aprisiona culturas e escraviza humanidades. Deslegitimar as formas de dominação é papel fundamental do processo educativo. Nesse sentido e nessa luta, é preciso não esquecer que: mulheres negras ainda são a maioria das empregadas domésticas e estão na base da pirâmide social; que no Brasil, em 2013, negros ganharam 54,7% do salário de brancos, segundo pesquisa do IBGE; que o assassinato de jovens negros no Brasil é 2,5 vezes

maior que o de jovens brancos, segundo o Mapa da Violência de 2012¹⁰; ou que a maioria da população negra é pobre por conta do legado da escravidão. Negar a existência desses fatos sociais e minimizar lutas históricas por equidade é compactuar com a violência.

A categoria raça é dimensão fundamental para se compreender a forma como a sociedade se organiza e define diferentes lugares para os indivíduos e grupos, atribuindo-lhes maior ou menor prestígio social. O emprego da noção de raça utilizada nesta dissertação apoia-se nas concepções propostas por pesquisadores como Kabengele Munanga (2004) e Sérgio Guimarães (2002), os quais defendem a utilização do termo enquanto conceito analítico, social e político para debater o racismo e a discriminação existente na sociedade.

Ao reconhecermos o contexto no qual foi construída nossa identidade, teremos meios para direcionar nosso futuro, pautado no respeito, equidade e cidadania. Em virtude dessa percepção, podemos promover uma educação consciente, ativa, reflexiva, capaz de dialogar e construir por meio da linguagem uma nova expressão neutra da realidade vivida.

Esta dicotomia em estudo de gênero cristaliza os deveres, funções do homem e da mulher, o que dificulta a maneira de estabelecermos as relações sociais. Não podemos renunciar às diferenças no caso dos grupos subordinados e, mais especificadamente, entre homens e mulheres, porque desconhecê-las conduziria a uma neutralidade que, explícita ou implicitamente, poderia atribuir às pessoas um significado inferior, ou ainda excluí-las de determinado processo de decisão. (VIANA; RIDENTI, 1998, p. 99).

Todavia, nas escolas em modalidade EJA é frequente presenciarmos em sua maioria pessoas de baixa renda, afrodescendentes, mulheres, trabalhadoras, camponeses etc., que procuram o espaço da educação na esperança de um direcionamento eficaz da vida, no qual valores masculinos e femininos veiculados estejam descomprometidos com os estereótipos que inferem na produção e reprodução de preconceitos de gênero.

Assim, é possível encontrar em um guia para educadores e educadoras do Núcleo de Estudos Mulher e Relações Sociais de Gênero da Universidade de São Paulo (USP) afirmações de que estereótipos e preconceitos de gênero estão interligados. Trata-se de “uma opinião predeterminada, que afeta as relações interpessoais. Os estereótipos aparecem como uma forma rígida, anônima, que reproduz imagens e comportamentos, separa os indivíduos em categorias” (USP-NEMGE/CECAE, 1996, p. 3).

¹⁰<http://www.juventude.gov.br/juventudeviva/mapa-da-violencia-2012>

Vale dizer que as posturas impregnadas por esses valores desencadeiam processos silenciosos que contaminam e corroem a formação e autoestima de educandas, produzindo sequelas que só serão superadas a partir da resistência e do combate cotidiano e ininterrupto.

De acordo com o Censo IBGE (1991), a composição das populações varia intensamente de acordo com as regiões fisiográficas: na região Sudeste e Sul, as mais ricas do país, predomina as pessoas de cor branca (82,8% e 66,0%, respectivamente); nas regiões Norte e Nordeste, as mais pobres do país, as de cor parda (71,0% e 65,35% respectivamente).

Pelo exposto, fica explícito como nas outras esferas da vida social, negros/as (pretos/as e pardos/as) são também penalizados no plano da educação, por enfrentarem maiores dificuldades de acesso e permanência na escola, assim como frequentarem escolas de pior qualidade, ocasionando maior índice de reprovação e atraso escolar se comparados àqueles observados entre brancos. Em linhas gerais, a pesquisa sobre oportunidades educacionais tem encontrado trajetórias escolares diversas para amarelos/as, brancos/as, pardos/as e negros/as, evidenciando desvantagens para estes últimos, tanto em relação à escola, como no ritmo de sua progressão, caracterizando-o como mais lento e acidental (ROSEMBERG et.al, 1986; RAMA, 1989; HASENBALG; SILVA, 1990; BARCELOS, 1993).

Como afirmam Hasenbalg e Silva (1990, p. 12), “estas desigualdades não podem ser explicitadas nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias socioeconômicas das famílias”. Assim, evidencia-se que as desigualdades e disparidades econômicas e sociais entre brancos/as e negros/as em todo país são estruturais e construídas historicamente.

1.3. Mulher educanda da EJA e as questões de gênero

A precariedade de estudos sobre a alfabetização de mulheres adultas, na perspectiva de gênero, dificulta o conhecimento dos limites sociais impostos às mulheres e inviabiliza a sua inserção e a sua permanência na escola. Nogueira (2003).

No decorrer da história, as mulheres estiveram submetidas à estrutura patriarcal e relegadas ao ambiente doméstico. O conceito de patriarcado apontado por Castro e Lavinas (1992), enquanto um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres, permite demonstrar que a opressão não está presente somente na esfera familiar, no âmbito trabalhista, na mídia ou na política. O patriarcalismo centralizado na formação e reprodução do poder político compõe a dinâmica social como um todo, estando, inclusive, enraizado na cultura e cotidiano de homens e mulheres, individualmente e no coletivo, enquanto categorias sociais. Essa mudança veio se efetivar no século XIX, quando a educação feminina começou a ser associada à

modernização da sociedade, à higienização da família, sendo, portanto, reconhecida pelo governo imperial no Brasil. Nesse momento, as mulheres começaram a almejar conhecimento e educação, mas ainda não se questionava a estrutura androcêntrica à qual estavam submetidas.

A naturalização de gênero na construção histórica, está firmada em uma sociedade machista, patriarcal, sexista e androcêntrica. Machista porque defende a dominação do homem em relação à mulher, baseada na não aceitação da igualdade de direitos. Patriarcal porque é parte de um sistema no qual os homens ocupam um lugar central, seja enquanto chefes de família ou na vida pública. Sexista porque se baseia em noções de superioridade do masculino sobre o feminino, além disso, tem uma tendência para associar determinados papéis, culturalmente construídos, a cada um dos sexos. E androcêntrica por se tratar de uma ótica que valoriza as experiências masculinas como universais, tanto para homens quanto para mulheres, sem dar o reconhecimento igualitário à sabedoria e à experiência feminina. (ANDROCENTRISMO, 2017).

Para Louro (2004), até finais do séc. XIX, “a educação feminina fora negligenciada porque alegava-se que o conhecimento e sabedoria eram desnecessários e prejudiciais à mulher por causa da sua fragilidade física e intelectual”. Todavia, os cuidados com a formação das mulheres passaram a ser necessários quando essas passaram ser vistas como responsáveis pela saúde da família.

A ausência da educação feminina pode ser explicada pela exclusão da mulher do processo educativo pelo menos até o final do século XVII, quase dois séculos de diferença em relação aos homens. Além da aprendizagem doméstica as meninas não recebiam, por assim dizer, nenhuma educação. Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada. (ARIËS 1981, p. 190).

Vemos assim que a mulher, no percurso histórico, sempre permaneceu estritamente na esfera privada. Em contrapartida, aos homens era delegada a esfera pública, que imbricada com as posições desempenhadas determinava o lugar de poder que ocupavam e ocupam até hoje. Esse cenário construiu uma hierarquia discriminatória e preconceituosa, na qual os papéis de gênero na concepção binária Homem *versus* Mulher promoviam e promovem as desigualdades sociais.

Dessa forma, estudar a importância dos feminismos como movimentos sociais é inegável para lutar pela igualdade das mulheres. Entretanto, devemos reconhecer, como já dito anteriormente, que há vários feminismos e que este não é apenas um movimento único. É urgente pensar que cada uma de nós é atravessada por inúmeros marcadores sociais, tais como

raça, classe, identidade de gênero, geração, sexualidade, o que caracteriza nossa trajetória específica, única, singular. Perrot (2005) assevera que,

[...] a questão das relações entre os sexos revisitava o conjunto dos problemas do tempo: o trabalho, o valor, o sofrimento, a violência, o amor, a sedução, o poder, as representações, as imagens e o real, o social e o político, a criação, o pensamento simbólico. A diferença dos sexos revelava-se de uma grande fecundidade. Esse fio de Ariadne percorria o labirinto do tempo. (PERROT, 2005, p. 25).

Desse modo, os “estudos de gênero” presentes nos movimentos feministas por direitos e cidadania expressam, cada vez mais, a complexidade das relações entre os sexos, vistas nas interseções de outras relações sociais onde o preconceito entre gêneros é enraizado historicamente, no qual à mulher delegou-se posição subalterna ao homem e a sua posição no mundo foi construída associada à família e ao privado, enquanto ao homem coube o meio público. Ao sexo masculino o poder, mesmo quando incorporam novos aspectos: “Econômico e intelectual, a história ignora a mulher improdutivo. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos Cultural ou “mental”, ela fala do Homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade” (PERROT, 1988, p. 185).

Foi no ano de 1980 que os Estudos Feministas começaram a sugerir que as relações entre os sexos são construídas socialmente, com base em relações de poder, criando hierarquias que levam às desigualdades sociais. Esses estudos rejeitam a diferenciação entre os sexos com base no determinismo biológico, evidenciando, assim, o aspecto social das relações entre feminino /masculino, ou seja, o papel social que desempenham na sociedade. Assim, em 1980 surge o conceito de gênero, compreendido como os estudos sobre as relações sociais, ideológicas e de poder entre homens e mulheres¹¹.

Dessa forma, gênero passou a ser compreendido como uma categoria de análise, uma forma de indicar “construções sociais” de masculino e feminino: “O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 71-99).

Nessa perspectiva, “gênero” não se restringe a uma variável que se refere ao masculino ou ao feminino como dimensões autônomas, mas vai além, pois está inserido no sistema de relações. Trata-se de um olhar para a diferença, nas e entre as relações humanas. Segundo Scott (1990):

¹¹SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 16 (2), jul-dez, 1990.

A utilização do termo gênero faz parte de uma tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para insistir sobre a inadequação das teorias existentes em explicar as desigualdades persistentes entre as mulheres e os homens. É significativo que o uso da palavra gênero tenha emergido no final do século XX, um momento de grande efervescência epistemológica entre os pesquisadores de ciências sociais. (SCOTT, 1990, p. 13).

Essa mesma autora afirma que não é a identidade entre homem e mulher que devemos reclamar, mas a identidade construída de cada lado, pois quando se questiona o sentido binário homem/mulher desconfia-se de sua naturalidade. Agregue-se a esses aspectos que as concepções de gênero são excludentes em muitas sociedades, pois as mulheres são privadas das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos homens, são submetidas a jornadas de trabalho maiores com salários menores. Suas oportunidades e opções de vida são mais restritas que as dos homens. A desigualdade de acesso e desempenho das mulheres, em termos educacionais, é tanto causa quanto consequência dessas disparidades (UNESCO, 2003).

A “nova onda de feminismo”, também chamada de Novo Feminismo, cuja representação tem sido feita por movimentos como a Marcha das Vadias, que se iniciou no Canadá em 2011 e teve edições em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil, segue na contramão da vitimização da mulher, pregando essencialmente a luta pela liberdade dos corpos, dos direitos reprodutivos, ainda mantendo antigas, mas tão atuais demandas, como a questão da violência contra a mulher (especialmente a doméstica), do abuso sexual e das desigualdades no mercado de trabalho.

No campo educacional, Nogueira (2003) desenvolveu um estudo sobre a influência da condição feminina na busca de escolarização na idade adulta. Mulheres que, segundo ela, enfrentam toda a sorte de dificuldades para conseguirem se matricular e permanecer em um curso de EJA. Seus objetivos foram os de contribuir para a produção de conhecimento sobre as limitações e as dificuldades enfrentadas pelas mulheres, que querem exercer o seu direito à educação, além de oferecer subsídios para a integração das áreas de estudo de gênero e de educação de jovens e adultos e acrescentar elementos para as discussões sobre uma política educacional de EJA com enfoque nas relações de gênero, isto é, uma política que reconheça a existência de relações de hierarquia e desigualdade entre homens e mulheres. Para ela, a precariedade de estudos sobre a alfabetização de mulheres adultas, na perspectiva de gênero, dificulta o conhecimento dos limites sociais impostos ao sexo feminino e que inviabilizam a sua inserção e a sua permanência escolar.

A produção de conhecimento a partir da trajetória dessas mulheres é um processo pelo qual podemos fomentar a discussão em torno da presença da mulher na educação de jovens e adultos. Esse também foi um dos aspectos que orientou minhas reflexões: a busca por proporcionar o protagonismo das mulheres no enfrentamento à violência doméstica e concepção dos papéis de gênero historicamente construídos na sociedade, uma vez que no processo de pesquisa pude constatar a carência de estudos voltados para a presença da mulher educanda da EJA consciente de seus papéis sociais. Nesse sentido, parece-me legítimo afirmar que a pesquisa, na perspectiva das trajetórias de mulheres negras, conduz a um processo de reflexão e descoberta sobre as hierarquias de gênero e raça dentro do processo educacional.

Segundo Nogueira (2003, p. 65-90), as mulheres correspondem, a mais da metade da população brasileira, que está em torno de 170 milhões de pessoas. Dessa população, 80%, em 1991, era escolarizada, e em 2000 atingiu-se 88%. O que se pode perceber é que as novas gerações do sexo feminino estão conseguindo transformar uma situação histórica de desigualdade, na qual os índices de analfabetismo feminino sempre foram maiores do que os masculinos. Nessa mesma perspectiva, a V Conferência Internacional da Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1997, reconheceu a necessidade da educação da mulher, destacando que a alfabetização da mulher, não importando em que idade, tem influência na matrícula, na assistência, na permanência e no rendimento escolar dos filhos.

Tendo o exposto, percebemos que a educação para as mulheres beneficia a sociedade como um todo, desde a autonomia em conhecimento de direito a consciência do reconhecimento dos direitos na sociedade. De acordo Barreto, Álvares e Costa (2006), a visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo de afastamento da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricas em experiências vividas, as alunas da Educação de Jovens e Adultos configuram tipos humanos diversos. São mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. Um exemplo vem da aluna Celina da Silva Magalhães, 34 anos, parda, união estável, aluna do C.M.E.T.M, a qual assevera que parou de estudar porque engravidou na adolescência. Ela afirma:

Por meu ver sem os estudos, nós não somos ninguém nem tem valor. Para as mulheres é mais difícil estudar porque quem cuida dos filhos e da casa tem mais dificuldade, meus objetivos foi eu estudar e formar para eu ser alguém na vida, e dá exemplo para meus filhos. Já fui vítima de violência doméstica e agressões físicas pelo antigo companheiro e obrigada a fazer

*sexo contra a vontade, as mulheres aguenta uma relação violenta, porque tem mulher que fala que tem filhos, não tem casa para morar, se sair com seus filhos vai sofrer.*¹²

Frente ao exposto, podemos ver que o maior desafio no enfrentamento à violência contra a mulher no ambiente escolar, doméstico e familiar é mudar a cultura do machismo na sociedade. Uma mudança de perspectiva diante de tanta desigualdade e enfrentamento das dificuldades pode ocorrer por meio da educação. A educação, seja ela escolar, formal, seja a educação enquanto processo de vida, sempre fez parte da luta das mulheres e, principalmente, das mulheres negras. Partindo do pressuposto de que o âmbito escolar reflete a sociedade na qual está inserida, ao mesmo tempo em que é – por si só – uma sociedade, com características próprias e permeada por disputas de poder. Entendemos que à escola cabe atender demandas socialmente postas, promovendo meios para a mudança de pensamento acerca da desigualdade entre mulheres e homens, visando a construção de uma sociedade equitativa.

Todavia, as violências simbólicas, psicológicas e físicas estão presentes na fala de Celina Magalhães e em outras entrevistadas, quando contam suas histórias, tanto homens e mulheres, quanto negros, sertanejos do alto sertão, LGBTQs+ e de outras minorias na relação com os agentes do poder público, mostrando-nos o quanto são prejudicados por estereótipos que precisam ser desconstruídos. “Acreditamos ser possível construir uma escola em que gênero não seja restritivo e excludente, mas plural, uma escola em que se assegure uma educação genuinamente inclusiva e transformadora” (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016, p. 10).

É preciso acolher esse público na promoção de uma educação significativa capaz de contextualizar vivências cotidianas, afim de trabalhar o (re) conhecimento dos papéis de gênero, raça e classe social, levando em conta que a concepção educacional de Jovens e Adultos deve abranger educandos, educandas e, principalmente, educadores à ressignificação dos saberes da idade adulta. Nessa perspectiva, é preciso buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espço de aprendizagem, a partir da qual educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social com questões que levem à libertação.

No que concerne o enfoque desta pesquisa, proporcionado pelo conhecimento das vivências/experiência de alguns desses sujeitos e de como as relações de gênero se dão no dia-a-dia, como estas os afetam e como a escola possui implicações na construção de suas identidades capaz de colaborar para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos.

¹²Entrevista concedida a Adeline Pereira de Jesus, professora e pesquisadora, em 01 de julho de 2019.

1.4 Educação de jovens e adultos em Palmas de Monte Alto: organização e desafios

O Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura, situado em Palmas de Monte Alto, Bahia, está em constante busca por um fazer educativo significativo. Durante seus 41 anos de existência, muitos dos cidadãos e profissionais montealtenses construíram saberes, fizeram história e traçaram uma trajetória de vida promissora. Atualmente, o Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura busca e anseia a formação integral dos indivíduos sem perder de vista o pluralismo que envolve o espaço escolar. Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino, procura desenvolver a igualdade educacional mediante as singularidades do corpo discente, postulando ações didático-pedagógicas que partam do princípio da equidade, reconhecendo assim que as necessidades dos estudantes são diferentes. Brasil (2017).

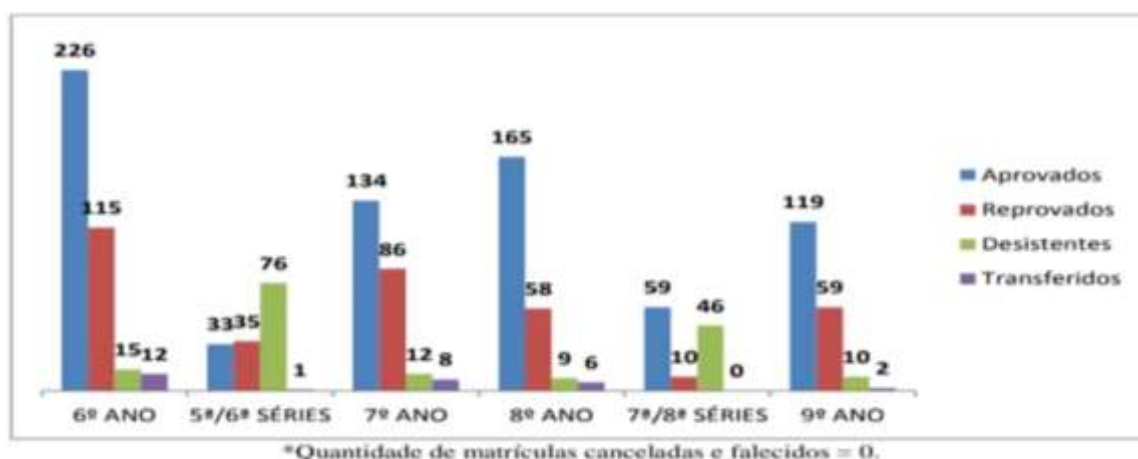
Em análise ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida instituição, podemos constatar que a instituição escolar é o lugar de excelência na promoção do processo de ensino e aprendizagem, de integração e interação das mais variadas formas de disseminação e movimentos culturais; é o lugar em que histórias de vidas se entrelaçam, ora comungando dos mesmos valores e costumes, ora distanciando-os de maneira distinta, o que traduz um perfil de identidade em meio à heterogeneidade de crenças, costumes, valores culturais e sociais, bem como outros que estão arraigados e são peculiares a cada indivíduo, a cada família e comunidade. Então, não podemos tornar o ambiente escolar e de aprendizagem um lugar imutável, estanque, vazio e sem significância.

Entretanto, é possível explicitar através dos estudos no Projeto Político Pedagógico da escola observada (Colégio municipal Eliza Teixeira de Moura) pouca escrita sobre as determinações do ensino da Educação de Jovens e Adultos, o que não é percebido no restante da educação básica que a escola contempla. O ensino por seriação regular do 6º/7º/8º e 9º anos apresenta, de acordo com a gravura 2 abaixo, melhor aproveitamento durante o ano letivo, em contraste ao segmentos da EJA do 6º/7º/8º e 9º anos, que não apresentam de forma consistente os objetivos dessa modalidade, nem o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que apontam um modelo pedagógico diferenciado para atender às especificidades dessa modalidade de ensino referentes às diferentes faixas etárias, perfis e situações de vida dos educandos.

Com isso, o Projeto Político Pedagógico nega os princípios da EJA de equidade, diferença e proporcionalidade, uma vez que o 3º turno, o noturno, é composto por jovens e adultos trabalhadores advindos da zona urbana e rural e com defasagem de idade/série/ano de

aprendizagem, e não há um cronograma diferenciado para estes, mas a manutenção do mesmo cronograma e currículo de seriação do ensino regular.

Gráfico 1 – Desempenho por ano/série no C.M.E.T.M – 2018



Fonte: Projeto Político Pedagógico - C.M.E.T.M, 2018, p.24.

