



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

KARLA MARIANA MORALES BONILHA

**MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: “*MEU EX-MARIDO NÃO
ME DEIXAVA VOLTAR AOS ESTUDOS*”**

REDENÇÃO

2024

KARLA MARIANA MORALES BONILHA

**MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: “*MEU EX-MARIDO NÃO
ME DEIXAVA VOLTAR AOS ESTUDOS*”**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luis Carlos Ferreira.

REDENÇÃO

2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Sistema de
Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Bonilha, Karla Mariana Morales.

B154m

Mulheres na educação de jovens e adultos: "meu ex-marido não me deixava voltar aos estudos" / Karla Mariana Morales Bonilha. - Redenção, 2025.

124f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Alfabetização. 3. Identidade. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370.71

|

KARLA MARIANA MORALES BONILHA

MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: “*MEU EX-MARIDO NÃO ME DEIXAVA VOLTAR AOS ESTUDOS*”

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Data da aprovação: 17/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **LUIS CARLOS FERREIRA**
Data: 09/02/2025 20:17:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB

Profa. Dra. Geórgia Maria Feitosa e Paiva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB

Documento assinado digitalmente
 **MARIA LEIDIANE TAVARES FREITAS**
Data: 08/02/2