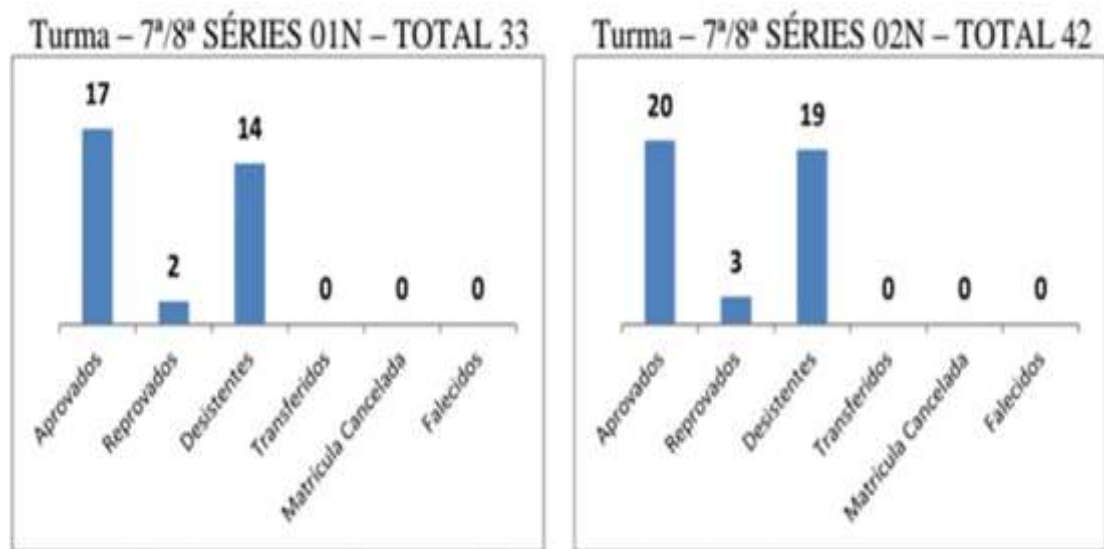
Ainda na observação do Projeto Político Pedagógico da instituição, nota-se que muitos dos alunos da EJA nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente no campo de estudo 7ª/8ª não são alfabetizados e outros apresentam dificuldades de leitura, escrita e interpretação, bem como em compreender e resolver cálculos envolvendo situações cotidianas. Um dos aspectos mais preocupantes na clientela é a falta de motivação para os estudos, principalmente advindo dos mais jovens. Dessa forma, o desempenho por ano/Série apontado no gráfico no ano letivo de 2018, demonstra que o número de evasão e repetência são maiores nessa modalidade de educação em detrimento as outras series da educação básica de caráter regular, ocasionando baixo aproveitamento dos alunos da 7ª/ 8ª série da modalidade do EJA.

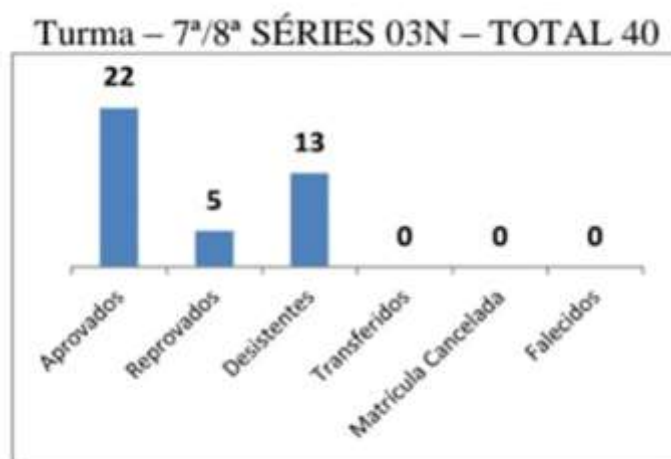
Ainda como fruto de ausências, esses alunos não demonstram compromisso e interesse pelas atividades, mesmo quando estas são interessantes e significativas. Já os adultos possuem uma enorme bagagem de conhecimento de mundo, mas sentem muita dificuldade em ler, interpretar e escrever. Às vezes se desmotivam por conta do cansaço da jornada de trabalho, da idade e falta de material adequado ao nível deles. É bom salientar que:

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico). (SANTOS, 2003, p. 74).

Na minha prática cotidiana, em contato com jovens e adultos, percebo na dinâmica da sala de aula falas e atitudes dos discentes que demonstram insegurança com o ensino formal e com a construção de novos conceitos curriculares, o que fica explícito em falas como “*tenha paciência*”, “*professora, é difícil de aprender*”, “*a escola não é para mim*”. Nesse cenário, é notável que os alunos necessitam de um incentivo diário, e ao professor cabe apoiar e reconhecer essas dificuldades. Ao serem valorizados pelas suas vivências, dando significado aos conteúdos, os estudantes demonstram entusiasmo com a construção de novos conhecimentos. No processo educacional, todas modalidades de ensino devem estar voltadas para o aluno, e não o contrário. Na EJA, esse conceito deve ser priorizado, pois o jovem e o adulto que procuram essa modalidade de ensino já trazem consigo vivências e conhecimentos informais acumulados historicamente, o que precisa ser considerado no processo de aprendizado. Quando isso é negado ao discente, este sente-se desvalorizado e o fracasso escolar, a evasão e a repetência se potencializam, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Aproveitamento dos alunos da 7ª/8ª série da modalidade EJA, do C.M.E.T.M –2018





Fonte: Projeto Político Pedagógico- C.M.E.T.M, 2018, p.22.

Ao analisarmos o gráfico 2, percebemos que muitos alunos não conseguem a aprovação, ficando retidos no mesmo ano/série por mais de um ano, o que pode implicar em algumas desistências. Soma-se a esse fato, o deslocamento para outros municípios e estados por motivo de trabalho, que costumam acontecer ao longo do ano. Estudantes maiores de idade optam – talvez enxergam como a única alternativa, já que muitos são oriundos de família de baixa renda e/ou vivem uma situação familiar de desestrutura e até de abandono - em deixar os estudos para ir em busca de uma colocação no mercado de trabalho, em especial, em atividades de colheita em regiões do sudeste do país. Ainda, é preciso considerar que muitos desses alunos constituem famílias, o que dificulta a permanência na escola, dada as obrigações do cuidado com filhos e trabalho. Nesse sentido, apresentado em nossos estudos nas modalidades da EJA, que a educação ainda está pouco consolidada, existe uma luta e ela é histórica, que procura ainda o reconhecimento e o respeito, dentro de uma educação formal, porém de uma composição diferente, universal com uma reconfiguração do compromisso do Estado, que busque consolidar a práxis pedagógica onde,

[...] discute-se, a EJA nas novas estruturas de funcionamento da Educação Básica - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB) criam-se isto estruturas gerenciais específicas para EJA nas secretarias estaduais e municipais. (ARROYO, 2006, p. 20).

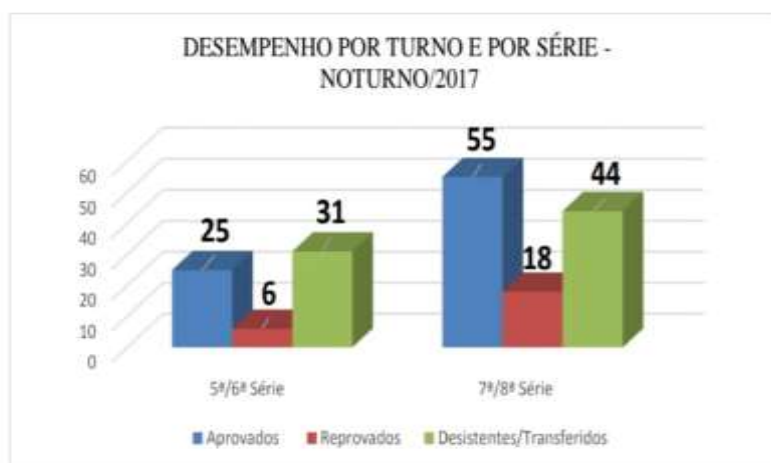
Os fatores que contribuem para a desistência da educação de jovens e adultos são inúmeros: aulas descontextualizadas da realidade vivida, baixa renda, trabalhos desgastantes diários pelos discentes. Dessa forma, o discurso de culpabilização é tão forte que passa a ser reproduzido pelos próprios alunos, que interiorizam esses pressupostos e se autorresponsabilizam por suas dificuldades de aprendizagem (ASBAHR; LOPES, 2006),

considerando a dificuldade existente como resultado da falta de esforço e de capacidade própria. Diante disso, é necessário mudar o olhar sobre o fenômeno do fracasso escolar, deixar de vê-lo como responsabilidade de um ou outro e observá-lo de maneira multifacetada, visto que se estende também aos postulantes da formação educacional.

Uma característica do(a) aluno(a) é a sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimento de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem. (COSTA, ÁLVARES e BARRETO, 2006 p. 16).

Além das dificuldades inerentes à Educação de Jovens e Adultos, como material didático que responda aos interesses e necessidades dos alunos, qualificação adequada e continuada para os professores, nos deparamos com um público fragilizado, com autoestima baixa e dificuldade de aprendizagem, o que eleva os desafios dos docentes inseridos no processo. Já é sabido que os chamados “testes psicológicos” sobre o fracasso escolar, que em realidade não medem a capacidade de aprendizado de um ser humano, apontavam no passado resultados mais baixos para pessoas negras e pobres. Hoje sabemos que esses testes são absurdos (apesar de ainda serem realizados em alguns locais), mas essa questão comprova o preconceito e a visão determinista a respeito dos indivíduos oriundos desses contextos sociais.

Gráfico 3 – Demonstrativo sobre desistência/evasão na EJA nas séries 7ª/8ª - 2017



Fonte: Projeto Político Pedagógico - C.M.E.T.M, 2018, p.26.

Ao analisarmos o gráfico, percebemos que a evasão escolar na EJA apresenta maior índice do que em outras modalidades da Educação Básica na modalidade regular, mesmo

sendo obrigatória e assegurada inclusive “para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, Ao observarmos esses dados, percebemos um número alto de evasões no Turno Noturno da modalidade EJA, dos 75 alunos evadidos, 24 alunos foram reprovados, Vale aqui destacar que o aluno que compõe o público alvo da modalidade EJA é, em sua maioria, trabalhadora e adulta. Entretanto, uma quantidade considerável possui entre 15 e 20 anos, que por diversos motivos, tais como: trabalho, filhos, indisciplina nos turnos matutino e vespertino, constantes repetência, optam por matricularem ou transferirem de turno. No entanto, é preciso ressaltar que essas transferências não se deram exclusivamente entre turnos da escola, mas também para outras instituições de ensino. Algumas famílias se veem na necessidade de migrarem e levarem seus filhos devido as condições de baixa empregabilidade que o município oferece. na EJA os discentes são imaginados como pessoas à margem da sociedade em todas as instâncias, tanto que a lei precisa garantir que eles gozem dos direitos fundamentais, inclusive: Educação. O não cumprimento ou omissão em disponibilizar esse direito, tanto aos alunos do Ensino Regular, quanto aos da EJA implica em responsabilidade da autoridade competente (art. 208, § 2º). Tal lei é reforçada pelo § 4º do art. 5 e exposta no Parecer nº. 11/2000.

Ao observarmos a LDB, tendo em vista os tão somente dois artigos que abordam a modalidade EJA, deduz-se que não houve melhorias significativas à EJA. Também RUMMERT (2002, p. 119) chama a atenção para o conteúdo marcadamente flexível da LDB, evidenciando a lógica pela qual as políticas de EJA estão pautadas: a relação custo/benefício. Ressalta-se que o rebaixamento da idade mínima para os exames Supletivos, 15 e 18 anos para o Ensino Fundamental e Médio respectivamente, significou um aumento no número de concluintes da Educação Básica em suas etapas Fundamental e média, nos anos de 1997 e 1998, sem assegurar uma formação correspondente ao certificado obtido. Isso representou “[...] uma válvula indesejável de escape para que o Estado se desobrigue de responsabilidades que lhe cabem na oferta de um Ensino universal e de qualidade” (CNEJA, 1996, apud HADDAD, 1997, p. 119).

Em suma, reconhecer a teoria sobre a educação de jovens e adultos e transformá-la em prática efetiva condiz com a declaração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO (2007), para a qual a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos:

Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens

significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. (BRASIL, 2013, p. 107).

Nessa linha de análise, ao observarmos a qualidade educacional para além da mera “eficácia”, remetemos a alguns indicadores com o intuito de compreender, fazer projeções e pautar ações condizentes com realidades específicas, respeitando os históricos dos sujeitos que dela se apropriam.

A atuação como professora na Educação Básica levou-me a reconhecer que a Educação é um processo de construção coletiva, contínua e permanente de formação do indivíduo, que se dá na relação entre esses mesmos indivíduos e na relação destes com a sociedade. A escola é, portanto, o local privilegiado dessa formação, porque trabalha com o conhecimento, com valores, atitudes e a formação de hábitos. Assim, pessoas negras e, sobretudo, mulheres economicamente fragilizadas podem através da educação promover sua libertação e reconhecimento enquanto cidadãs ativas, reconstrutoras das suas histórias e protagonistas autônomas e conscientes de suas vidas.

Para pensar essa questão, no que tange ao gênero, buscamos através de entrevistas investigar o tema violência doméstica com estudantes da EJA. Para isso, buscamos encontrar elementos para reconstituir parte da história da vida escolar de algumas estudantes, para entender os motivos que as afastaram da escola quando ainda meninas, ou que as fizeram retomar os estudos na EJA. Buscamos ainda compreender, nesse processo, as dificuldades para se manterem matriculadas e frequentes nas aulas do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura.

Tabela 1 – Representação dos dados da pesquisa

Representação por gêneros

Total de participantes turma 03	Homens	Mulheres	Média de idade
24	7	17	16 a 54 anos

Declaração étnica

Pretos	Pardos /moreno	Branços	Amarelos
6	15	2	1

Estado civil

Mulheres		Homens	
Casadas	Solteiras/separadas	Casados	Separados /solteiros
6	11	3	4

Fonte: Entrevistas aplicadas com discentes 7^a/8^a anos da EJA no C.M.E.T.M no ano 2019.

Percebe-se que em relação à identificação da etnia hoje, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que atua desde 1936, tipifica a sociedade em cinco categorias: branca, preta, amarela, parda (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça) e indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia). A noção de raça permeava fortemente todos esses discursos, expressando, contudo, opiniões oriundas de diversas correntes intelectuais e derivadas dos entendimentos mais variados e antagônicos.

Diante da diversidade/miscigenação étnica existente no Brasil, torna-se difícil definir uma identidade, mesmo porque esse é um problema estrutural pautado no racismo que afeta os alunos na modalidade EJA da referida pesquisa. Muitos alunos não se reconheciam na categoria pretos, mesmo sendo muitos retintos onde de 24 alunos/as, somente 6 se consideravam negros/as, 15 ficavam entre pardos e morenos e apenas 1 se considerava amarelo, o que vem a comprovar uma maioria de afrodescendentes, embora estes não se reconheçam como tal. Branco, negro, preto, pardo, moreno e amarelo sempre foram categorias utilizadas para a classificação racial no Brasil. Os estudos das categorias de classificação por cor ou raça se intensificaram substancialmente no final dos anos 1990 e, principalmente, nos anos 2000, após a realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, quando foi adotada a “Declaração e o Programa de Ação de Durban”, iniciados em 1976 com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD¹³.

¹³ Pesquisa especial que investigou, por meio de uma subamostra, o tema mobilidade social e a característica cor, denominada pela própria pessoa em um quesito aberto e outro fechado com base em uma classificação em quatro categorias: branca, preta, amarela e parda. A pesquisa, de âmbito nacional, era realizada, à época, em todo o território, exceto na área rural das Unidades da Federação das Regiões Norte e Centro-Oeste, sem contar o Distrito Federal, que estava integralmente representado.

Carlos Hasenbalg (1999) e Fry e Peter (2005) afirmam que a infinidade de categorias de cor no Brasil neutraliza a identificação racial entre os não brancos, promovendo a discriminação racial, ao mesmo tempo em que nega sua existência, por trás da lógica do branqueamento, que é pautada na desigualdade étnica. A pergunta de quanto tempo ficou fora da escola e qual o motivo para retornar ao espaço escolar, constatamos através do questionário preenchido por uma das estudantes, Maria Cláudia Carvalho, sexo feminino, 44 anos parda, casada, que ficou 38 anos afastada da escola. Apresentou o seu objetivo:

Eu quero estudar para ter uma vida melhor para aprender mais e trabalhar, quero me formar e receber diploma, para mim é dificuldade estudar porque tem muita coisa da casa para fazer e da família¹⁴.

Nas condições acima assinaladas, encontramos frequentemente em muitas falas de alunos na modalidade EJA o sonho de reescreverem suas histórias através da educação. Alguns possuem objetivos definidos, como investimento pessoal, maior conhecimento e a esperança do ingresso no mercado de trabalho, transparecendo nitidamente, na declaração da entrevistada, ressaltando que a falta de apoio de seus familiares ou sobrecarga dos afazeres domésticos, dificulta apropriar do aprendizado em sua integralidade. Assim, entre as reflexões proporcionadas por este estudo, destaca-se a de que a educação na modalidade EJA é capaz contribuir para minimizar a violência doméstica na sociedade montealtense, bem como, proporciona às mulheres afrodescendentes discentes o protagonismo de uma educação consciente dos papéis de gênero.

Trabalhar gênero na Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer cuidados especiais, pois a maioria desse público feminino é oriunda de relacionamentos desfeitos e violências domésticas sofridas, daí necessidade do debate sobre desigualdade de gênero, o qual é capaz de demonstrar as diferenças entre os conceitos de sexo e gênero e como este último é importante para a ciência dos papéis sociais que homens e mulheres desempenham em nossa cultura, bem como para a compreensão de como foram construídos. Isso é importante porque somente protagonistas desse conhecimento as mulheres podem lutar contra as diversas formas de violência, principalmente a doméstica, aqui em destaque.

Maria Cláudia Carvalho, aluna da EJA, acrescenta:

¹⁴Questionário aplicado pela pesquisadora Adelize de Jesus à discente da modalidade EJA em agosto de 2018.

“a violência doméstica, os maus tratos à mulher acontecem porque a mulher tem medo de separar do marido, pois ele pode matar”.

Essas indicações básicas sobre as relações de poder entre os gêneros podem ser provisoriamente arrematadas por palavras do filósofo Foucault, que acena para a despolarização de nosso pensamento. Diz Foucault (1988):

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também a mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 1988, p. 96).

Portanto, entendemos que a palavra tem sentido e faz sentido numa perspectiva dialética no processo de humanização do homem e que pode ser utilizada como um dos principais instrumentos de poder para dominar ou subjugar o ser humano. A palavra pode agir de infinitas formas, tanto na direção do controle e dominação, como no sentido oposto, traçando rumos de emancipação e incitando mais tolerâncias. Entretanto, a educação que se propunha para as mulheres não visava a sua autonomia, a liberdade de decidirem seus destinos. O que se pretendia era garantir, através da formação destas, a introjeção daqueles princípios apresentados acima, além do objetivo de equipá-las mais adequadamente com instrumentos que lhes possibilitassem exercer os papéis que reconheciam para elas como próprias: o papel de esposa e mãe. De acordo com Louro (1997):

Nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. (LOURO, 1997, p. 63).

Em consonância com os estudos da autora, conhecer as implicações socioculturais do currículo, de forma produtiva da escola não significa apontá-los como a única ou maior agência de produção de identidades, mas, sim, buscar um fundamento e uma via para a argumentação de que, em se tratando de identidades de gênero, a prática curricular reforça e é reforçada pela política cultural desenvolvida no resto da sociedade, segundo a qual, o “outro” só pode ser

incluído à custa de sua negação. À pergunta de quem tem maior dificuldade para estudar, se homens ou mulheres, o aluno Fernando Lopes Martins, sexo masculino, 44 anos, branco e casado, respondeu que interrompeu os estudos devido à necessidade de trabalhar e sustentar a família. Acrescentou ainda que:

Para a mulher é mais difícil estudar, porque ela tem obrigação dentro de casa. Cuidar das crianças. Mulher tem que estudar cedo, quando for desimpedida. Depois não dá, é muita coisa para cuidar, nos homens facilita um pouco porque não precisamos fazer janta.

Imerso numa sociedade machista e conservadora, o aluno Fernando Lopes opina sobre as obrigações que estão destinadas às mulheres socialmente: “dona de casa e cuidar dos filhos”, concepção esta que se não for desconstruída poderá perpetuar a violência simbólica dos papéis de gênero. Além disso, a depender da convicção e da direção que a escola venha assumir, esta poderá ser um local de violação de direitos das mulheres, ou de respeito, ou seja, de construção da cidadania e combate a qualquer tipo de violência contra a mulher.

Não queremos formar seres insensíveis, e sim seres capazes de se indignar, se escandalizar diante de toda forma de violência e humilhação da mulher. Sendo assim, faz-se necessário aprofundar os estudos na temática Educação de Jovens e Adultos e mulheres no combate à violência doméstica. Ao ser questionada se já sofreu algum tipo de violência doméstica, mesmo afirmando que sim, a aluna Maria Célia Lima da Silva, sexo feminino, 40 anos, que interrompeu os estudos por 30 anos para trabalhar e ajudar a família, não prestou queixa na delegacia. Ela voltou a estudar e faz algumas reflexões sobre a condição da mulher estudante, porém naturalizando o papel social da mulher:

Necessidade de ter conhecimento, ler e escrever, melhora de vida e trabalho. Para a mulher é mais difícil estudo, pois precisa cuidar da casa, filhos e trabalhar. Já sofri violência física como socos e puxões de cabelo e não denunciei porque o filho era pequeno e muito apegado ao pai.¹⁵

Compreendemos que uma escola para a diversidade precisa estar atenta à seleção de materiais didáticos que possam elevar a autoestima e nunca propiciar a discriminação, preconceito ou reforço aos vários tipos de violências sofridas pelas mulheres em todos os tempos.

¹⁵Maria Célia Lima da Silva, sexo feminino, 40 anos. Participante da entrevista, Estudante da educação de jovens e adultos na sede município de Palmas de Monte Alto.

Haraway (1995, p. 221) afirma que “gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta”. Ao processo educativo cabe promover a autonomia, liberdade e conhecimento diversos, afim de minimizar a realidade da violência no meio social. Outrossim, Franzoni (2008) concorda alertando para o fato de que as discriminações de gênero sofridas por todas as mulheres são atravessadas por outros aspectos de suas identidades sociais, por exemplo, classe, cor, etnia, religião, orientação social, entre outros. Esses aspectos fazem diferença na maneira como os vários grupos de mulheres sofrem a discriminação e são omissas na busca por direito, como explicita a aluna Maria Célia Lima da Silva, que para “proteger o filho “tira do agressor a responsabilidade da violência doméstica praticada. Assim,

Para que possamos pensar em qualquer estratégia de intervenção é necessário, sem dúvida, reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais. A sensibilidade e a disposição para se lançar a tal tarefa são indispensáveis, mas as teorizações, as pesquisas e os ensaios provenientes dos Estudos Feministas (e também do campo dos Estudos Negros, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos) podem se tornar elementos muito importantes para afinar o olhar, estimular inquietações, provocar questões. (LOURO, 1997, p. 85).

No bojo dos estudos feministas¹⁶ é possível explicitar o momento histórico atual sobre as desigualdades de gênero que continuamos vivenciando, carregadas de preconceitos, estereótipos e submissão feminina. Desconstruir essa dinâmica social é papel fundamental da educação, com o desvelar das correntes feministas¹⁷.

A primeira onda dos movimentos feministas, conhecida como sufragista, foi formada por um movimento liberal. Esse movimento se originou com o capitalismo na Revolução Industrial, nos séculos XVII e XVIII, na França e Inglaterra¹⁸. As feministas liberais acreditavam que as mulheres sempre estiveram em desvantagem em relação aos homens, por motivos históricos e econômicos, e por isso não tinham as mesmas oportunidades e os mesmos direitos.

¹⁶Dicionário ideológico do feminismo, define: O feminismo é um movimento social e político que se iniciou formalmente em fins do século XVIII e que supõe a tomada de consciência das mulheres como grupo ou coletivo humano, da opressão, da dominação e exploração de que foram e são objeto por parte do coletivo de homens no seio do patriarcado sob suas distintas fases históricas de modos de produção, o qual move a ação para a liberação de seu sexo com todas as transformações da sociedade que aquela requer.

¹⁷Liberal, feminismo marxista ou socialista, feminismo radical, feminismo da diferença ou cultural e feminismo pós-moderno ou pós-estruturalista, cuja divisão se procederá à análise proposta nesse estudo.

¹⁸LIMA, G. S. **Os desafios da carreira da mulher executiva no Brasil**. 125f. (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

À medida que contextualizamos nossos estudos, acreditamos que o aprofundamento da análise de gênero para justificativa ou explicação de posições de poder fará emergir uma nova História, que oferecerá perspectivas às velhas questões, redefinindo-as. Tornará as mulheres do alto sertão, negras, pobres, invisibilizadas, em mulheres visíveis, como participantes ativas em seu papel de construção de uma identidade significativa. Além do mais, essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as atuais estratégias feministas e o futuro sonhado. Dessa forma, abordar questões que problematizam temas como religiosidade, machismo, violência doméstica, entre outros, corrobora com a afirmação de Paulo Freire de que ser professor é reconhecer a politicidade da educação, sua não neutralidade Freire (1996), e aquele que se propõe a atuar democraticamente na sua docência, possibilitando a seus alunos e alunas uma educação conscientizadora e libertadora, precisa trazer essas temáticas e colocá-las em pauta, instigar os/as discentes a pensarem criticamente, a reverem seus conceitos, irem além do entendimento que trazem consigo.

CAPÍTULO II

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando?
(Sueli Carneiro)

2.1 Relações de gênero: um estudo introdutório sobre o ser da mulher e os papéis construídos em sociedade

No Brasil, o abuso colonial praticado pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante estão no aparecimento de todas as edificações de nossa identidade nacional. Dessa maneira, foi possível estruturar o mito da democracia racial¹⁹, que no nosso constituiu em ato desumano. Essa violência sexual colonial durante a escravidão chegava a considerar os corpos dos escravos como se fossem corpos de animais pertencentes aos seus donos. Logo, os brancos podiam manifestar livremente a agressividade e luxúria sobre negras e, não raro, sobre negros (MOTT, 1988). Também segundo Gilberto Freyre (1998), a licenciosidade, a depravação – segundo os costumes ocidentais do período considerado – e a subordinação sexual são fatos inerentes ao sistema colonial brasileiro. É, também, a junção de todas as categorias de gênero e raça presentes em nossas sociedades.

São explícitas as características históricas nas Américas que estabeleceram o processo de coisificação dos negros/negras em geral e das mulheres negras, em particular. Observamos, também, que em toda essa conjuntura de conquista e dominação, a assimilação social das mulheres do grupo derrotado é um dos momentos simbólicos de afirmação de superioridade do vencedor.

Na sociedade contemporânea, podemos averiguar que tanto o homem como a mulher, estão submersos a um tipo de violência decorrente do modelo econômico e social excludente. Entretanto, na situação feminina um agravante é acrescentado: a própria subordinação da mulher ao homem. Tal sujeição, que encontra sua raiz na estrutura familiar patriarcal, está presente em diversos âmbitos da vida social: na educação diferenciada para homens e mulheres, na ideologia machista, que é difundida em todas as instâncias sociais, e na discriminação institucional (família, escola, igrejas, justiça, polícia). Em meio aos paradoxos que presidem os

¹⁹ O mito da democracia racial ganhou sua elaboração acadêmica e alcançou o seu clímax por meio de Gilberto Freyre em seu *Casa Grande & Senzala* (1933). A crença no mito da democracia racial é estruturante do sentimento de nacionalidade brasileiro, a ponto de operar uma rara concordância valorativa entre as diferentes camadas sociais que formam a sociedade nacional.

debates sobre “igualdade” e “diferença” entre gêneros, em dilemas que prosseguem nos dias atuais, é preciso rever a história e pontuar que,

Fosse na Casa Grande ou nos sobrados burgueses do Brasil Colônia, a situação da mulher brasileira era bastante precária. Sobretudo porque a família patriarcal se estabelecia segundo as “Ordenações de Portugal”, dando ao marido não só amplos poderes, mas ainda o cruel direito de castigar fisicamente sua mulher. Ademais, nas classes dominantes, a mulher era confinada no interior da casa, sob as ordens de um marido (ou pai) distante e autoritário, rodeado de escravos e concubinas. Seu papel principal era o de reprodutora. (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 33).

Tendo o exposto, arraigada a nossa historicidade, 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. Se a mulher se negasse a manter relações sexuais com o seu parceiro, era sinal de que ela o estaria enganando. Jamais era permitida a insinuação dos maus-tratos sofridos por esta mulher, quer fossem eles físicos ou psicológicos, embora eles representassem o motivo pela recusa sexual. Tal situação pode ser explicitada por meio do enredo cruel e passionai vivido pela negra Maria Neres Santana, retirado do arquivo Público Municipal de Caetité (1963):

Cerca das 3 e meia horas da madrugada do dia 19 da corrente no local Terra Quebrada, o denunciado Lindolfo Rodrigues de Brito, após ligeira discussão com sua esposa Maria Neres Santana, por se recusar esta a ter relações sexuais com o mesmo. O que lhe excitou o ciúme, reavivando-lhe a desconfiança de infidelidades conjugais, vibrou-lhe quatro golpes de faca, produzindo-lhe os ferimentos descritos no Laudo Médico de fls. 12, os quais lhe causaram a morte [...].

Após ser preso, Lindolfo Rodrigues de Brito cumpriu uma pena pequena diante da barbaridade de seu crime, pois é insinuado no processo que ele cometera o homicídio para “lavar sua honra” devido às supostas infidelidades de Maria Neres Santana. É necessário enfatizar que os algozes destas mulheres não foram somente o senhor Lindolfo, mas o sistema patriarcal de gênero, edificado pelos nossos ascendentes. Como este só concede poderes e permanências à categoria masculina, transformar essa realidade se torna uma tarefa difícil, que só será viável através da reestruturação presente no interior dos lares, da escola e políticas públicas eficazes.

Em mais um dos processos, datado de 1963 pesquisado nos arquivos públicos de Caetité, encontramos Irani Dantas Rodrigues reclamando junto à justiça contra as lesões corporais que o então seu marido lhe causara. A depoente prestou a seguinte declaração na delegacia de polícia:

Que naquele dia e horário, estava em sua residência com seus filhos, quando chegou o denunciado, embriagado, empurrou a porta de casa, segurando-a pelo braço e, usando de violência, conseguiu que sua esposa entrasse no referido quarto. A seguir desferiu alguns tapas contra o rosto da vítima tendo também lhe dado empurrões dentro do quarto [...].

Desse modo, a violência se valida nestes casos apenas pela conferência que é dada ao homem por ser o chefe da casa, o próprio Código Civil de 1916, era uma codificação do século XIX, com diferenças entre os direitos e deveres do homem e da mulher no casamento, em contraste do que pode ser visto no Código Civil atual. Enquanto alguns dos deveres do marido era a representação legal da família (Art. 233º) e a administração dos bens comuns e particulares da mulher (Art. 234º), a mulher era retratada como submissa, delegando autoridade da sua vida ao marido. Segundo Dias (2016), Conforme Art. 242º consagrar a superioridade masculina transformou a força física do homem em poder pessoal, autoridade, outorgando-lhe o comando exclusivo da família. Por isso, a mulher ao casar perdia sua plena capacidade, tornando-se relativamente capaz, sendo a mulher obrigada a adotar os apelidos do marido. O casamento era indissolúvel. Só havia o desquite – significando não quites, em débito para com a sociedade – que rompia a sociedade conjugal, mas não dissolvia o casamento e, assim, cabia ao marido governar a todos.

Dessa forma, não era necessário haver uma razão, justificativa, para seus atos de violência contra o cônjuge. As mulheres eram/são tratadas não como sujeito, mas como uma coisa, buscando-se impedir a sua fala, sua atividade e qualquer tipo de reação. A mentalidade da supremacia masculina estava de tal forma impregnada que o homem se sentia no direito de agir como bem entendesse e quase sempre de forma arbitrária para satisfazer seus desejos.

Nesse processo de construção de papéis de gêneros historicamente construídos, onde as mulheres são submetidas a inúmeras violências simbólicas, físicas e psicológicas, surge a educação de jovens e adultos com particularidades próprias, que busca reparar, através do processo educativo, um meio para a autonomia desses sujeitos. As relações de gênero, providas de significados e significantes diversos, interferem na inserção e permanência de mulheres e homens na escola e afetam as condições de retorno à vida escolar. Desse modo, promover uma

escolarização na EJA, como prática de liberdade é o papel primordial da educação, uma vez que,

[...] por tradição histórica, a mulher teve sua existência atrelada à família, o que lhe dava a obrigação de submeter-se ao domínio masculino, seja pai, esposo ou mesmo o irmão. Sua identidade, segundo esses estudos, foi sendo construída em torno do casamento, da maternidade, da vida privada-doméstica, fora dos muros dos espaços públicos. E por essa tradição, construída historicamente, a mulher se viu destituída de seus direitos civis. Não podia participar de uma educação que fosse capaz de prepará-la para poder administrar sua própria vida e de ter acesso às profissões de maior prestígio. Assim, por um longo período histórico, a família, a igreja e a escola, elementos inerentes a esse processo, enquanto instituições, vão sustentar esse projeto moralizador, tutelando a mulher ao poder econômico e político do homem brasileiro. (FERREIRA, 2007, p. 15).

Esse lugar de tantos afazeres circunscritos ao mundo da casa prejudicam o retorno ao estudo regular das mulheres que, por muitas vezes, não encontram espaço para o retorno ou até mesmo outras oportunidades de crescimento, devido às prioridades que a vida adulta generificada lhe impõe. Até as relações entre mulheres são normatizadas pelo domínio masculino. E a violência, que se constitui num importante instrumento de controle social, é parte integrante dessa normatização, mostrando que a violência do homem contra a mulher está visceralmente atrelada à supremacia masculina. É dessa condição que resulta a naturalização da violência do homem sobre a mulher, processo esse que aprisiona a vítima e dissemina a legitimação da violência.

Para Saffioti (1995, p. 46), esse tipo de violência “[...] ultrapassa, permanente e perigosamente, dois limites: o da capacidade imaginativa e o da contingência [...]”. Nesse sentido, compreendemos que as relações assimétricas de poder entre homens e mulheres sempre produzem novas formas de violência, empregando toda a capacidade imaginativa para forjar maneiras cruéis de punir e de dominar os corpos femininos. Ainda a autora, apresenta a seguinte tipificação: violência de gênero como um fenômeno mais amplo, derivada das relações de poder entre homens e mulheres dentro da sociedade, podendo contemplar atos violentos entre homens-mulheres, mulheres-homens, homens-homens, mulheres-mulheres; violência contra as mulheres, que se direciona especificamente aos corpos femininos; violência doméstica, que ocorre dentro do espaço doméstico e é direcionada majoritariamente contra mulheres, crianças e adolescentes; violência intrafamiliar, cujo elemento central é a presença das relações de parentesco, seja por consanguinidade ou por afinidade.

Ao aprofundarmos os estudos é possível perceber que a violência contra as mulheres é um fenômeno onipresente em todas as sociedades que operam de acordo com a lógica patriarcal, o que remete à maioria esmagadora das sociedades conhecidas. Sendo que as relações de gênero são construídas de maneira assimétrica, hierarquizando homens/mulheres, considerando a violência como um instrumento de perpetuação das relações desiguais de poder. Para Saffioti (1995),

O gênero constitui uma verdadeira gramática sexual, normatizando condutas masculinas e femininas. Concretamente, na vida cotidiana, são os homens, nesta ordem social androcêntrica, os que fixam os limites da atuação das mulheres e determinam as regras do jogo pela sua disputa. Até mesmo as relações mulher-mulher são normatizadas pela falocracia. E a violência faz parte integrante da normatização, pois constitui importante componente do controle social. Nestes termos, a violência masculina contra a mulher inscreve-se nas vísceras da sociedade com supremacia masculina. Disto resulta uma maior facilidade de sua naturalização, outro processo violento, porque manietta a vítima e dissemina a legitimação social pela violência [...]. (SAFFIOTI, 1995, p. 32).

Tendo em vista que, na contemporaneidade, homens e mulheres são socializados para enquadrarem-se e reproduzirem os papéis sociais impostos no cotidiano, cabe a escola promover ações efetivas capazes de minimizar essa problemática que muito descaracteriza a mulher enquanto cidadã de direito e chamar a atenção para o fato de que os processos de subjetivação-objetivação estão constantemente sujeitos à capacidade-incapacidade de apropriação dos frutos da práxis humana por parte de seus sujeitos, dividida em classes sociais interacionadas-atravesadas pelas contradições de gênero e de raça/etnia.

Frente a esta realidade presente em muitas regiões do alto sertão da Bahia, propomos fazer na escola pesquisada C.M.E.T.M, na sede do município de Palmas de Monte Alto, no Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura, na educação de jovens e adultos, um trabalho onde educação/ação servirá como meio de transformação, onde o conhecimento viesse a proporcionar informações da condição das mulheres como vítimas de diversas violências de gênero impostas pela sociedade e não de culpadas como muitas se definem. Compreendemos que a violência de gênero pode ser considerada um fenômeno onipresente, ocorrendo em todas as classes sociais e em todas as culturas. Independe, portanto, do nível de desenvolvimento econômico. Na sociedade brasileira, o homem tem a prerrogativa de ditar regras e exigir que as

mesmas sejam cumpridas pelas mulheres. Esse é um tipo de violência praticada de forma naturalizada. Exemplificada no depoimento de Alice²⁰, 65 anos, aposentada, Rio de Janeiro,

Fui casada por 35 anos e a violência começou na noite da lua de mel. Fomos a um restaurante. Não entendo muito de etiqueta e, naquela época, era pior ainda. Peguei o copo errado para me servir, e ele gritou comigo. Isso me marcou muito. No hotel, comecei a chorar. Ele tirou fotos de mim chorando e começou a rir. Se eu errasse, ele brigava. 'Não é assim que faz hambúrguer! Minha mãe e minha avó faziam diferente!'. E jogava a comida fora. Mas fui levando. Meu sonho era ter filhos e fiz tratamento porque não conseguia engravidar. Quando aconteceu foi aquela felicidade. Achei que ia melhorar, mas tudo piorou, pois tive de dividir a atenção que dava a ele. E começou a maltratar meu filho. Era tanta covardia que meu filho se urinava. Era muito triste e uma forma de também me agredir.

A expressão “violência doméstica” costuma ser empregada como sinônimo de violência familiar e, não raramente, de violência de gênero, que não explicita em seu conceito desigualdades entre homens e mulheres. O uso deste conceito pode, segundo Scott (1988), revelar sua neutralidade, na medida em que não inclui, em certa instância, desigualdades e poder como necessários. O chefe, via de regra um homem, passa a reinar quase incondicionalmente sobre seus demais ocupantes. O processo de territorialização do domínio não é puramente geográfico, mas também simbólico (SAFFIOTI, 1997). Assim, um elemento humano pertencente àquele território pode sofrer violência, ainda que não se encontre nele instalado. Das formas de violência mais comuns destacam-se a agressão física mais branda, sob a forma de tapas e empurrões, a violência psíquica de xingamentos, como ofensas a conduta moral da mulher, e a ameaça através de coisas quebradas, roupas rasgadas, objetos atirados e outras formas indiretas de agressão. A violência doméstica obedece a uma escalada. Ela começa com uma simples discussão e, aos poucos, pode se transformar em agressão física e até ameaças de morte.

É importante ressaltar que, apesar da Educação já ter sido mencionada em nossos estudos como um meio de propiciar o fortalecimento do sexo feminino, através da sensibilização das mulheres e de seu papel dentro da esfera social, em tese, não há ainda reflexões sobre o assunto que levem à construção de uma consciência do gênero e do controle que ele impõe às mulheres, especialmente, sendo esse nosso direcionamento na busca de minimizar essas violências vivenciadas na esfera social e privada em nosso meio. Embora os problemas educacionais no que tange as leis que legitimam a educação de jovens e adultos estejam parcialmente superados, todavia, é importante mencionar que a ampliação da educação de jovens e adultos com qualidade, não acompanhou no mesmo ritmo os avanços da lei. Muitos

²⁰ Nome fictício.

são os desafios a serem superados, dentre estes um especialmente merece destaque e por isso deve ser analisado com mais afinco.

Nos estudos relacionais de gênero e processo educacional, deve-se pensar a educação a partir da experiência/sentido, tendo em vista que o sujeito oprimido só terá consciência destas violências através da (re) significação do conhecimento. Larrosa (2002), no artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, faz uma reflexão sobre a funcionalidade do processo de aprendizado, que é fundamentado na experiência e no senso comum. Este último pode influenciar nos mecanismos de reflexão e que levam a experiência. O autor faz uma abordagem sobre o comportamento humano nos dias atuais, chamando atenção sobre como o excesso de informação e agilidade com que tudo acontece no mundo pode impedir que o homem tenha experiências reais, o que o autor considera como sendo uma autorreflexão necessária à construção da nossa subjetividade.

Para o autor A experiência é o que nos passa, acontece e nos toca. Sendo assim, é imperioso inserir o sujeito como protagonista do conhecimento reflexivo nos estudos sobre violências domésticas na escola, em especial na modalidade EJA, com ênfase em experiências vividas e sofridas, onde não se pode prever, mas se pode posicionar-se de modo interativo diante das possíveis situações,

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21, l. 61-62).

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Alguns ambientes da educação são, muitas vezes, áridos e pouco criativos. Estamos nos referindo sobretudo aos sistemas formais de ensino e ao seu peso institucional sobre os desejos, as curiosidades e as descobertas de aprender pela experiência. Como educadores, propomos pensar a educação a partir do par experiência/sentido, uma reflexão de práticas pedagógicas consistentes e significativas sobre as violências domésticas de gênero que permeiam a sociedade.

Proporcionar uma educação que esteja livre da construção estereotipada sobre os papéis de gênero e pautada numa realidade contextualizada permite um caminhar alternativo, um modelo de educação que, ao invés de inculcar o conhecimento dentro das mentes dos alunos, os leva para fora, para o mundo.

Todavia no contexto escolar, modificar o currículo prescrito, repensar o currículo oculto de forma que um complemente o outro, propicia estudos de temáticas urgentes, como a violência doméstica e ajuda a propor soluções futuras objetivas sobre a questão.

Na sociedade, a crescente necessidade do julgamento sem experiência nos remete ao fato de que o fácil acesso a informação cria o hábito da falsa ilusão de proporcionar ao indivíduo a experiência. Assim, compreendemos que,

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. (LARROSA, p.25-26).

Neste sentido, uma postura pedagógica que propicie lugares não preenchidos, medianeiras, rotas de fuga para que o sujeito exista exposto ao devir. O preço dessa presença é a vulnerabilidade, mas a recompensa é uma compreensão, fundada na experiência imediata, daquilo que está além do conhecimento. É um entendimento a caminho da verdade. Apostamos, neste sentido, em estratégias educativas.

Em suas pesquisas, Bell Hooks (2013) aborda que aluno/as de grupos marginalizada/os têm tido suas vozes silenciadas dentro das instituições de saber. Hooks (2013) define uma estratégia pedagógica que assegure, por meio de diferentes ferramentas, que essa (e)s aluna (o)s possam falar e, para tanto, traz a necessidade de que suas experiências sejam relatadas a fim de produzir novas teorizações. Uma educação para a simplicidade, para a atenção plena, para a desaceleração que promova de modo substantivo, a abertura para a experiência.

A educação para a diversidade promove mudanças de mentalidade e essas mudanças mexem na estrutura política, econômica e social, para alterar também o que acrescenta a autora, que “[A]s vozes dos alunos nem sempre são ouvidas”. Para isso, a necessidade da consciência de uma educação libertária quando todos tomam a posse do conhecimento como se fosse este uma plantação em que todos temos de trabalhar” (HOOKS, 2013, p. 26). Propor uma pedagogia engajada aos estudantes da EJA, como prática de liberdade sinalizada por Hooks (2013) faz com que o estudo das relações de gêneros no espaço educacional seja elemento constitutivo do saber da experiência com significado, onde todos os inseridos no processo – homes/mulheres – tenham protagonismo do saber para a autonomia de igualdades nas relações de gêneros.

2.2 Gênero: violência simbólica e os movimentos feministas

Buscando compreender as relações de gênero presentes nas décadas de 60 a 80 do século XX, bem como a opressão sofrida por muitas mulheres no interior de seus lares, apoiamos esta pesquisa em torno dos estudos já existentes relacionados à História das Mulheres. Assim, inserimos este estudo dentro de um “cenário” historiográfico relativamente novo e pouco investigado. Procuramos, então, resgatar as mulheres negras como sujeitos históricos e agentes ativos de seu tempo, mulheres que aprenderam a desenvolver estratégias de negociação com o poder masculino e a promover rupturas sociais, culturais e legislativas com a estrutura patriarcal.

As contribuições do movimento feminista, principalmente a partir da década de 1960, impactaram transformações significativas no campo historiográfico acerca da História das Mulheres. Nesse sentido, avaliam-se o auxílio da História Social e da História das Mentalidades, articuladas ao crescimento da Antropologia, como decisivas para alçar as mulheres à condição de objeto e sujeito da História.

A violência contra as mulheres ao longo da história vem acontecendo de várias formas no contexto social, indo do espancamento físico às formas de violência simbólica, e permanecem enraizadas até os dias atuais. Mudanças ocorridas nos séculos XVIII e XIX, relativas a crenças tradicionais sobre o corpo e a sexualidade humana, foram e são utilizadas para ratificar os pressupostos de desigualdade entre os sexos ao nível social, como sinalizado por Soihet (1989). Segundo essa autora, vem de longa data a invisibilidade e submissão feminina na História, a exemplo das heranças do Iluminismo e da Revolução Francesa, que reafirmaram a exclusão das mulheres da cidadania política e civil, ainda que as mesmas tenham atuado significativamente no movimento. Todavia, o Apóstolo, periódico representativo da posição oficial da Igreja Católica no Brasil, pronunciava-se em 1880,

[...] desafiando àqueles que defendiam maior participação feminina na vida social e política. Em seguida, em meio à longa e contraditória argumentação, acerca do que considerava adequado em termos do comportamento feminino, o articulista alude à importância de Maria. Pelo seu sacrifício, sua resignação, Maria constituía-se no "mais completo exemplar de todas as virtudes, heroísmos e grandezas" para todas as mulheres que nela encontrariam "a fonte de suas melhores ações". E reiterava, acerca da inutilidade das preocupações sobre a superioridade ou igualdade entre homens e mulheres [...]. (SOIHET, 1997, p. 7-29).

Os discursos da igreja católica, por sua vez, foram insistentes na intenção de confinarem as mulheres aos espaços privados, destinando-lhes o papel de guardiãs da moral familiar e dos bons costumes. Além das igrejas católicas e protestantes, existem ainda outras cinco instituições sociais que atuam de forma significativa no controle heteronormativo por meio de discursos e práticas: a família, as religiões, as ciências médicas, as leis jurídicas e a escola (BORRILLO, 2010; FOUCAULT, 2009). São discursos que imprimem uma violência simbólica às mulheres, designando-lhes papéis preestabelecidos no meio social e conferindo-lhes um espaço cuidadosamente delimitado pelas representações e pelos ideais masculinos.

Família e escola reproduzem saberes sem considerar a base fortemente heteronormativa da nossa sociedade e atuam no controle e vigilância das identidades de gênero e sexualidade. Dessa forma, faz-se necessário perceber que a escola não apenas reproduz as concepções de gênero e sexualidade socialmente construídos, mas que ela própria as produz. A escola tem sido uma das instituições sociais responsáveis pelo controle e a correção dos considerados anormais, dos desviantes, fazendo funcionar os dispositivos disciplinares de poder. Segundo Michel Foucault (2008, p. 117), violência simbólica, social, moral, são algumas nomenclaturas que visam a submissão feminina cuja história passa pelo desconhecimento de conceitos e afirmações erigidas em vista da conquista do poder e dominação social. O que podemos constatar é que tais instituições sociais não funcionam isoladamente. Elas se permeiam e se reforçam, dando suporte uma ao funcionamento da outra.

As mulheres tiveram seus direitos limitados em diferentes locais e períodos, além de terem sua participação social relegada muitas vezes à esfera familiar. Todavia, esta situação passa a ser modificada com o passar do tempo, devido principalmente à contribuição de movimentos sociais. De forma didática, pode-se dizer que o feminismo foi composto por três grandes ondas diferentes. Louro (2011) pontua que o feminismo enquanto movimento social organizado que surge com o sufragismo (virada do século XIX para o XX), e que pretendia estender o direito de voto às mulheres, pode ser denominado de primeira onda do feminismo. No Brasil, a “primeira onda” também foi caracterizada pela reivindicação do direito ao voto. A feminista e bióloga Berta Lutz²¹ foi a grande figura da luta dessa época e, após abaixo-assinado e manifestações junto com outras feministas, conquistaram o sufrágio universal em 1932.

Os movimentos feministas foram perdendo força com o passar das décadas, retomando sua posição apenas em 1960, com a chamada a “segunda onda” do feminismo, ocorrida no fim

²¹ Bióloga, feminista, líder do movimento pelo direito das mulheres ao voto no Brasil, filha de Adolfo Lutz. (1894 – 1976). Bertha Lutz via o feminismo, em primeiro lugar, como reforma social e, em segundo, como uma luta das mulheres por direitos iguais à educação e ao trabalho digno e bem remunerado.

da década de 1960. Ao iniciarem as construções teóricas do campo de estudos do gênero, “os estudos iniciais se constituem muitas vezes em descrições das condições de vida e trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços” (LOURO, 2011, p. 21)²².

A nova onda foi marcada pela influência de Simone de Beauvoir (1949), com sua obra “O Segundo Sexo” e sua célebre frase “não se nasce mulher, se torna mulher”, sendo sua teoria o ponto de partida para as discussões feministas da época, e estendendo-se até os dias atuais. Com isso, passava-se a dar visibilidade à exclusão histórica da qual a mulher era alvo, procurando conseguir igualdade de direitos e colocando em questão os processos que encaixavam as mulheres como um grupo oprimido, propondo um novo relacionamento entre homens e mulheres que gerasse menos discriminação. Surge, então, o conceito de gênero que explicita o ser mulher e o ser homem como uma construção histórico-social.

A junção teoria e prática é o auge da “segunda onda”, principalmente no que tange ao feminismo negro, pois os estudos feministas foram parte importante do desenvolvimento do pensamento sobre o papel da mulher negra na sociedade. No feminismo negro, a ideia de interseccionalidade²³ começou a fazer parte dos estudos feministas. O referido movimento feminista tinha como proposta teórica o entendimento das estruturas que oprimiam as mulheres, assim como suas origens e as relações de poder intrínsecas a essas estruturas e instituições.

A chamada “terceira onda” surge a partir dos anos de 1990, em meio ao fim das guerras, a queda do muro de Berlim, a redemocratização dos países da América Latina. Entre as principais características desse novo momento no feminismo estão o crescimento do neoliberalismo e o início das inovações tecnológicas. A denominada “terceira onda” é pós-estruturalista e não acreditava em significados fixos ou intrínsecos às palavras, aos símbolos ou às instituições. As feministas desta fase buscavam estudar as performances dos indivíduos e dos coletivos da sociedade como ponto central de suas políticas, moldavam uma visão de democracia que incluía não apenas as instâncias representativas, mas também a sociedade como um todo.

É bastante comum que se fale em três “ondas” do movimento feminista, esta categorização se dá com base nas reivindicações majoritárias, as que mais se sobressaíram, em cada momento histórico específico. Porém, com a efervescência do interesse no feminismo que se pode verificar como intensificada por volta de 2012, este fato associado ao forte uso das

²³ “Demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras”. (AKOTIRENE, 2018, p.54).

plataformas de redes sociais, parte da academia já fala com segurança que estamos vivendo um momento de quarta onda.

A “quarta onda” do feminismo surge no Caribe e principalmente na América Latina, marcada pela aproximação dos movimentos feministas com o Estado, proporcionando avanços nos direitos das mulheres e a institucionalização de alguns movimentos feministas, além da criação de ONGs feministas. É somente na “quarta onda” que as redes sociais e tecnologias de comunicação aproximam mais os movimentos sociais. Exemplo disso são as manifestações argentinas, que refletiram diretamente nos movimentos realizados aqui no Brasil. Nesse momento, os estudos decoloniais ganham destaque, dando visibilidade aos subalternos²⁴. Construir o conceito de gênero nos estudos históricos passou por várias interpretações, entre elas a possibilidade de “desconstrução” numa perspectiva pós-estruturalista que analisa a relação gênero-sexo de modo mais abrangente e complexo. Em um dos seus estudos, Nicholson (1999) afirma:

O feminismo precisa abandonar o fundacionalismo biológico junto com o determinismo biológico. Defendo que a população humana difere, dentro de si mesma, não só em termos das expectativas sociais sobre como pensamos, sentimos e agimos; há também diferenças nos modos como entendemos o corpo. Consequentemente, precisamos entender as variações sociais na distinção ao masculino/feminino como relacionadas a diferenças que vão "até o fundo" — aquelas diferenças ligadas não só aos fenômenos limitados que muitas associamos ao "gênero (isto é, a estereótipos culturais de personalidade e comportamento), mas também a formas culturalmente variadas de se entender o corpo. (NICHOLSON, 1999, p. 53-76).

Os saberes feministas nunca se pretenderam “neutros”. Assim, aceitar o determinismo biológico em detrimento do fundacionalismo propicia a continuidade da violência contra a mulher, que não poderia exercer seu direito de agir e pensar dentro de uma dada sociedade. O fundacionalismo reconhece que somos construídos dentro das diferenças sociais. A violência contra a mulher é um fenômeno histórico-cultural presente em todas as classes sociais e em todas as sociedades, sejam vulneráveis ou desenvolvidas e, segundo afirmação da anistia internacional, “é a mais escandalosa forma de violação dos direitos humanos”.

Dessa forma, o argumento biológico traz uma ideia que há uma entidade feminina, um “ser mulher”. Entretanto, na perspectiva que desenvolvemos nesse estudo, ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem em âmbito cultural, social e histórico, assim, os elementos biológicos não formam a base das identidades gênero (LOURO, 2008).

²⁴ <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31963/4/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Bruna%20Camilo%20-%20Vers%C3%A3o%20Final%20encadernada.pdf>

Entendidos dessa forma, os gêneros não se definem exclusivamente por características biológicas, sexuais, construídas por meio de discursos biológicos, pois não há nada de essencial em ser homem ou ser mulher (HARAWAY, 2000).

Vale dizer que, no Brasil, as discussões sobre igualdade de gênero têm prioridade dentro do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) (BRASIL, 2004). Este Plano faz parte do compromisso assumido pelo Governo Federal, em 2002, para enfrentar as desigualdades de gênero e raça no país. Está estruturado em torno de quatro áreas estratégicas de atuação: autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; educação inclusiva e não sexista; saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; e, enfrentamento à violência contra às mulheres.

O feminismo, nos seus aspectos basilares, caracteriza-se através de um processo constante de ações coletivas que se referem à emancipação política e conquista de direitos que refletem no protagonismo das mulheres. Em análises das aulas expositivas ministradas sobre a questão de gênero e violência doméstica na classe da EJA (7º/8º anos), partindo da premissa que, a partir das discussões de gênero, pode ocorrer o processo de percepção das relações de opressão de gênero (percepção de que a violência sofrida é algo estrutural), no Colégio municipal Eliza Teixeira de Moura, foi perceptível o quanto esta temática é atual e como a questão se encontra carregada de preconceitos e estereótipos que desvalorizam e minimizam a importância das mulheres na sociedade.

Nessa questão, afirma-nos Rosemberg (1994), que não existia disponibilidade para se pensar a alfabetização de mulheres jovens e adultas como uma questão específica, pois a “capacidade parcial de traduzir conhecimentos entre comunidades muito diferentes - e diferenciadas em termos de poder” (HARAWAY, 1995, p. 16). Assim, a partir da Epistemologia Feminista, da Objetividade Localizada (HARAWAY, 1995), propomos uma perspectiva de saberes localizáveis, parciais e críticos. Assim, o que se precisa na realidade atual é que se discutam e implementem medidas que atenuem as subordinações de classe, gênero e raça no âmbito educacional, pois, segundo Rosemberg (1994), não é possível na atualidade constatar um grande acúmulo de referências bibliográficas que tratam diretamente da relação de gênero na modalidade EJA.

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – 2013/2015 (BRASIL, 2013) ressalta a educação para a igualdade e cidadania como eixo norteador das ações de inclusão e combate à violência. Nesse sentido, o cruzamento do gênero com a raça/etnia e a classe social e a imbricação destes três elementos propiciou que mulheres obedecessem ao modelo hegemônico

reprodutor de subalternidade, violento, desigual, opressor e explorador, pautado pela ideologia em seus diversos modos de operacionalização,

A educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas. Portanto, reconhecemos o papel “A educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas. Portanto, reconhecemos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), da Educação para Todos (EPT) e da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero. (BRASIL, 2009).

Diante deste contexto, a educação em paralelo às políticas públicas de gênero, com certeza, é um dos caminhos que podem ser trilhados favorecendo o processo emancipatório e de construção da autonomia feminina. Trabalhar as relações de gênero na escola implica em reconsiderar posições, conceitos e pré-conceitos onde a educação escolar representa o caminho para o restabelecimento de uma Educação em consonância com relações igualitárias de gênero, classe, raça/etnia, implica na construção de um ambiente pedagógico capaz de elevar os conhecimentos científicos acerca deste tema para que possam ser difundidos com domínio e propriedade por todos os inseridos no processo educacional. Levar para a sala de aula reflexões sobre pensar o gênero de forma binária, homem x mulher, não contempla a história de todas as mulheres, de todas as classes e etnias, leva sim a uma concepção de gênero heterossexual, reforçando simbolicamente a sociedade sexista e patriarcal e servindo aos interesses de poder, conforme fica explícito nessa passagem de Morgan (1984):

Para muitas teóricas feministas, o controle patriarcal dos corpos das mulheres como meio de reprodução é o cerne do dilema. [...] A tragédia dentro da tragédia é que por sermos consideradas primordialmente seres reprodutivos, mais do que seres humanos plenos, somos vistas num contexto sexual de definição masculina, com a consequente epidemia de estupro, assédio sexual, prostituição forçada e tráfico sexual de mulheres, com casamento arranjado, estruturas familiares institucionalizadas e a negação da expressão sexual própria das mulheres. (MORGAN, 1984, p. 4).

Pensamentos como esse, proporcionam o entendimento de que a mulher, seu corpo, sua sexualidade, eram vistos de forma negativa, violenta, preconceituosa. Tais estudos, na modalidade EJA, poderiam auxiliar tanto na construção de saberes sobre estas estudantes, como na reflexão delas próprias sobre suas experiências invisibilizadas e também na sua participação cultural e histórico-social enquanto sujeito ativo na construção da sociedade. No entanto,

O feminismo no Brasil vem assumindo várias formas de luta, diversas bandeiras e diferentes facetas. Já foi sufragista, anarquista, socialista, comunista, burguês e reformista. Já lutou no parlamento, nas ruas e nas casas para conquistar e garantir o acesso da mulher à educação formal. E vem lutando pela igualdade de salários e condições dignas de trabalho, pela valorização do trabalho doméstico, pelo direito inalienável de todas ao controle sobre o próprio corpo e gozo de nossa sexualidade, enfim, pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a mulher possa realizar-se plenamente enquanto ser humano e cidadã. (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 32).

Muitas inquietações feministas acenderam no Brasil na segunda metade do século XIX, momento no qual muitas brasileiras exerceram participações em diversas revoltas que permearam a construção do país. A corrida para se tornarem homens ou mulheres “de verdade”, para alcançarem objetivos e trilharem percursos esperados para o gênero, leva, por exemplo, homens e mulheres a desenvolverem atividades que lhes desagradam, trazem desconforto, ou não lhes satisfazem só para atenderem às exigências sociais que os posicionam em atributos que seriam “naturalmente” características de seu gênero (LOURO, 2000).

Nesta perspectiva, buscar uma pedagogia engajada com base em experiências do alunado, como exalta Bell Hooks (2013), reforçaria a concepção de EJA que, para Carvalho e Bastos (2004), deve levar educandos e, principalmente, educadores à resignificação dos saberes da idade adulta. Nesse sentido, é preciso propiciar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espço de aprendizagem, a partir da qual educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as suas questões, considerando que a juventude e a vida adulta são também tempos de novas aprendizagens.

2.3. Um olhar sobre a interseccionalidade

A medida que aprofundávamos em nossos estudos, várias questões foram surgindo sobre a concepção de gênero apontada pelos estudantes de jovens e adultos da referida pesquisa. A quantidade maioritária de mulheres e negras e seus posicionamentos sobre a questão abordada, evidenciavam desconhecimento de autonomia e direito. Mulheres silenciadas no cotidiano que carregavam o peso da inferioridade imposta pelo gênero masculino. Como nas demais formas de categorias sociais, desigualdade de gênero trata-se de um fenômeno estrutural com raízes complexas e instituída social e culturalmente de tal forma, que se processa naturalizada, quase imperceptível e com isso é disseminada deliberadamente, ou não, por certas instituições sociais como escola, família, sistema de saúde, igreja.

Tendo nossos estudos a busca pela objetivação dos comportamentos, costumes, compreensões, narrativas e experiências cotidianas sobre as relações de gênero, surge como material privilegiado os depoimentos das alunas que possibilitam analisar as relações de poder e o controle social para além das instituições oficiais, como membros de um mesmo grupo social, no interior das famílias, nas comunidades e na vizinhança.

Categorias sociais como classe, raça, etnia, geração, além de gênero, têm como objetivo o exercício e manutenção de poder implicando sempre em relações desiguais e de submissão com consequências importantes para a autonomia individual e coletiva e para o exercício pleno da cidadania. Dessa forma, é imprescindível reconhecer a “[...] interseccionalidade como metodologia”, “[...] considero a interseccionalidade como um ‘sistema de opressão interligado’” (AKOTIRENE, 2018, p. 16). “Teoria, metodologia e instrumento prático” (AKOTIRENE, 2018, p. 30). Nessas passagens, a interseccionalidade aparece como um método para compreender os contatos entre sistemas de opressão. Nesse sentido, é possível asseverar que o ambiente escolar constrói múltiplos lugares de fala, buscando minimizar essas mazelas, esses movimentos feministas hegemônicos, na maioria das vezes liderados por mulheres brancas de classe média, demonstravam os anseios de seus lugares sociais que, durante muito tempo, foram entendidos como reivindicações que diziam respeito a todas as mulheres indistintamente.

Dessa forma, durante muito tempo, acreditava-se na ideia da existência da mulher como um sujeito único, independentemente de suas vivências e lugares de fala na sociedade. Embora o conceito dos feminismos como movimentos sociais sejam inegáveis na luta por igualdade das mulheres, é necessário pensar que cada uma em sua particularidade é atravessado/a por inúmeros marcadores sociais como raça, classe e identidade de gênero. Assim sendo, notamos nos sujeitos da EJA essas classificações interseccionadas de gênero, classe e étnicas, que devem ser estudadas em suas particularidades.

Pensar feminismos negros é pensar projetos democráticos, sendo impossível falar sobre uma história única sem falar sobre poder e sobre os perigos que ela acarreta e, a partir daí, pensar em estratégias para garantir histórias múltiplas,

Pensar novas epistemologias, discutir lugares sociais e romper com uma visão única não é imposição — é busca por coexistência. Ao quebrar a máscara, estamos atrás de novas formas de sociabilidade que não sejam pautadas pela opressão de um grupo sobre outro. Ao pensar o debate de raça, classe e gênero de modo indissociável, as feministas negras estão afirmando que não é possível lutar contra uma opressão e alimentar outra, porque a mesma estrutura seria reforçada. (RIBEIRO, 2018, p. 18).

No bojo dos nossos estudos sobre feminismos, as principais discussões no campo dos estudos do trabalho e as relações de gênero são as maneiras de conceituar a interdependência das relações sociais de raça, sexo e classe, designada por "interseccional idade". Essa noção passou a ser enfatizada devido a necessidade de estudar as sobreposições entre raça e gênero para compreender adequadamente certas formas de discriminações racistas que, historicamente, compreendia, respectivamente, o machismo e o racismo que atingiam de forma homogênea os indivíduos de modo que, se alguém fosse alvo de ambos simultaneamente, como uma mulher negra, as opressões simplesmente se somariam. Desenvolvida nos países anglo-saxônicos a partir dessa herança do *Black Feminism*, desde o início dos anos de 1990, dentro de um quadro interdisciplinar, por Kimberlé Crenshaw e outras pesquisadoras inglesas, norte-americanas, canadenses e alemãs:

Desde então, o termo demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, o sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras. (CRENSHAW, 1991, p. 54).

Com a categoria da interseccionalidade, a autora focaliza sobretudo as intersecções da raça e do gênero, abordando parcial ou perifericamente classe ou sexualidade, que “podem contribuir para estruturar suas experiências (as das mulheres de cor)” (CRENSHAW, 1991, p. 54). Corroborando com as ideias de Crenshaw, Collins (2000) afirma que é possível compreender a interseccionalidade enquanto um marco teórico crítico, enquanto uma ferramenta analítica para analisar identidades, enquanto contribuição teórica ao paradigma de conhecimento, perspectiva, conceito e enquanto método. Essa última autora ainda qualificou como “imagens de restrição” essa perspectiva em relação aos corpos de mulheres negras.

O movimento feminista precisa ser interseccional, dar voz e representação às especificidades existentes no ser mulher. “Cada indivíduo tem a possibilidade, a partir do lugar de onde se encontra, produzir um olhar único sobre cada situação” (COLLINS, 1998, p. 200). Se o objetivo é a luta por uma sociedade sem hierarquia de gênero, existindo mulheres que, para além da opressão de gênero, sofrem outras opressões, como racismo, lesbofobia, transmisoginia, torna-se urgente incluir e pensar as intersecções como prioridade de ação, e não mais como assuntos secundários.

Conforme destaca Hooks (2013), os feminismos negros, para além dos movimentos sociais, começam por questionar justamente a categoria mulher como uma unicidade. E fazem

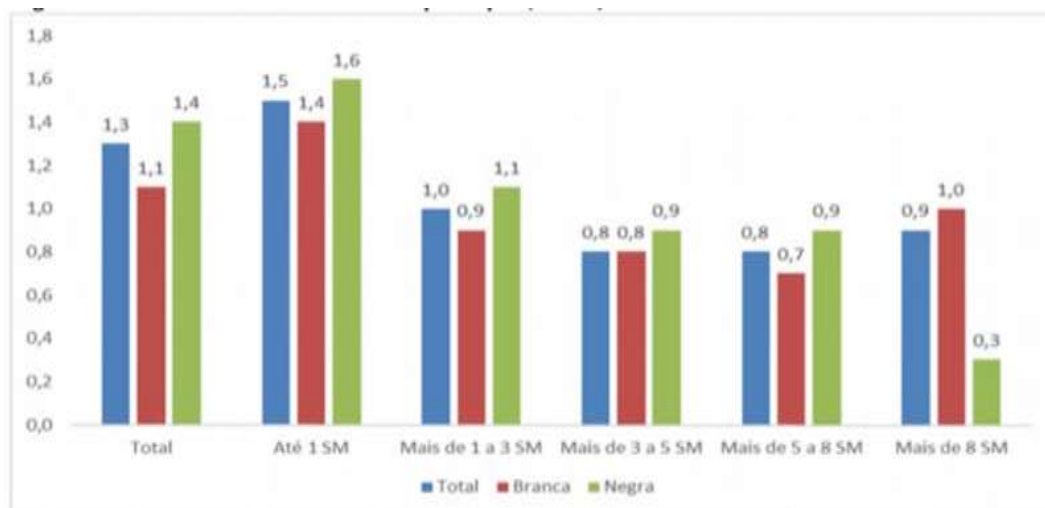
isso, principalmente, destacando a categoria raça para demonstrar as diferenças em ser lida como mulher negra em uma sociedade sexista e racista. É importante ressaltar que não existe apenas um enfoque feminista: há diversidade quanto às posições ideológicas, abordagens e perspectivas adotadas, assim como há grupos diversos, com posturas e ações diferentes. No que concerne aos estudos feministas no Brasil, Ribeiro (2018) pontua que é essencial para o prosseguimento da luta feminista que as mulheres negras reconheçam a vantagem especial que nossa perspectiva de marginalidade nos dá e que façamos uso dessa perspectiva para criticar a dominação racista, classista e sexista, refutando-a para criar uma contra hegemonia.

Coadunando com tais previsões, o feminismo negro compreende que as categorias estruturais raça, gênero e classe não devem ser vistas de forma dissociada. Cumpre informar, que é de fundamental importância que o conceito de interseccionalidade seja considerado nas análises conjunturais para que sejam construídas práticas que visem o rompimento do padrão eurocêntrico. O gráfico 4, abaixo, mostra que as violências entre mulheres negras chegam a 14,86% e mulheres brancas a 11,44%. Tendo em conta, além da raça/cor, as faixas etárias, nota-se que a população jovem foi a que mais relatou ter sofrido algum tipo de ameaça ou agressão, especialmente na faixa de 16 a 24 anos²⁵.

Nota-se que a população negra é a mais vitimada por ameaça ou agressão. As mulheres negras com poder aquisitivo inferior sofrem maiores violências do que mulheres brancas com poder aquisitivo maior, visto que, estas violências com base nas relações de gênero e considerando a interseccionalidade, propicia a análise sistêmica do problema para que possamos criar mecanismos no combate as violências por gênero, raça e classe social, presentes em nossa sociedade.

²⁵IBGE/Pnad-suplemento vitimização e justiça-disponíveis em Ipea/retrato das desigualdades de gênero e raça.

Gráfico 4 - Promoção de mulheres com mais de 10 anos de idade que foram vítimas de agressão física, por raça cor segundo taxa de rendimento domiciliar per capita, Brasil 2009.



Fonte: IBGE/Pnad-suplemento vitimização e justiça-disponíveis em Ipea/retrato das desigualdades de gênero e raça

De acordo com dados da PNAD de 2009, em relação às mulheres brancas, as maiores incidências de vitimização estão nas faixas etárias de 15 a 24 anos, havendo uma queda progressiva da incidência após os 25 anos. As mulheres que estão na faixa salarial de até 1 salário mínimo (SM) são as que possuem as maiores incidências de agressões físicas, especialmente as mulheres negras. Para as mulheres brancas, a incidência diminui entre as faixas salariais de 1 a 8 SMs, aumentando na faixa de mais de 8 SMs. No caso das mulheres negras, o aumento da faixa salarial é acompanhado pela diminuição da incidência da ocorrência de agressão.

Com o resultado apontado no gráfico 4 é possível inferir que a promoção da educação descolonial²⁶ e feminista é o pilar para a minimização dessas violências, pode contribuir, desse modo, para “perturbar certezas, ensinar a crítica e a autocrítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar hierarquias” (LOURO, 2014, p. 128). Para Kabengele Munanga (2004) é na educação que se constroem essas imagens estereotipadas e discriminatórias do sujeito e da população negra, de modo que apenas a prática educativa tem o poder de desconstruí-las: “Só a própria educação é capaz de desconstruir os monstros que

²⁶ Os termos decolonial, decolonialidade, descolonizados, pós-coloniais, apesar das variações conceituais entre eles, congregam epistemologicamente uma disposição de enfrentamento das relações coloniais de poder que constituem o capitalismo moderno de modelo ocidental-europeu desde o século XVI, sustentadas pela classificação e domínio étnico-racial das sociedades colonizadas, bem como pela criação de uma subjetividade responsável por formalizar um modo de produzir conhecimento de orientação eurocêntrica, que se hegemoniza como a única possível, tornando-se, portanto, uma perspectiva cognitiva de domínio e reprodução da colonialidade. (QUIJANO, 2010; SANTOS, 2010; GOMES, 2010, 2017; GROSGOUEL, 2010; MALDONADO-TORRES, 2010).

criou e construir novos indivíduos que valorizem e convivam com as diferenças” (MUNANGA, 2004, p.17).

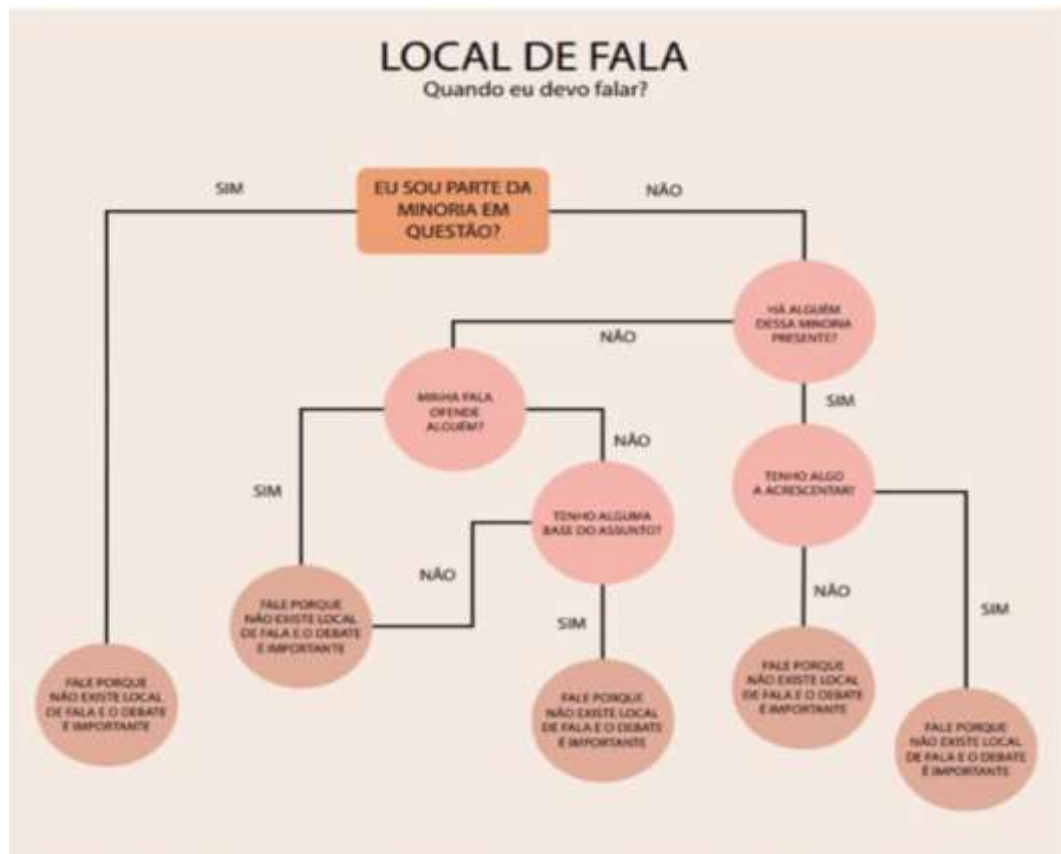
A escola passa a figurar como instituição primordial na formação de novos saberes no momento atual. Questões relativas às especificidades dos contextos vivenciais de jovens, adultos e idosos são tratadas considerando o surgimento dos novos espaços e contextos sociais e simbólicos. Angela Davis (2016), no tocante ao feminismo negro, acrescenta que a escola, como espaço político e social, deve assumir essa responsabilidade, buscando apresentar leituras que contribuam para práticas igualitárias e com vistas a superação do racismo epistêmico, dando voz e lugar às subjetividades subalternas que devem ser consideradas para a construção de uma pedagogia emancipatória, uma nova práxis, que seja a favor da luta antirracista e que possa fortalecer o estado democrático de Direito. Ainda a autora conclama que “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista” e ocupar diversos espaços cotidianos, e um deles é o enfrentamento aos poderes instituídos pelo próprio Estado.

No que tange à discussão acerca dos estudos feministas, Hooks (2013), paralelo a Davis (2016), assevera que aprendeu a entender o papel fundamental da mulher negra na teoria feminista ao questionar o patriarcado racista reconhecendo o quanto as mulheres negras vêm historicamente entendendo a necessidade de construir redes de solidariedade política em vez de se fixar numa narrativa imutável de não transcendência. O objetivo do feminismo é construção de uma sociedade sem hierarquia de gênero – o gênero não sendo utilizado para conceder privilégios ou legitimar opressão. Dessa forma, Collins (2000) propõe a teoria do ponto de vista feminista, a autora argumenta que o lugar à margem das mulheres negras permite enxergar desde esse lugar para o centro, mas também para a margem. Nesse sentido, Ribeiro (2018) traz um aspecto importante para pensarmos o lugar de fala: partirmos da necessidade de ocuparmos lugares estratégicos.

Essas experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse certos espaços. É aí que entendemos que podemos falar de lugar de fala a partir do *feminist standpoint*: não poder acessar certos espaços acarreta em não ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa na universidade, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização dos saberes consequente da hierarquia social. (RIBEIRO, 2018, p. 8).

Um outro aspecto concernente a busca pelo lugar de fala nos estudos feministas proposta pela autora, que poderá dar voz a categorias marginalizadas, se deve a transformação do curso da história já que uma narrativa contada pelos “dominantes” não representa a mesma história vivida por aqueles que foram “dominados”. A escritora nigeriana Chimamanda Adiche (2019), ao escrever sobre os perigos da história única²⁷, nos chama a atenção sobre como a ideia de sociedade que temos hoje foi construída por aqueles que tiveram acesso aos espaços de poder. Hoje, ainda que lentamente, os grupos considerados marginalizados têm ocupado esses lugares e escrito suas próprias versões da história, o que de fato é relevante e demonstrado na Figura 2, abaixo.

Figura 2 - Mapa textual proposto por Djamilia Ribeiro (2018) sobre os lugares de fala.



Fonte: <https://twitwe.com/leticiaarsenio/status/10762820006928011265>

Para a autora Haraway (1995), todos os sujeitos a partir dos saberes localizados possuem direito ao diálogo, já que todos/as têm lugar de fala. Quando enunciamos quem somos e onde

²⁷ “Os perigos da história única” através da qual, a autora, a partir de fatos de sua vivência como nigeriana e as representações coloniais de seu continente, alerta sobre a produção de uma história universalizante de base racista e sexista e aponta caminhos alternativos a essa construção de uma história única.

estamos localizados isso faz total diferença naquilo que iremos falar. Na história do Brasil é importante que os conhecimentos trazidos para o ambiente escolar deem espaço para construir múltiplos lugares de fala, saberes localizados como privilegiados; que seja possível, a partir de novas epistemologias, construir outras histórias pautadas na localização do sujeito. A capacitação dos profissionais da área de educação, construção de livros didáticos, reformulação do currículo escolar nos levam a uma história sobre a população negra e indígena que não corrobora para uma valorização dessas culturas. Nesse sentido, foram necessárias as lutas travadas pelos movimentos sociais, que resultaram na criação da lei 10639/03 e a 11645/08, que torna obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, que visam transformar as imagens estereotipadas construídas sobre índios e negros no Brasil e apresentando novos sujeitos como partícipes da história.

Outro aspecto a ser ressaltado é que as concepções de emancipação da mulher negra adquirem contornos particulares onde quer que estejam localizadas. As experiências individuais e identitárias e as configurações locais são o que moldam a luta social onde quer que seja. Com os feminismos negros não é diferente. No caso do Brasil e no mundo as experiências de lutas fizeram com que mulheres negras ressignificassem seus anseios, pautassem suas demandas, tornando os feminismos negros brasileiros hoje dos mais influentes no mundo.

2.4 Relações de gênero na Educação de Jovens e Adultos em Palmas de Monte Alto

Na sociedade atual, ampliar conhecimentos voltados para as questões de gênero constitui-se num dos maiores desafios metodológicos, devido à lacuna existente no âmbito da educação brasileira, em especial na organização curricular da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, uma vez que, para inscrever as mulheres na história, implica a redefinição e alargamento das noções tradicionais do que é historicamente relevante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto atividades públicas e políticas (SCOTT, 1991).

Estudar gênero deve-se a necessidade de refletir sobre as posturas sociais e individuais que impactam diretamente a vida de mulheres, em geral, e de mulheres de estratos sociais menos favorecidos, em particular. Estudar nessa perspectiva, permite-nos trazer para a centralidade da discussão vivências pessoais do mundo feminino para fundamentar a pesquisa, e a partir delas encontrar respostas para os nossos questionamentos cotidianos. Assim, na esteira do pensamento de Dias (1992), escrever sobre a opressão feminina é algo que chama à memória acontecimentos reais corriqueiros, fazendo-nos lidar com o concreto e não com uma realidade

imaginada e utópica. Diante da lacuna presente no ensino EJA acerca das relações de gênero, justifica-se a defesa de estudos aprofundados para efetivas mudanças curriculares que contemplem uma formação cidadã efetiva.

Estudos de pensadores das Ciências Humanas como o de Dias (1992) mostram que num mundo de transformações céleres o conhecimento deve ter historicidade e, nas questões de gênero, isso ajudará a evidenciar as condições desiguais a que se submetem educandas e educandos em seu retorno e permanência em classes da EJA.

A educação na EJA é capaz de corroborar na tomada de consciência de mulheres que sofrem inúmeras violências, como as físicas, morais e psicológicas, dentre outras, em seu cotidiano. A escola deve promover um ambiente de igualdade e equidade entre gêneros, conscientizando não somente as mulheres, mas também os homens que são estruturalmente machistas e desconhecem que estão desrespeitando os direitos de mulheres que vivem ao seu redor. Para Joan Scott (1991) gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; a forma primeira que dá significado às relações de poder, é o campo primeiro no seio do qual o poder é articulado. Portanto, nos relacionamentos heterossexuais dos sujeitos desse trabalho, estão inscritos os abusos de poder praticados pelos parceiros homens.

Para se pensar em novos tempos, a educação na modalidade EJA tem um papel fundamental na formação desses sujeitos femininos que passam a reconhecer as condições de subalternidade que vivenciam em seus cotidianos, ao mesmo tempo que se instrumentalizam para ultrapassarem esta condição. É responsabilidade da escola propiciar um espaço dialógico onde as educandas se sintam contempladas, reconhecidas, valorizadas e até mesmo possam entender as diferentes formas de violência doméstica.

O espaço escolar pode corroborar para que esse processo de conscientização das mulheres afrodescendentes seja eficiente e ininterrupto na medida em que pode auxiliar a contornar os muitos problemas dos quais padece. Na esteira do pensamento de Cunha (2009), concordamos que,

A Educação de Jovens e Adultos, assim como as demais modalidades de educação brasileiras, não se revela um campo de ação pedagógica homogêneo. O pesquisador que procurar uma unidade nas teorias e ações em EJA frustrar-se-á ao perceber que nela coabitam discursos e práticas díspares e conflituosas. (CUNHA, 2009, p.15).

Assim, é comum presenciarmos em colégios com modalidade EJA, em Palmas de Monte Alto-Ba, adolescentes, mulheres e senhoras que vão para a escola na busca de

crescimento profissional, possibilidade de obtenção de renda própria, crescimento pessoal e aumento da autoestima, sentimento de igualdade perante seus maridos, filhos e amigos. O conhecimento é uma das ações para a formação do humano, e da reflexão sobre elas, o campo da Educação se apresenta como possibilidade de transformação social. Essa questão fica evidenciada pela estudante da EJA do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura, Jucilene Rodrigues dos Santos, 31 anos, negra, casada, quando faz a sua narrativa:

Saí da escola porque casei e tive filhos, fiquei 13 anos sem estudar e sinto muitas dificuldades para permanecer na escola, pois tenho filhos e casa para cuidar, fico na escola, pois quero aprender um pouco mais, apesar que para a mulher estudar é mais difícil devido as inúmeras obrigações domésticas, a escola para mim facilita o aprendizado para ficar mais informadas dos nossos direitos.

Conforme as justificativas da aluna Jucilene Rodrigues dos Santos para seu retorno à escola, evidenciamos os benefícios desta pesquisa, que poderá contribuir para um melhor entendimento do universo da mulher discente da EJA, seu papel social e dos mecanismos pedagógicos que podem motivar a mulher estudante a sequenciar seus estudos e atingir seus objetivos. No entanto, para que isso efetivamente aconteça é essencial a utilização de atividades nesse espaço que lhes permitam reconhecer 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” (LOURO, 1997, p. 17).

Desconstruir velhos estudos sobre a questão de gênero, onde mulheres são violentadas em seus direitos enquanto pessoas humanas, é uma ação necessária nas escolas para jovens e adultos, especificamente, afim de promover mudanças de mentalidades e combates ao pensamento conservador que insiste em confinar as mulheres às posições de dominação. É evidente a preocupação em evitar as oposições binárias fixas e naturalizadas e perceber, por meio de quais procedimentos simbólicos, jogos de significação, cruzamentos de conceitos e relações de poder essas relações são sexualmente produzidas (SCOTT, 1991). Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos deve ser feita como resistência a muitas ideias cristalizadas, deve ser uma educação planejada enquanto movimento plural, diversificado e pensada em função das particularidades dos sujeitos do processo ensino aprendizagem.

2.4.1 Palmas de Monte Alto/dados e denúncias

Levando em consideração os diferentes caminhos de subjetivação interpelados em homens e mulheres, em nossa cultura, podemos nos perguntar sobre os modos como o gênero

participa dos casos de violência doméstica contra as mulheres. Nenhuma compreensão de qualquer um dos dois sexos poderia existir sem um estudo que os tomasse em separado, aspecto essencial para “descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la” (SOIHET, 1997, p. 101).

A construção da masculinidade nos meninos, em nossa cultura, se dá através da violência contra si mesmo (embrutecimento emocional e físico) e, também, contra mulheres e seus pares (outros meninos). Muitas vezes, a violência é uma tentativa de assegurar uma supremacia na manutenção de certa hierarquia, sobretudo quando a prova da masculinidade é colocada em xeque. No Brasil, quem mais morre por homicídio são os homens. Porém, são os próprios homens que mais matam outros homens, assim como são eles que mais matam as mulheres (WASELFISZ, 2015). Trata-se, portanto, de um modo de funcionamento da masculinidade bastante adoecido, tanto na relação com os pares, como na relação com as mulheres, o que de forma histórica vem naturalizando as violências de gênero.

No que concerne aos nossos estudos e para obter dados referentes as denúncias sobre a violência doméstica, procuramos a delegacia de polícia civil de Palmas de Monte Alto, para fazer esse levantamento. Ficamos surpresos ao saber que os dados referentes as denúncias não tinham registros disponíveis para a pesquisa, impossibilitando o aprofundamento, nos informaram que os dados somente estavam disponíveis do ano 2014, quando computadorizados. Segundo o delegado²⁸ João Carlos Silva, a delegacia não dispunha de dados precisos dos últimos 10 anos, como solicitado. Diante dessa constatação, podemos inferir que a violência doméstica ainda é uma questão subnotificada, e sem as devidas informações não será possível acessar políticas públicas que estejam baseadas na realidade. A notificação é sempre muito positiva para os levantamentos e veracidade de pesquisas, embora não resolva toda problemática que envolve a questão.

Nesse sentido, a relação das violências domésticas sem o devido registro dificulta o levantamento de dados e a proporção de políticas públicas para sanar os problemas. Em estudos constantes sobre essas violências de gênero, percebemos que nos últimos 12 meses, 1,6 milhão de mulheres foram espancadas ou sofreram tentativa de estrangulamento no Brasil, enquanto 22 milhões (37,1%) de brasileiras passaram por algum tipo de assédio. Dentro de casa, a situação não foi necessariamente melhor. Entre os casos de violência, 42% ocorreram no

²⁸Nome fictício

ambiente doméstico. Após sofrer uma violência, mais da metade das mulheres, 52%, não denunciou o agressor ou procurou ajuda²⁹.

Ainda em conversa com o delegado titular da delegacia civil de PMA, fica claro que muitas queixas prestadas por mulheres vítimas de violências, acima de 50%, com teor de injúria e ameaças, retiram as denúncias, ao justificar que os filhos, sogras e até mesmo os próprios familiares as incentivam para desistir da ação, afim de evitar outras situações de violências futuras. Estas reações devem ser encaradas como mecanismos de sobrevivência psicológica que, cada uma e cada um, aciona de maneira diferente para suportar as agressões sofridas/os, ajudando a perpetuar violências aplicadas pelo desconhecimento do direito a autonomia, ao se calar e não buscar justiça, levando o opressor a ficar livre para cometer outros crimes contra a própria ou outras mulheres. A reação de cada mulher à sua situação de vítima é única. Mas, a possibilidade de retratação não está aberta para qualquer tipo de violência. Apenas em casos de lesões corporais leves a vítima poderá se retratar³⁰.

Nessa perspectiva, violência contra as mulheres caracteriza um fenômeno complexo e multidimensional, que atravessa classes sociais, idades e regiões geográficas, colocando-as na procura de soluções informais e/ou conformistas, tendo sido muita a relutância em levar este tipo de conflitos para o espaço público, onde durante muito tempo foram silenciadas. Ainda em diálogo com o delegado da delegacia civil em PMA, fica em evidência as fragilidades pelas quais passam as vítimas frente às violências submetidas, pois, embora no calor do momento façam as denúncias das agressões sofridas, muitas vezes físicas e graves, ficam dúvidas quanto à vontade real da mulher agredida em realizar a queixa. Assim, a impunidade reitera a violência doméstica e familiar, maus antecedentes criminais do agressor, seriedade e gravidade das circunstâncias envolvidas no momento da violência, são indicadores desfavoráveis à retratação, ainda assim, as vítimas ainda insistem em retirar as queixas, conforme assevera o delegado:

Hoje não é possível anular as denúncias por agressões físicas, porém muitas mulheres tentam retirar as queixas, quando justifico que já foi encaminhado o processo ao fórum, muitas se desesperam arrependida da queixa dada. Caminhamos em círculos, muitos processos são em vão, elas retornam com os parceiros antes da finalização da justiça.

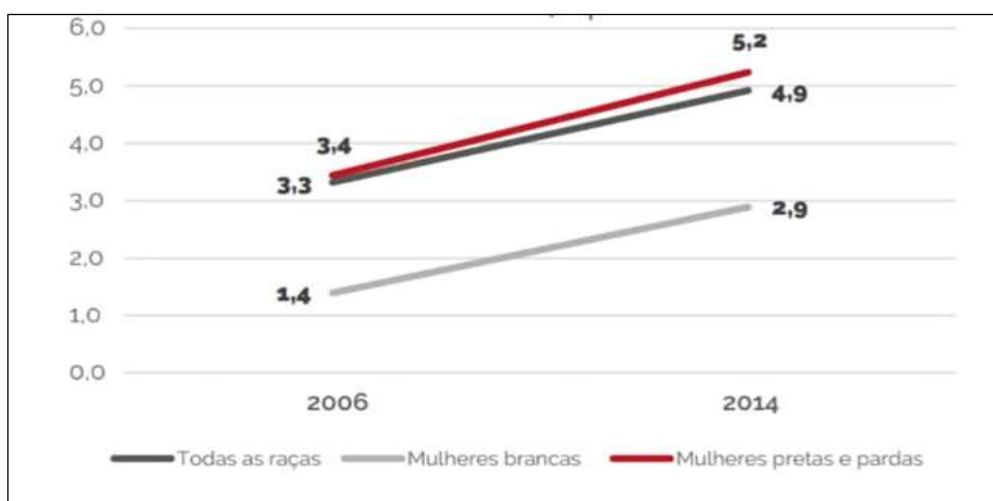
²⁹ Os dados são de um levantamento do Datafolha feito em fevereiro encomendada pela ONG Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) para avaliar o impacto da violência contra as mulheres no Brasil.

³⁰ **Lei Maria da Penha.** Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

Todavia, segundo o delegado, a maioria das mulheres deixa claro que se sentem culpadas pelas agressões sofridas. O delegado foi categórico ao afirmar que os depoimentos não podem ser divulgados para proteger as vítimas e não as constranger e para evitar que suas fragilidades fiquem expostas. Ao serem agredidas, fica perceptível quando nos deparamos com a realidade estrutural de Palmas de Monte Alto, que não há uma delegacia para atender essas vítimas de violências domésticas e nem mesmo uma delegada plantonista, sendo que esse não está à disposição toda semana.

Em consonância as violências sofridas por gênero no Brasil, a Bahia, com maior contingente de sujeitos negros e pardos fora da África, demonstra maior nível violências entre as camadas populares, com poder aquisitivo economicamente inferior, o que evidencia que os fenótipos negros e pardos e de pele retinta aumentam o número de vítimas em relação as autodeclaras brancas. Os registros do Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM, do Ministério da Saúde, no ano de 2014, no estado da Bahia apresentaram uma taxa de 4,9 homicídios para cada 100 mil mulheres, superior à taxa média nacional, de 4,6 homicídios por 100 mil mulheres. Assim como acontece na quase totalidade dos estados brasileiros, a violência letal registrada no ano foi maior contra mulheres pretas e pardas. Além disso, ao se comparar as taxas de homicídios de mulheres verificadas em 2014 com as de 2006³¹, nota-se que a violência letal vem se agravando como comprovado no gráfico 5 abaixo.

Gráfico 5 - Demonstrativo de vítimas de agressões físicas, por raça cor na Bahia. Ano 2006 a 2014.



Fonte: Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Saúde Brasil, 2014.

³¹ BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Saúde Brasil 2014: uma análise da situação de saúde e das causas externas. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

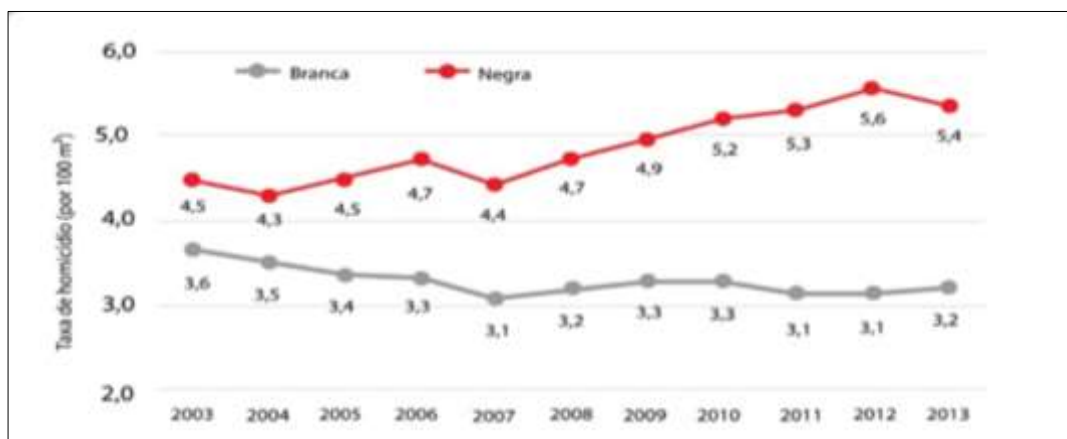
com isso, refletir e visualizar a possibilidade de construção de novas relações e novas possibilidade, e garantir ações mais efetivas na desconstrução desse modelo tão arraigado, construído e estruturado no desenvolvimento binário que tanto tem prejudicado as mulheres e homens socialmente.

Em análise ao gráfico 6, Demonstrativo de denúncias de violência contra mulher no município de PMA, nota-se que os índices de violência continuam alto no município, isso ocorre segundo o delegado, porque são mínimas as denúncias que chegam a delegacia devido a naturalização da violência no cotidiano dessas mulheres montealtenses, uma média de 50 mulheres fazem denúncias anualmente, mesmo a delegacia não funcionando diariamente e nem sendo específica para esse tipo de ocorrências. Notamos precariedade no atendimento e informações capazes de fomentar essa pesquisa, visto que, esses registros catalogados só foram possíveis no início de 2014, dificultando a promoção de políticas públicas capazes de minimizar essas mazelas sociais.

Além das desigualdades de gêneros entre homem/mulher, acrescenta-se ainda os quesitos de raça e classe em relação a essas violências de (estudadas aqui como interseccionalidade), lente analítica sobre interação estrutural, padrão colonial moderno responsável pela promoção do racismo e sexismo institucional, tendo em vista que a vitimização dessas violências é maior entre mulheres pretas (28,4%) e pardas (27,5%) do que entre as brancas (24,7%). É impossível não falar de racismo e em como ele determina trajetórias de vida, fruto do nosso legado escravocrata que nunca foi solucionado. Isso fica evidente nos dados de assédio, em que as mulheres negras são mais vitimadas do que mulheres brancas. Parece que o corpo negro é um espaço público.

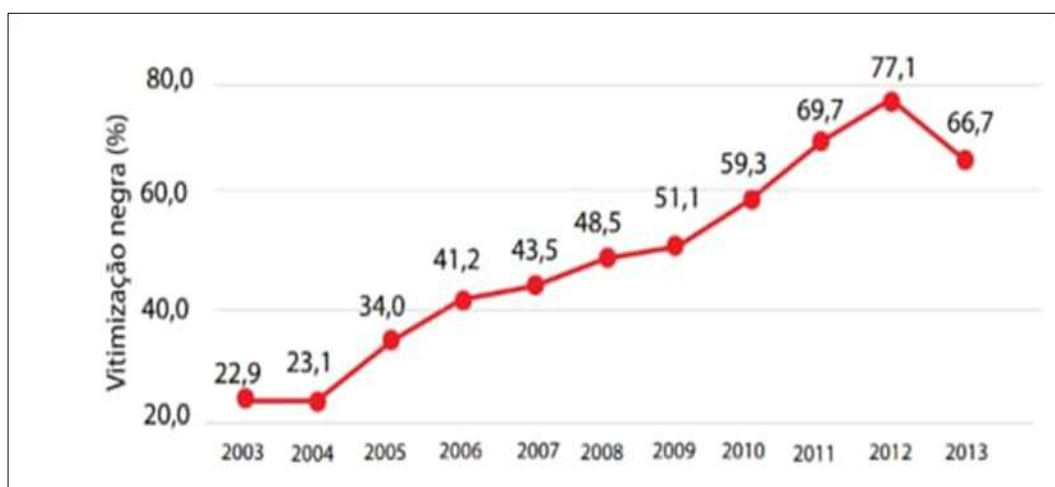
Ao analisarmos os gráficos 7 e 8, abaixo, evidenciamos que inúmeros marcadores sociais influenciam nos dados coletados e é justamente para observar fenômenos como esses que a interseccionalidade é necessária como ferramenta metodológica. Ao aprofundarmos nossa pesquisa, compreendemos o caminho realizado pelas feministas negras no Brasil nas últimas décadas, pois, a implementação da categoria raça como indicador de políticas públicas vem demonstrado eficácia em escancarar alguns abismos vividos, principalmente, pelas mulheres negras economicamente fragilizadas.

Gráfico 7 - Sobre a taxa de homicídios femininos do ano 2003 a 2013 por etnias.



Fonte: Mapa da violência 2015 Homicídio de mulheres no Brasil

Gráfico 8 - De vitimização de mulheres negras do ano 2003 a 2013.



Fonte: Mapa da violência 2015 Homicídio de mulheres no Brasil.
https://mapadaviolencia.org.br/mapa2015_mulhers.pnp

Dessa forma, conclamamos uma educação como prática de liberdade na Educação de Jovens e Adultos, como enfatiza Bell Hooks (2013), através de uma pedagogia engajada que promova educandos, educandas e, principalmente, educadores e educadoras à ressignificação dos saberes da idade adulta, com dimensões tempo/espaço de aprendizagem capazes de promover discursos biológico/científicos, bem como outros discursos como construções sociais, históricas e culturais. Consideramos que importa desconfiar daquilo que é tomado como natural, das práticas rotineiras e comuns, dos gestos e das palavras banalizados que inscrevem as identidades de gênero. Assim, desestabilizarmos essas verdades, tomá-las como alvos de atenção, questionar os discursos biológicos que frequentam a mídia, os bate-papos informais e as salas de aula, que naturalizam e marcam feminilidades e masculinidades, também deve ser uma prática constante e contínua no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 3 - A TÍTULO DE RESULTADOS, ALGUMAS COLHEITAS

Educar Jovens e Adultos é dar a essas pessoas uma nova perspectiva de vida, um novo ponto de partida.

(Coleções FTD para EJA)

A dissertação “Educação de jovens e adultos no combate à violência doméstica”, traz desde a sua nomenclatura uma gama de representações conotativas que não só a descrevem, como também anunciam sua relevância social e suas filiações teórico-epistemológicas. Remete-se a uma moção de incentivo às mulheres e homens da educação de jovens e adultos do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura, na sede do município de Palmas de Monte Alto, Bahia – lócus eleito para o intento, em que a maioria das estudantes é do sexo feminino, negras e apresentam altos índices de mães solas de diversas faixas etárias.

Afim de cumprir exigência do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), em nível de Mestrado Profissional da Universidade do Estado da Bahia, Campus VI Caetité/Ba, para a obtenção do título de Mestre, foi pensado o desenvolvimento do produto de intervenção a ser desenvolvido nos lócus da pesquisa a partir das indagações e discussões que surgirem no decorrer dos estudos. Deste modo, como o nome sugere, deve estar voltado para a ascensão da aprendizagem e contribuir com o aperfeiçoamento profissional/pessoal, tanto do pesquisador quanto de outros sujeitos inseridos no processo da Educação.

Como já mencionado, o foco deste estudo foi uma investigação acerca de que maneira e sentido as vivências proporcionadas pela educação escolar dos estudos de gênero podem alterar a qualidade de vida de mulheres que retomaram seus estudos em um curso de EJA, com foco a minimizar a violência doméstica encontrada na sociedade. No primeiro contato, no ano de 2019, precisamente no mês fevereiro, para apresentação do produto de intervenção na EJA no combate à violência doméstica, percebemos por parte de alguns alunos um desconforto em relação ao tema: um dos alunos com média de idade 45 anos perguntou se as oficinas abordariam o tema sobre as violências sofridas pelos homens também. Respondi que falaríamos sobre os papéis de gênero na sociedade e, portanto, homens, mulheres, LGBTQI+, todas as categorias dos indivíduos na sociedade, seriam contempladas.

Dessa forma, sendo as mulheres 51% da população brasileira, de acordo com dados do IBGE (2010), quando falamos sobre os seus direitos, é comum associá-las a uma minoria. A ideia de minoria não é só numérica, nesse caso ela tem a ver com a posição estrutural que as mulheres ocupam na sociedade. Uma situação de desvantagem com relação a outros grupos

como o dos homens, por exemplo. Mulheres são submetidas à situação de violência dentro de casa e nas ruas pelo simples fato de serem mulheres.

No intuito de contemplar todas as categorias no que tange à gênero, buscamos, através de entrevistas semiestruturadas, reconstruir parte da história da vida escolar dos (as) estudantes egressos (as), procurando apresentar elementos que nos permitissem verificar os motivos que os afastaram da escola quando ainda crianças, o que as fizeram retomar seus estudos na EJA, dificuldades para se manterem matriculadas (os) e frequentes à escola, suas expectativas e sonhos frente aos estudos. Este trabalho exigiu dos discentes um exercício de (des)construção com os conceitos que até então tinham de formação, bem como, idealizadores do projeto, quanto aos parceiros e, principalmente ao alunado, pois foram as suas vivências narradas-escutadas que mobilizaram o a-con-tecer da pesquisa.

No bojo dos nossos estudos e reflexão desta pesquisa, procuramos levar em conta que, como direciona o relatório da UNESCO (2003), em nenhuma sociedade as mulheres desfrutam das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos homens, pois sua jornada de trabalho é mais longa e seu salário é menor, suas oportunidades e opções de vida são mais restritas que as do sexo masculino. A desigualdade de acesso e desempenho das mulheres, em termos educacionais, é tanto causa quanto consequência dessas disparidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) mostram que a equidade é uma das condições existentes para se alcançar a democracia em um país. Por conseguinte, para promover a igualdade entre os diferentes, isto é, a equidade, seja com relação a diferença de classe, etnia, gênero, é preciso dar-lhes tratamento distinto, oportunidades especiais e incentivos para compensar desvantagens e reduzir sua vulnerabilidade.

Quanto às estatísticas relacionadas à EJA, a diferença de gênero também aponta para a mesma direção. Segundo o IBGE (2009), em 2007, do total daqueles que frequentavam ou frequentaram anteriormente o curso de educação de jovens e adultos, 53% eram mulheres e 47% homens. Nesse sentido, mesmo que os períodos expostos referenciem momentos diferentes no Brasil, a mulher se mostra à frente na busca pela educação, principalmente na EJA. Nesse sentido, refletimos sobre a importância de que o professor que atue dentro da EJA deve, em primeiro lugar, trabalhar a autoconfiança de seus alunos e alunas, fazer com que os discentes acreditem em suas capacidades. Pois, na EJA, lidamos com pessoas fortemente marcadas pela exclusão e pelo sentimento de inferioridade, como se vê na história.

Tendo em vista os conhecimentos construídos a respeito da concepção de gênero na sociedade é que essa dissertação foi realizada com a finalidade de adquirir o título de Mestre no Programa de Pós-Graduação Ensino Linguagem e Sociedade (PPGELS), que propõe como

requisito parcial a construção de um produto de intervenção que possa contribuir no *lócus* da pesquisa, para uma educação significativa.

Segundo Foucault (2005), os espaços de saber vêm-se constituindo ao longo da história entrelaçados às estratégias de poder, engendrando espaços de saber-poder. Percebe-se, nos dados anteriores apontados, a diferença de acesso das mulheres a determinados espaços em nossa sociedade. Dessa forma, apresentamos a seguir a estrutura da proposta de um Curso de formação continuada em serviço que se baseia nas contribuições de oficinas pedagógicas com dinâmicas de grupo para a formação dos discentes da educação de jovens e adultos. Assim, propusemos realizar oficinas de cunho informativo sobre a concepção de gênero na sociedade através do projeto: **EJA e combate à violência doméstica**, com a intenção de investigar se e como as questões de gênero estariam na atualidade, demarcando a ocupação diferenciada dos espaços de saber-poder na EJA.

Nome do curso: EJA e combate à violência doméstica.
--

Área: Educação

Forma de Oferta: Promoção de oficinas pedagógicas com dinâmicas de grupo para alunos da educação de jovens e adultos do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura em Palmas de Monte Alto –Ba.

3.1 Produto de intervenção: O projeto em seu a-con-te-cer

Justificativa

Falar sobre gênero e seus imbrincamentos ainda é um desafio e um desafio necessário. Trata-se de debatermos como este elemento tem sido decisivo ao longo da história, na organização das relações humanas, as quais têm se dado a partir das classificações decorrentes dessas denominações. Assim, os papéis de homem e mulher têm sido inscritos, deixando de lado outras possibilidades de existência, e este binarismo tem ocorrido de uma forma em que as desigualdades nas relações, são latentes.
--

As hierarquias de gênero, classe e raça não são explicáveis sem que se leve em conta essa divisão, que produz ao mesmo tempo, identidades, vantagens e desvantagens, assim como as desigualdades. E, nesse contexto “perseguir as relações de gênero, buscando as singularidades de cada grupo social, centrados nas tensões e embates, sem recusar o que
--

aparece como diferente, é o caminho adotado nesse trabalho” (NOGUEIRA, 2015, p. 25), o qual propõe estes elementos como pilares para elaboração do Projeto: *EJA e combate à violência doméstica*. A intenção é enfrentar décadas de submissão e desigualdades que produziram uma espécie de superioridade masculina em relação às mulheres e junto com ela a ideia nefasta da mulher como objeto de prazer, estando sujeita aos seus comandos e a todo tipo de violência, desrespeito e arbitrariedades. No bojo desse estudo,

Os sujeitos são pensados como identidades construída social e culturalmente ao contrário de se considerar uma identidade forjada e pré-determinada por atributos naturais, assim sujeitos históricos, homens, mulheres, são analisados em suas formas de interação, mesmo admitindo – se os conceitos normativos e simbólicos culturais presentes nos seus processos de formação. A noção de poder reafirma-se como fundamental para se pensar estas relações; é preciso desvendar os espaços em que se dão as intrincadas redes de convivência dos sujeitos sociais [...]. (NOGUEIRA, 2015, p. 31).

Ao evidenciarmos nos estudos de gênero que as identidades dos sujeitos são construídas historicamente, percebemos o quanto as mulheres foram violentadas em direitos e oprimidas na sociedade. Nesse sentido, “[o] gênero não deve ser constituído como uma identidade estável ou um *lócus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuamente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos” (BUTLER, 2015, p. 242).

Reconhecer a negação identitária das mulheres e traçar novos caminhos para a desconstrução dessa realidade, dando voz a classe feminina e propiciar o (re) conhecimento dessa condição é o caminho para uma realidade mais justa, afim de direcionar uma nova reconstrução histórica social, pautada no respeito e igualdade entre os gêneros, assim como no reconhecimento de todas as formas de existência a partir dele. Ainda, no mesmo estudo sobre a questão de gênero, está intrincada não somente a violência explícita, mas também e não menos cruel a violência simbólica, tida como naturalizada, que determina estereótipos que minimizam os papéis das mulheres como sujeitos de direito, em decorrência da dominação masculina pautados em construções religiosas, históricas e eivadas pelo patriarcado.

Conforme Chartier (1995, p. 40-44), “definir a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação [...] é sempre afirmada como uma diferença de ordem natural, radical, irreduzível, universal. Outrossim, os estudos sobre o gênero devem considerar as relações de poder entre mulheres e homens, bem

como as diversas formas sociais e culturais que vão constituirlos como sujeitos de gênero. Isso porque o gênero “é o primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1990, p. 14).

A violência contra as mulheres é uma forma de violação dos direitos humanos, ao atingir o direito à vida, saúde e integridade física. Portanto, foi sancionada em 07 de agosto de 2006, a Lei nº 11.340 (Lei Maria da Penha), que cria mecanismos para coibir e prevenir a violência contra as mulheres. Apesar do avanço desta legislação, ainda é cruel a realidade de violência contra mulheres a qual pode ser verificada com os altos índices de feminicídio no Brasil e de denúncias recebidas pela Central de Atendimento à Mulher - Disque 180.

Deste modo, visando minimizar essas violências é que propomos o projeto intitulado: *EJA e combate à violência doméstica*, que servirá como incentivo às mulheres montealtenses, na sede do município de Palmas de Monte Alto, Bahia, a realizar-se no mês de março, mês da mulher, com alunas(os) do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura, na Educação de jovens e adultos, a partir de oficinas interativas capazes de propiciar um novo olhar sobre a construção dos papéis de gêneros presentes na sociedade, a fim de desconstruir estereótipos em nosso meio. O *lôcus* eleito para o intento caracteriza-se pela maioria dos estudantes ser constituída por mulheres, negras e apresenta altos índices de mães solteiras de diversas faixas etárias, características essas que justificam a nossa escolha como campo de atuação, por ser considerado um grupo de mulheres com vulnerabilidade às diversas violências domésticas. Este perfil sugere um trabalho formativo no âmbito de conscientização sobre os papéis de gênero e saúde de mulheres, numa perspectiva do direito à autonomia.

Diante do exposto, é possível compreender que o espaço escolar, rico em sujeitos plurais, é local propício a observações que nos possibilitam detectar como os papéis de gênero estão acontecendo entre homens e mulheres, assim como em outras performances. Todavia, a articulação entre as instituições e serviços governamentais/não governamentais e comunidade, são de fundamental importância para o desenvolvimento do projeto, buscando a construção de modelo de intervenção com base nos princípios da democracia e da interdisciplinaridade.

Enfim, as evidências mostram a necessidade de espaços de debates e reflexão no que tange às questões de corpo, gênero, raça e sexualidade, em uma perspectiva que não aceitem o corpo como uma entidade biológica universal responsável pelas diferenças entre homens e mulheres, mas sim como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações

de poder, em que todos os sujeitos possam compreender e transgredir as normatizações sociais impostas.

Portanto, compreendemos que a escola, enquanto socializadora e produtora de saberes, pode e deve provocar essas mudanças, se antes fizer acontecer discussões consistentes em seu interior e, mais especificamente, se seus membros, em especial os agentes educacionais, buscarem a desconstrução de velhos saberes, dando lugar a novos saberes, com vistas à uma educação mais inclusiva. O caminho não é fácil, mas se alguns já se propuseram a percorrer, outros poderão tomar parte nesta caminhada.

Objetivos das oficinas propostas

Objetivo Geral:

Fazer um levantamento dos perfis das estudantes da EJA a partir de Políticas de Escuta, Políticas de saúde, movimentos, integridade e performances corporais, buscando contribuir com a visibilidade dessas mulheres como pessoas de direito, capazes como agentes sociais, buscando ainda, disseminar as culturas de respeito, autonomia de gênero, da não violência e da não submissão feminina.

Objetivos Específicos:

- ✓ Planejar e efetivar momentos de escuta sensível do público partícipe;
- ✓ Empreender espaços de (auto) reflexões sobre as temáticas propostas;
- ✓ Estimular a formação da consciência livre de estereótipos e preconceitos contra a mulher e contra LGBTQIAP+;
- ✓ Propiciar espaços de dizibilidade e disseminação das vozes femininas partícipes do projeto;
- ✓ Fortalecer a ideia de autoestima e autovalorização da mulher;
- ✓ Promover o (auto) reconhecimento do protagonismo das mulheres estudantes da EJA do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura em Palmas de Monte Alto Bahia.

Metas

- ✓ Realizar 5 oficinas afim de colaborar para a elevação de estudos e práticas de respeito, justiça e valorização das mulheres na sociedade montealtense;
- ✓ Proporcionar a 80% do alunado da EJA de 7º/8º ano oficinas desenvolvidas a partir de práticas e discussões capazes de elevar o índice de consciência sobre o respeito mútuo na convivência entre os sujeitos masculinos e femininos de forma a atenuar o índice de violência contra as mulheres, no âmbito do município de P. Monte Alto.

Público alvo do projeto

O projeto traz como público mulheres e homens entre 16 e 50 anos, alunas (os) estudantes da EJA do 7º/8º ano que não tiveram condição de concluir os estudos na idade certa, até os 17 anos, em sua maioria afrodescendentes, economicamente desfavorecidos de bairros periféricos da cidade de Palmas de monte Alto, Bahia.

Cronograma para execução das oficinas

Oficinas	Temáticas	Período (mês)
01	A educação de jovens e adultos: construção dos sujeitos autônomos.	16/02
02	Políticas Públicas e as mulheres da cidade, questões sobre a Lei Maria da Penha	12/03
03-	Cultura, corpo e gênero: debate sobre as práticas sociais do corpo; Estimular a formação da consciência livre de estereótipos e preconceitos contra a mulher. Performance dançante com o alunado Discutindo Gênero.	16/03
04	Relato de experiência: O cotidiano de violência contra a mulher	19/03
05	Culminância – Gênero na Tela -Filme: Acorda Raimundo ...acorda! Vídeo II -Que corpo e esse?	30/03

	Certificação	
--	--------------	--

Oficinas: Convers(ações) Consiste na promoção de espaços e tempos reflexivo-formativos para auxiliar na superação da desigualdade de gênero, incentivando a cultura da visibilidade, protagonismo e territórios da mulher em detrimento da cultura de não violência e submissão feminina, por meio de ações voluntariadas e contribuintes para autonomia, cidadania, saúde da mulher. Oficina 1: Título: A educação de jovens e adultos: construção do sujeito autônomo. Mediação - Marilene Pinto Cardoso Laranjeira Rocha (Mestranda UESC) e Adelice Pereira de Jesus (Mestranda UNEB/ pesquisadora PPGELS) Professora do Município P. Monte Alto. Oficina 2: Título: Políticas Públicas e as mulheres da cidade, questões sobre a Lei Maria da Penha. Mediação-Rita de Cássia de Carvalho Costa (Bacharel em direito) e Açucena Di Paula Castro Lima Nogueira (Estudante do curso de direito da UNIFG e estagiária da delegacia de Palmas de monte alto). Apresentação de gráficos sobre o quantitativo de denúncias de injúria e ameaças a cidadãs montealtense desde 2013 e índice de aplicação da Lei Maria da Penha no Município, bem como condutas das agredidas no decorrer do processo. Oficina 3: Título: Cultura, corpo e gênero: debate sobre as práticas sociais do corpo. Estimular a formação da consciência livre de estereótipos e preconceitos contra a mulher. Mediação-Marta Diamantino (Psicóloga) e Nássia Roriz (graduada em Educação Física) Performance dançante com o alunado. Oficina 4: Título: Discutindo Gênero e Relato de experiência: O cotidiano de violência contra a mulher, nossas ancestrais e suas histórias que nos inspiram. Mediação –Alideia Oliveira Rodrigues (Mestranda UNEB/ pesquisadora PPGELS) e Adelice Pereira de Jesus (Mestranda UNEB/ pesquisadora PPGELS). Oficina 5: Título: CINEMA: O corpo em tela Mediação- Ana Lúcia Pereira Barros pesquisadora PPGELS UNEB turma II. Parceria com segmentos da sociedade civil organizada, públicos e/ou privados ✓ CRAS – Centro de Referência de Assistência Social (Parceria)
--

✓ Psicólogas (colaboradora externa)

✓ Profissionais da Enfermagem (colaboradora externa)

✓ Advogada (colaboradora externa)

✓ Assistente social (colaboradora externa)

Resultados esperados: Promover a compreensão do conceito de gênero e das relações de poder que perpassam os diferentes espaços de convivência. Capacitar mulheres e homens quanto ao conhecimento a respeito da lei Maria da Penha, bem como propiciar o conhecimento de ambos, enquanto sujeitos autônomos e construtores históricos de uma nova concepção de gênero.

Impacto das ações: Diminuir a submissão feminina e mobilizar outras compreensões de corpo e produtividade de gênero; Dar visibilidade às mulheres como pessoas de direito no âmbito do município montealtense.

Ações para a difusão dos resultados

Em cada uma das fases serão organizados os registros escritos, fotográficos e em vídeo, respeitando-se as diretrizes éticas que conduzem tal ação, de modo que possam subsidiar as seguintes produções: - Artigos científicos para publicação em evento externo, interno e/ou em revistas da área.

Culminância

Essa oficina busca desenvolver a prática em escrita e produção de texto a partir das narrativas de si, as experiências e histórias cotidianas vividas nas estradas da vida. As ações acontecem de maneira orgânica durante o projeto, sendo que, as participantes serão instigadas a registrarem de maneira verbo-imagética todas as experiências, sensações, pensamentos suscitados (percepção e afetos).

Carga horária

Nossa proposta de formação prever um curso baseado em cinco (5) oficinas pedagógicas, com a duração de três (3) horas para a realização de cada encontro, perfazendo um total de 15 horas de duração.

Avaliação
O Processo de avaliação entendido como um contínuo reflexivo-formativo considerará a participação ativa e efetiva das mulheres em todas as fases apresentadas no decurso do projeto. Além disso, será efetivado um processo de acompanhamento contínuo das influências das ações do projeto no cotidiano das mulheres.

Proposta orçamentária:

Oficinas	Descrição	Valor unidade	Valor total (R\$)
	Banner	100,0	100,0
Oficina 1	Bis	5,00	20.00
Oficina 2	Lanche	1,50	60.00
Oficina 3	Almanaque	5,00	75.00
Oficina 4	Bombom	1,00	50.00
Oficina 5	Pipoca	1.00	50.00

3.2 Análises das oficinas: agir e transformar

O produto elaborado como requisito básico da conclusão do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, como descrito anteriormente, teve como premissa básica 5 oficinas, afim de propiciar momento informativo com diversos parceiros especializados no tema estudado aos estudantes da modalidade EJA no 7º/8ºano do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura, na sede do Município de Palmas de Monte Alto Ba.

De acordo Paviani e Fontana (2009), a oficina pedagógica é uma estratégia de ensino-aprendizagem que enfatiza a ação sem, com isso, perder de vista a base teórica. Trata-se de uma estratégia que promove a vivência de “situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos” e em que a metodologia altera “o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 77).

Ainda para as autoras, ao planejar uma oficina, o professor deve considerá-la como uma abordagem centrada no aluno e na aprendizagem e não no docente, devendo a oficina dialogar com os conhecimentos, os valores, as habilidades e atitudes dos estudantes, bem como com interesses e necessidades deles. Ressaltam, também, que essa estratégia deve ser planejada e desenvolvida de modo a considerar situações-problema apresentadas pelo contexto e pelos estudantes. Nesse sentido, uma oficina pode combinar diversas atividades, envolvendo discussões, estudo bibliográfico, palestras, entre outras (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Dessa forma, com base nessas orientações acerca da oficina pedagógica, que se alinham com a perspectiva metodológica presente no pensamento de Paulo Freire (1996), no que concerne ao uso do diálogo como princípio para a relação professor-aluno-conhecimento, esta oficina sobre as concepções de gênero foi pensada afim de levar o conhecimento sobre o tema e desconstruir, através do diálogo, concepções naturalizadas e estereotipadas em nossa sociedade.

O trabalho em questão possui como finalidade essencial alertar toda a população sobre a violência sofrida nas relações de gênero, principalmente pelas mulheres no cotidiano. Fazer com que o tema alcance o maior número de pessoas possíveis no chão da escola, é uma forma de sinalizar que medidas urgentes precisam ser implantadas na tentativa de erradicar o problema.

Dado o cenário atual, essas oficinas foram interrompidas devido a pandemia da COVID-19 que, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência da ONU responsável por acompanhar e apoiar a educação, comunicação e cultura no mundo, já impactou os estudos de mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países – o que representa cerca de 91% do total de estudantes no planeta.

Dessa forma, somente três oficinas foram desenvolvidas com interação com os alunos da educação de jovens e adultos, quais sejam, “A educação de jovens e adultos: construção dos sujeitos autônomos”, “Políticas Públicas e as mulheres da cidade, questões sobre a Lei Maria da Penha e Cultura, corpo e gênero: debate sobre as práticas sociais do corpo; estimular a formação da consciência livre de estereótipos e preconceitos contra a mulher”, “Performance dançante com o alunado”. No entanto, levando em conta a importância e relevância social do tema da dissertação “Educação de jovens e adultos no combate à violência doméstica”, a continuidade das oficinas se dará através da confecção de um manual de orientações pedagógicas, visto a incerteza sobre o fim da pandemia, que por hora assola nosso país e o mundo sem a certeza do retorno presencial das aulas presenciais nos espaços escolares.

Dessa forma, no intuito de manter o cumprimento das temáticas das oficinas, construiremos um material concreto acerca de orientações dos estudos de gênero no espaço

escolar da EJA, para que possa ser trabalhada tanto por mim, posteriormente, enquanto professora efetiva da educação básica da referida escola, quanto pela inserção no planejamento geral para que possa ser desenvolvida por outros/as colegas educadores. Nesse sentido, pensar as relações de gênero na educação se faz urgente. Essas relações que são marcadamente assimétricas e hierárquicas, pois, o feminino é dito como inferior e o masculino como superior, caracteriza as relações de gênero na sociedade ocidental como máquinas de produção de desigualdades, de naturalizações e de imutabilidade.

A primeira fase do projeto foi iniciada em classe da EJA, em meados do mês de fevereiro de 2019, a partir da realização de encontros Político-Formativos, os quais constituíram-se de programação de encontros dialogais coletivos de cunho formativos, com estratégias de aulas expositivas e midiáticas, envolvendo temáticas no campo das Políticas Públicas e as mulheres educandas da EJA, questões sobre a Lei Maria da Penha e sobre A educação de jovens e adultos: construção dos sujeitos autônomos.

As oficinas e as atividades correspondentes tiveram temáticas específicas com planejamento semiestruturado, visando à abertura para aspiralidades temáticas transversais emanadas das falas das partícipes, cuja mediação contava com um profissional da área temática – de modo a responder pelas especificidades relacionadas a cada tema. Além desses, cada oficina contou também com convidadas das instituições parceiras com formação em Serviço Social, Psicologia, Endemias, Medicina, Direito e outras concernentes à temática prevista para o encontro.

Nesse primeiro momento, foi apresentado o projeto de intervenção “EJA no combate à violência doméstica”, bem como a proposta do tema da dissertação do mestrado, encontro para tirar dúvidas e traçar metas, bem como exposição da explanação dos sujeitos da EJA, seus anseios característicos e singularidades dessa modalidade. Como já exercia a docência da turma de 7º/8º ano, a interação ocorreu de forma natural, após a explanação com os alunos e identificação com o tema ficou evidente que sob os alunos, muitas vezes, recaem discursos estigmatizados e disciplinadores, em que a dimensão da identidade, do gênero, dos afetos e da sexualidade, quando tratados, perpassam por um discurso de controle.

Num determinado momento da oficina com o título “Sujeitos de fala”, optamos por debates e trocas, por meio de discussões a partir das próprias experiências, momento de ouvir

e compreender os anseios e conhecimentos dos discentes sobre o papel do educando da modalidade EJA, em paralelo às relações de gênero explicitado na fala de Jacinto Silva³³,

Eu voltei a estudar porque trabalhava em uma firma em São Paulo como operador de máquinas e conseguia sustentar minha família com meu salário, minha mulher ficava em casa cuidando das crianças, mas as máquinas foi modernizando e fui mandado embora e para entrar em outra empresa com o mesmo serviço tinha que ter ensino médio completo. Vou terminar a escola e volto pra São Paulo.

Como esperado, devido as vivências sociais, os educandos da EJA tiveram muito a abrilhantar nas oficinas, desde a concepção do retorno aos bancos escolares, devido a vontade de reingressar no mercado de Trabalho, como explicitado na fala de Jacinto Silva, 42 anos, que em nenhum momento foi cogitado por ele que a cônjuge poderia buscar trabalho externo para dividir as despesas da família, evidenciando que a esposa deveria permanecer no espaço restrito e privado da vida doméstica. No decorrer dos trabalhos várias falas estereotipadas e naturalizadas sobre o papel feminino na sociedade foram expostas e desconstruídas no decorrer das oficinas interativas, que evidenciaram a escola como sendo espaço de socialização e de reprodução de desigualdades, em que os conflitos no seu interior, poderá ser problematizado, em busca da superação dos preconceitos e discriminações em relação aos conceitos de gênero.

No segundo dia de oficina, a expectativa por parte dos alunos era visível, surpreendendo-nos com a participação ativa de todas/os estudantes. O primeiro tema abordado na noite, pela professora mestranda Adeline de Jesus, teve como foco “Os papéis de gênero construídos socialmente”. No princípio da fala foi apresentado o vídeo “*No mundo das crianças não se bate em mulheres*”³⁴, campanha sobre o combate à violência doméstica contra mulheres. Logo em seguida, foi se fazendo um paralelo entre as concepções e estereótipos cotidianos em relação ao tema, reforçada na fala de Simone de Beauvoir, onde a escritora afirma que ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher, e corroborando com a fala de Joan Scott (1990) sobre as concepções de gênero construídas historicamente na sociedade e de Raquel Soihet (1995) sobre a violência simbólica nas relações de gênero.

³³ Aluno da Educação de Jovens e Adultos 7^a/8^o ano e participante da oficina “EJA em combate a violência doméstica”.

³⁴<https://www.youtube.com/watch?v=JHNxfJ0ULxY>

Apesar do vídeo “*No mundo das crianças não se bate em mulheres*” evidenciar as violências físicas e simbólica, contra as mulheres, a discente Gerluzia da Conceição³⁵ de 36 anos, mãe de duas crianças, explicitou,

Já casei duas vezes e todo os meus maridos quis mandar em mim, já recebi empurrão, já quebraram minhas coisas, rasgou minha roupa pra eu não vestir, mas nunca baixe a cabeça agora vou estudar e viver a minhas vida, nem meu pai me batia pra homem me bater.

Tendo a fala da aluna Gerluzia da Conceição como referência, asseveramos que a violência de gênero se apresenta em todos os espaços sociais de forma naturalizada e discriminatória. Analisando de forma metodológica no conceito da interseccionalidade paralelo a essa realidade sinalizada pela estudante, entendemos que a estrutura educacional, renda financeira e etnia, aumentam os níveis de violência contra as mulheres, o que reforça a importância de buscar meios para que essa temática sobre os estudos de gênero adentre outros espaços formais e não formais, buscando minimizar essa problemática social.

No segundo momento, foi apresentado pela bacharela em Direito, Rita de Cássia de Castro, a temática da Lei Maria da Penha e medidas que as vítimas devem recorrer frente a essa problemática e o que nós, enquanto sociedade, podemos fazer para minimizar esta situação no dia-a-dia. Pelo fato de a turma de EJA possuir muitos adolescentes com distorção idade série esperávamos piadas, chacotas sobre a proposta das oficinas, surpreendeu-nos o interesse tantos de meninas e meninos e concentração de todos ao assistir palestras e levantar diversos questionamentos que enriqueceram os trabalhos.

No terceiro momento da noite, a estagiária da Delegacia municipal civil de Palmas de Monte Alto –Ba, Açucena Nogueira e estudante da UNIFG do 8º semestre do curso de Direito, fez uma apresentação imagética que esclarecia sobre a Lei Maria da Penha de modo lúdico. Por fim, apresentou um gráfico demonstrativo sobre índices de denúncias sobre violência doméstica em nosso município, deixando bem claro que podemos fazer denúncias anônimas e reforçar a concepção de que “em briga de marido e mulher devemos sim, meter a colher”.

Para finalizar as palestras, foi solicitado aos alunos que lessem frases expostas no auditório encontradas na sociedade de cunho machista, “*Feminismo não mata ninguém o machismo sim*”, “*pega ela e joga bebida e taca na rua (letra de música)*”, “*Ex-namorado de bailarina diz que a matou, pois ela era garota de programa. (Reportagem)*”. Como dinâmica,

³⁵ Aluna da Educação de Jovens e Adultos 7ª/8º ano e participante da oficina “EJA em combate a violência doméstica”.

eram sorteados bombons para aqueles que se dispusessem a interpretar as figuras exposta no auditório Jorge Amado, do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura, que reforçavam os estereótipos de gênero, sobre coisificação da mulher. No momento final, foram distribuídos jornais informativos sobre a Lei Maria da Penha, bem com um bombom com um lembrete: Em briga de marido e mulher devemos manter a colher!

No ato da aplicação da Oficina 2, privilegiou-se a conscientização da importância do tema “Educação de Jovens e Adultos no combate à violência Doméstica” na sociedade e o quanto a escola peca por não dar ênfase à temática, que busca prevenir possíveis casos de violências, liberta mulheres/homens que vivenciam essas amarras sociais, além de desconstruir conceitos historicamente construídos.

Na terceira oficina tendo, como participante a Psicóloga Marta Diamantino, o tema foi “Cultura, corpo e gênero: debate sobre as práticas sociais do corpo, e estímulo à formação da consciência livre de estereótipos e preconceitos contra a mulher”. Dessa forma, a psicóloga iniciou a palestra da noite com imagens sobre a coisificação dos corpos e o vídeo “*De quem é esse corpo?*”³⁶, levando a percepção da influência da representação midiática do corpo na construção das subjetividades, evidenciando o caráter histórico das representações apresentadas e a construção das subjetividades por meio da problematização dos discursos sobre a beleza, e para estimular a expressão de experiências dos sujeitos da escola frente ao discurso midiático no qual o corpo magro, caucasiano e jovem é tido como padrão de normalidade.

Para Louro (1999, p.14), mais claramente, o corpo funciona, em primeiro lugar, como a referência que justificará a forma hegemônica de produzir identidades de gênero; em segundo, ele será o primeiro alvo desse processo. Mas será também um veículo que falará de um devir, como se este fosse uma presença, um meio de alcançar o alvo final, que é a educação da mente. A escola e o currículo praticados produzem e reproduzem, a partir de certos investimentos sobre os corpos, os estereótipos sociais que marcam as relações de gênero. Desconstruir através do diálogo formativo esses conceitos discriminatórios e naturalizados no imaginário social foi a proposta de elaboração da temática da noite.

Os (as) estudantes da EJA, participantes do projeto de intervenção, no decorrer das oficinas com diálogos/formativos passaram a refletir acerca das experiências do alunado e enfrentamentos ao machismo e à homofobia, a indagar-se sobre os conhecimentos e os entendimentos a respeito dos conceitos gênero, relações de gênero, homem, mulher, homossexual, heterossexual, cidadania, poder, escola, jovem, adulto, idoso, branco, negro,

³⁶<https://www.youtube.com/watch?v=Pp4qMkn2srU>

indígena, rico, pobre, e a estudar sobre as configurações passadas e presentes acerca das relações de gênero. Embora as oficinas intervencionistas tivessem com objetivo propiciar aos estudantes um estudo aprofundado dos papéis de gênero na sociedade para a equidade e autonomia, os alunos ao interagirem, expunham vivências que ressaltavam discriminações e preconceitos vividos por esses sujeitos no cotidiano, marcadores sociais capazes de contribuir com a baixa autoestima dos sujeitos, evidenciados na fala da discente Maria dos Anjos,³⁷ 23 anos, em uma das oficinas,

Parece que somente nós mulheres é que tem que preocupar com corpo, sou gorda e o que já recebi de apelido desde criança, e até hoje magoa muito, a gente tenta não importar mais a gente fica triste demais.

Neste momento, frente a citação acima, percebemos que os conhecimentos históricos estavam sendo mobilizados. A percepção da impossibilidade de pensar o (s) corpo (s), a (s) família (s), a sexualidade, a saúde, as juventudes e os gêneros sem considerar o processo de construção social e cultural ficou patente. Um dos desafios postos foi pensar os diversos sujeitos como construção social e cultural atravessado por discursos classificatórios. Um dos discursos que atravessa os sujeitos é o determinismo biológico no qual o homem é dito como sujeito universal e a mulher como o contrário do homem. O discurso biológico com pretensão de neutralidade define o que é ser homem e o que é ser mulher, bem como diferencia a saúde para homens e para mulheres.

Ainda no decorrer da noite, foi apresentado um grupo de dança balé com a professora Nássia Roriz, formado por homens e mulheres, no intuito de percepção dos corpos como fator pessoal do ser humano. Logo após, foram distribuídos o chocolate “batom”, da marca Garoto, levando-os a compreender que homens e mulheres são iguais em direito e respeito social e em seus corpos.

Um olhar panorâmico sobre os resultados parciais das oficinas já induzem para a reflexão acerca da importância de se inventar (DERRIDA, 2001; LOPES 2010) formas outras de organização de projetos formativos, que escutem as subjetivações produzidas pelo público em formação e valorizem o espaço-tempo de produção dessas como o espaço-tempo mor de formação, de modo que as Instituições Educacionais – a exemplo do Colégio Municipal Eliza

³⁷ Aluna da Educação de Jovens e Adultos 7ª/8º ano e participante da oficina “EJA em combate a violência doméstica”.

Teixeira de Moura – possa evidenciar a proporção da violência e o papel da sociedade em se posicionar frente a essa problemática.

3.3. As oficinas em seu não a-con-te-cer.

Com a pandemia causada pelo novo Corona vírus, um número expressivo de escolas no mundo todo teve suas atividades presenciais suspensas. Professoras e professores, agentes fundamentais no processo educacional, viram-se, de um momento para outro, tendo que atuar diante de um contexto de excepcionalidade, e alternativas passaram a ser adotadas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação.

No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números absolutos, representa mais de 1,2 bilhão de pessoas, segundo dados da UNESCO, dado não muito diferente da cidade baiana de Palmas de Monte Alto. Dessa forma, a proposta de realização de 5 oficinas foi interrompida e somente 3 foram realizadas. Devido à importância do tema e relevância social da proposta, propomos deixar na escola pesquisada um manual de orientação dos estudos de gênero sobre as oficinas realizadas, bem como, as oficinas que não foram concluídas. O manual ficará à disposição da escola para ser realizada pela comunidade escolar assim que retornar as aulas presenciais ou em qualquer tempo que se fizer necessário, Cifali (2015) diz que,

Sabe-se que violência contra a mulher é um problema social de enormes e graves proporções no Brasil e no mundo, constituindo-se em uma das principais formas de violação de direitos humanos. A tolerância em relação aos casos de violência contra a mulher manifesta-se através de diversas formas, porém, uma prepondera no Brasil: a culpabilização das vítimas como justificativa da violência. (CIFALI, 2015, p.142).

Ao aprofundarmos os estudos, percebemos que a violência acontece quase que o tempo todo, em todas as classes sociais e está enraizada em nossa sociedade de forma naturalizada. Somos maioria da população, maioria do eleitorado e mesmo assim, tratadas como uma minoria sem voz.

No processo educacional, pensar nas formas de dominação é pôr em questão o dito natural para as relações de gênero e pôr em evidência os conflitos entre os papéis e lugares sociais impostos pela educação escolar e os vividos pelos sujeitos na escola. Na contramão do exercício do poder disciplinar (FOUCAULT, 1979), que vigia, normatiza e examina os sujeitos, a escola pode e deve discutir as relações de gênero. Na construção de uma educação reflexiva

sobre as estratégias de poder e diálogos formativos com a ideia de gênero enquanto “[...] uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p.84), abre-se uma perspectiva relacional para pensar os sujeitos, os discursos e as práticas da/na escola.

No que concerne ao nosso trabalho de desconstrução dos papéis de gênero de forma não binária, faz-se necessário promover as duas oficinas não concluídas como manual pedagógico de orientação: *Relato de experiência: O cotidiano de violência contra a mulher e Gênero na Tela -Filme: Acorda Raimundo ...acorda!* São necessárias na educação da EJA, por meio da categoria analítica gênero através das mídias, possibilitando pensar as representações, os funcionamentos socioculturais, símbolos, mitos, modelos, normas sociais, subjetividades, corpos e as políticas sobre homem/mulher.

Assim, o diálogo na educação com os conceitos de gênero e poder é capaz de mobilizar ações estimuladoras de desconstruções dos discursos históricos, religiosos, jurídicos, políticos e midiáticos que permeiam os currículos e as práticas educativas, e que comumente podem ser ouvidas em outros espaços da sociedade, evidenciando a situação de desigualdade entre mulheres e homens. O desenvolvimento do referido projeto acadêmico nos permitirá dialogar com frases de questionamento e resistência à desigualdade nas relações de gênero: “menina pode ser o que ela quiser”; “Em briga de marido e mulher podemos meter a colher”; “Sexo é parte da vida”; “Meu corpo me pertence, meu corpo minhas regras”; “Feminismo, o que é? Isso é coisa de mulher”; “Basta de homofobia, basta de machismo, basta de misoginia”, “Homem chora”; “Escola é lugar para discutir gênero e sexo, sim”. São frases que nos provocam a novos desafios, pró igualdade e equidade de gênero na escola.

Os corpos serão estudados como uma construção social, cultural e histórica a partir do que foi dito sobre ele, dos investimentos discursivos e práticos que produzem os corpos em gênero, classe, etnia e grupos etários. No âmbito do conceito de poder defendido por Foucault (1979), afim de discutir com os (as) estudantes da escola alguns funcionamentos, exercícios e operações dos processos produtivos do corpo, da sexualidade e da subjetividade na contemporaneidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele.
(SANTOS, 2013, p. 349).

As palavras de Boaventura de Sousa Santos, em epígrafe, bem ilustram o nosso anseio em relatar a experiência frente a dissertação “*Educação de Jovens e Adultos e Violência contra mulheres no Alto Sertão da Bahia*”. Discutir sobre gênero na escola certamente não é tarefa fácil, muito pelo contrário, é tarefa desafiadora dos padrões sociais e culturais de gênero imperantes.

Nesse momento, nos despimos de qualquer pretensão de crítica a demais formas de fazer ensino, mas sim, temos a pretensão de socializar um outro meio, híbrido e heurísticamente inventado, a partir do diálogo entre aspectos da formação colaborativa como dispositivo pedagógico. A experiência nos permitiu conhecer as singularidades das mulheres /homens estudantes da EJA e, com isso, problematizar, compreender e ressignificar nossa percepção sobre práticas curriculares educativas e interventivas em espaços de diferença, evidenciando que é possível, responsabilmente e solidariamente, inventar outras políticas e outras práticas educativas para o público de jovens e adultos. A realização das oficinas propiciou um salto, em todas as dimensões do termo, não só para as participantes em formação, mas, indubitavelmente, para todos os envolvidos com o projeto.

Problematizar as relações de gênero no espaço escolar vai de encontro a imposição social e cultural do padrão heterossexual e da heteronormatividade, o que pode vir a desestabilizar o poder disciplinar da educação e provocar acirramentos quanto ao papel da educação nos estudos da EJA, nas análises e na desconstrução dos padrões de gênero. A exemplo da complexidade, embates e das disputas do uso do conceito de gênero na educação e sociedade podem ser acompanhados na história recente das estratégias dos processos híbridos na escola, por meio dos debates entorno dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação que visem uma educação para a igualdades dos sujeitos de todas as categorias, para além do sexo biológico.

Mesmo não sendo possível a execução das 5 oficinas propostas na construção do produto da dissertação, requisito básico para obtenção do título de mestrado no PPGELS, devido a pandemia do Corona vírus, mas entendendo os resultados promissores obtidos com a redefinição e adequação do planejamento, será disponibilizado um material impresso, um guia de oficinas sobre as relações de gênero intitulado “*EJA no combate a Violência Doméstica*”, no intuito de contribuir como proposta teórico-metodológica que, através do uso destas oficinas

pedagógicas, possam servir de instrumento de conscientização dos papéis de gênero pautados no respeito e equidade dos discentes da EJA do 7º/8º do C.M.E.T.M.

O presente guia de Oficinas originou-se de uma pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado, um produto didático pedagógico baseado nas experiências pessoais dos sujeitos envolvidos e problematizadas a partir dos contextos sociais do alunado.

O guia de oficinas sobre as relações de gênero, dispõe o trabalho com dinâmicas de grupo que atendem aos cinco eixos temáticos propostos: gênero, educação na EJA, desenvolvimento pessoal, corpo e legislação idealizado como curso de formação continuada para estudantes da EJA. O trabalho desenvolvido nas Oficinas pedagógicas é baseado em ações/reações promovidas pelas dinâmicas de grupo que potencializam, assim, as bases motivacionais da compreensão do ser mulher/homem frente a sociedade. Vislumbra-se, dessa maneira, o compartilhamento dos itinerários que formam, (con) formam e (trans) formam os sujeitos, vinculando as histórias de vida aos processos dinâmicos da formação na interação/integração de pessoas e grupos e da descoberta das potencialidades do sujeito histórico no processo educativo dos papéis de gênero na sociedade.

A tríade entre ensino, pesquisa e extensão deve também possibilitar a produção do conhecimento, sendo capaz de contribuir para a transformação da sociedade. A extensão, como via de interação entre universidade e sociedade, constitui-se em elemento operacionalizador da relação entre teoria e prática na formação acadêmica e como a contribuição ao alunado da educação básica.

No decorrer das oficinas, constatamos que o apoio e o incentivo familiar são os principais fatores para o retorno a escola das mulheres, para permanência na escola e prosseguimento nos estudos, além de ser sinônimo de garantia de tranquilidade para dedicação aos estudos. Paralelamente, os homens não necessitam desse apoio, sendo eles, capazes de decidir com autonomia sobre os direcionamentos de suas vidas, além disso, dispõe de tempo livre para o estudo, pois não precisam realizar as tarefas familiares tidas como femininas. Percebemos que um número significativo das (os) entrevistadas (os) não tiveram, quando crianças e adolescentes, grande incentivo de seus pais para permanência na escola, independente da classe social a que pertenciam, o que ocasionou o adiamento do sonho de ser estudante.

Ao término desta pesquisa buscávamos, encontrar respostas que pudessem contribuir para um melhor entendimento do universo dos discentes da EJA e suas concepções dos estudos de gênero. Sendo assim, através da realização desse estudo, investigamos como se dão às relações de gênero na prática educativa e constatamos que para esses sujeitos, as relações de

gênero, refletem concepções internalizadas historicamente entre homens/mulheres dentro de um sistema hierárquico que dá lugar a relações de poder, em que cada um tem seu papel social que é determinado pelas diferenças biológicas.

Encontramos dados nos discursos de quase todos os interlocutores que nos fizeram perceber elementos que evidenciam uma naturalização do papel social da mulher dentro da sociedade. Essa naturalização sobre homem/mulher faz com que os alunos não questionem os desafios já enfrentados, as privações, as tarefas e as responsabilidades que lhes foram atribuídas ao longo de suas vidas.

Concluimos que a escola simboliza para estas mulheres e homens a oportunidade de uma mudança de vida. Eles a veem como a porta para inserção e reinserção no mercado de trabalho, crescimento profissional, possibilidade de obtenção de renda própria e independência financeira, crescimento pessoal e aumento da autoestima, sentimento de igualdade perante seus maridos, companheiros (as), filhos (as) e amigos (as).

Notamos em suas falas, que são essas as promessas que os incentivam a enfrentar toda a sorte de dificuldades para retornarem à escola e darem prosseguimento aos seus estudos. O aumento da autoestima e da confiança em si mesmas foi constatado na fala dos entrevistados, assim como o sentimento de igualdade diante de seus familiares e amigos. Entretanto, a promessa de inserção e reinserção no mercado de trabalho, crescimento profissional, possibilidade de obtenção de renda própria e independência financeira, não se cumpre totalmente e, em alguns casos, nem mesmo parcialmente, o que gera um sentimento de tristeza, melancolia e até mesmo de frustração, independente da classe social, da raça e da idade.

De toda forma, esta análise constatou que o ingresso na modalidade EJA, continuidade e conclusão do curso acabam por contribuir para que seus estudantes modifiquem seus valores e as suas formas de pensar a sociedade, traçando novos objetivos e metas de vida, se sentindo mais valorizados, confiantes e orgulhosas de suas condições de sujeitos conscientes de seus direitos sociais livres de estereótipos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virginia (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** Editora Letramento, 2018.

ANDROCENTRISMO. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1755969>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Arquivo Público Municipal de Caetité. Cartório dos Feitos Cíveis e Criminais. Série: Autos Crimes, Sub-série: Homicídio, Caixa: 56, Número: 64, Ano: 1963.

Arquivo Público Municipal de Caetité. Cartório dos Feitos Cíveis e Criminais. Série: Autos Crimes, Sub-série: Lesão Corporal, Caixa: 66, Número: 220, Ano: 1973.

ARROYO, Miguel González. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

_____. **Educação de Jovens e Adultos - um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Currículo, território em disputa**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. **A culpa é sua**. Psicologia USP, São Paulo, 2006.

BARCELOS, Luiz. C. **Educação e desigualdades raciais no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (86):15-24, ago. 1993.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 2007.

_____. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. In: Sinopse Estatística da Educação Básica: Senso Escolar, 2006. 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000.

_____. **Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000.** Contempla as funções da Educação de Jovens e Adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000.

_____. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos:** alunos e alunas da EJA: Caderno 1. Brasília, 2006.

_____. **Lei Maria da Penha.** Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

_____. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Código Civil Brasileiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 09 de agosto de 2017.

_____. **Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973.** Lei de Registros Públicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6015consolidado.htm>. Acesso em: 09 de agosto de 2017.

_____. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Terceiro e Quarto Ciclos do ensino Fundamental: temas Transversais. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Constituição Federal de 1988. BRASIL Código Civil. Lei nº 3.071 de 1º de janeiro de 1916. BRASIL. Código Civil.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero - Feminismo e subversão de identidade.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, Mary G.; LAVINAS, Lena. **Do feminino ao gênero:** a construção de um objeto. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992.

CHARTIER, Roger. Diferenças entre os Sexos e Dominação Simbólica. In: **Cadernos Pagu** (4). Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, 1995.

CIFALI, Ana Claudia. **Marco normativo e políticas públicas de enfrentamento à violência contra a mulher:** os desafios na efetivação dos direitos. Sistema Penal & Violência, v. 7, n. 2, p. 137-147, jul./dez. 2015.

COSTA, Elisabete; ÁLVARES, Sonia Carbonell; BARRETO, Vera. **Alunos e Alunas da EJA.** Trabalho com educação de jovens e adultos. Brasília, 2006.

COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria. O feminismo no Brasil: uma (breve) retrospectiva. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria (orgs.). **O feminismo no Brasil:** reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008.

CRENSHAW, Kimberle. **Desmaginalizando a intersecção entre raça e sexo: Uma crítica feminista negra da doutrina da antiscriminação da teoria feminista e da política antirracista**. 1989. Disponível em:

<<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>>

Acesso em: 18 mar. 2019.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes. **Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA**. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 2009.

CHRISTOFOLI, M. C. P. **Inclusão na Educação de Jovens e Adultos**. In: MEDEIROS, I. L.; MORAES, S. C. de; SOUZA, M. D. de (Org.). **Inclusão escolar: práticas e teorias**. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DERRIDA, Jacques. **Esporas: os estilos de Nietzsche**. Tradução de Rafael Haddock Lobo e Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2013.

DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

DIAS, Maria Berenice. A mulher no Código Civil. Disponível em: <www.mariaberenice.com.br/uploads/18_-_a_mulher_no_codigo_civil.pdf>. Acesso em: 5 abr.2016

DIAS, Maria Odila da Silva. **Teoria e Método dos Estudos Feministas**. In: COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina (ed). **Uma Questão de Gênero**. São Paulo Fundação Carlos Chagas/Rosa dos Tempos, 1992.

FERRARI, S. C. **O aluno de EJA: jovem ou adolescente?** 2011. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf. Acesso em 11/11/2001

FERREIRA, M. J. de R. **Escolarização e gênero feminino**. Um estudo de caso no EMJAT/CEFETES. 2007. 98 f. Monografia (Especialização). Curso de Especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. CEFETES, Vitória, 2007.

FRANZONI, G. S. C. C. **O feminismo e a construção do conceito de gênero**. In: XIV Simpósio Baiano de Pesquisadoras sobre Mulher e Relações de Gênero. Universidade Federal da Bahia, p. 21-34, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. 21ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FONTANA, Mônica et al. Violência contra a mulher. In: **Saúde da mulher e direitos reprodutivos: dossiês**. RedeSaúde, 2001.

FREYRE, G. 1998. **Casa Grande & Senzala**, Rio de Janeiro, Record, 1998, 34ª edição.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRY, Peter. **Política, Nacionalidade e o Significado de ‘Raça’ no Brasil**. In: A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 12 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012.

GREENGLAS, E. **Um mundo de diferença**: papéis de gênero em perspectiva. Toronto: Wiley (1982).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo, Editora 34, 2002.

HAGE, S. M. **Educação de jovens e adultos, analfabetismo e compromisso social**: análise da experiência educativa do projeto alfabetização cidadã na transamazônica. UFPA, 2001. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/GT9.PDF>. Acesso em 19/11/2017.

HARAWAY, D. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu, 1995.

HASENBALG, C. A. SILVA, N. V. **Raças e oportunidades educacionais no Brasil**. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: fundação Carlos Chagas/, 1990.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013. Retirados no http://en.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks. Acesso em 20 de junho de 2014. <http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ensinando-transgredir-educacao-como-pratica-de-liberdade-de-bell-hooks>

<https://catracalivre.com.br/cidadania/mulheres-com-mais-de-50-contam-como-sairam-do-ciclo-de-violencia>

IANA, Cláudia. RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Julio Groppa (cord.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo- SP. Summus, 1998.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 1990. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>

JARAMILLO, Diana. **Processos metacognitivos na (re) constituição do ideário Pedagógico de licenciados em Matemática**. In: FIORENTINI, Dario (Org.). Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

JUNQUEIRA, R. D. **Pedagogia do armário e currículo em ação**: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MILSKOLCI, R. (org.). Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos. São Paulo: Annablume, 2012.

LEVI, G.; SCHMITI, C. (org). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

LIMA, N. T.; HOCHMAN, G. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da Primeira República. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz: Centro Cultural Banco do Brasil - CCB, 1996. p. 23-40

LINS, Beatriz Accioly. MACHADO, Bernardo Fonseca. ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LIMA, G. S. **Os desafios da carreira da mulher executiva no Brasil**. 125f. (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LOPES, Eduardo S. O sonhar emancipatório e a educação. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 17 ago. 2017.

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

_____. **Um corpo estranho**. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MOTT, L. **Escravidão, homossexualidade e democracia**. São Paulo: Ícone, 1988.

MATTOSO, José. A história regional e local. In: MATTOSO, José. **A escrita da história**: teoria e métodos. Lisboa: Estampa, 1997, p. 169-194. NEVES, E. F. Caminhos do Sertão: Ocupação Territorial, Sistema Viário e Intercâmbios Coloniais.

MORAES, Salete Campos de. **A EJA como espaço de inclusão e empoderamento**. In: Educação Especial na EJA: contemplando a diversidade. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Educação, 2007.

MORGAN, Robing. **Introdução/feminismo planetário**: a política do século 21 ". Em: (Ed.). Sisterhood é global: antologia do movimento da mulher internacional. Cidade do jardim, NY: Doubleday, 1984.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Em Brandão, André Augusto P. (Org.), Cadernos Penesb 5. Niterói: EDUFF, 2004.

NEVES, Erivaldo Fagundes. O sertão na formação socioeconômica brasileira. **Mneme** – Revista de Humanidades, Caicó, v. 19, n. 42, p. 11-20, jan./jul. 2018. [Dossiê Sertões: conceitos e sentidos de uma categoria chave para a compreensão da historiografia luso-brasileira. Org. Dr. Eurípedes Funes – UFC e Dr. Evandro Santos – UFRN].

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. **Revista Estudos Feministas**, vol. 8, nº 2, Florianópolis, 1999.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In.: SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença- estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

NOGUEIRA, Maria Lúcia Porto Silva. **Mulheres, história e literatura em João Gumes: no Alto sertão da Bahia, 1897-1930**. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PAVIANI, N. M. S., & FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. *Conjectura* 2009. Disponível em: <<http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Oficinas-Pedagógicas.pdf>>

PERROT, M. et al. **A história das mulheres**: ensaio de historiografia. Gênero: Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social – Dep. de Serviço Social/UFF, Niterói, 2001.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.

RAMA, Germán. W. Estrutura social e educação: presença de raças e grupos sociais na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (69):17-31, maio 1989.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **A inserção dos egressos da educação popular na escola pública**: tensão entre regulação e emancipação. 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação de Mulheres Jovens e Adultas no Brasil. In.: SAFFIOTI, Haleith; MUÑOZ, Vargas (org). **Mulher Brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P., NEGRÃO, Esmeralda V. **Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo**. São Paulo, FCC, 1986.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos**: marcas da violência na produção poética. Passo Fundo: UPF, 2003.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCORTEGAGNA, P. A. OLIVEIRA, R. de C. da. S. O. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: uma análise histórico-crítica. Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Campo Largo, v. 5, n 2, Nov, 2006.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 16 (2), jul-dez, 1990.

_____. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**, Educação e Realidade. Porto Alegre, 1990.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 328 p. (Estudos brasileiros, v. 9).

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

SOIHET, Rachel. **Violência simbólica**: saberes masculinos e representações femininas. Estudos Feministas, Rio de Janeiro, 1997.

_____. **Condição Feminina e Formas de Violência**. Mulheres pobres e ordem urbana. 1890-1920. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

UNIVERSIDADEDE SÃO PAULO-NEMGE/CECAE. **Ensino e educação como igualdade de gênero na infância e na adolescência** (guia prático para educadoras). São Paulo: NEMGE/CECAE, 1996.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto: Edições ASA, 1996.

_____. **Marco para a implementação da estratégia de integração de gênero em todas as atividades da UNESCO, 2002-2007**, Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: <<http://www.unesco.org/women>>.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **De mãos dadas com a mulher**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Gênero e educação para todos: o salto rumo à igualdade**. Relatório Conciso. Paris, 2003.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: Acesso em Brasília: 2015. Acesso em: 25 abr. 2017.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA**ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA O ESTUDO DE GÊNERO**

Nome: _____ *sexo* _____

Idade _____ *Etnia* _____ *Estado civil* _____

1) você chegou a frequentar escola (s) antes do Programa de Educação básica de Jovens e Adultos?

2). Por qual motivo você interrompeu os seus estudos?

2.A Quanto tempo você ficou afastada da escola, antes de retomar seus estudos? O que te motivou a voltar a estudar?

3) você enfrentou dificuldades para se manter matriculada e frequente no Programa de EJA? Quais foram essas dificuldades?

4) quais eram seus objetivos e expectativas diante da escola quando voltou a estudar?

5) em sua opinião, estudar é mais difícil para a mulher ou para o homem? Por quê?

Como a escola pode facilitar o dia a dia das mulheres que estudam?

6) O que é a Violência Doméstica? Se já vivenciou violência doméstica, cite alguns exemplos.

7)) você já sofreu algumas dessas agressões físicas por um companheiro (a)?

a. ☐ Tapas b. ☐ Empurrão c. ☐ Puxões de cabelo d. ☐ Socos e. ☐ Chute ☐
outras

8) algum companheiro (a) já obrigou você a fazer sexo ou praticar atos sexuais sem sua vontade?

☐ Mais de uma vez ☐ Uma vez ☐ Nunca

9) algum companheiro (a) já quebrou seus objetos pessoais ou objetos da casa?

☐ Sim ☐ Não

10) O que fazer em caso de abuso ou violência doméstica?

11). Por que as mulheres aguentam tanto tempo uma relação violenta?

Obrigada pela Participação.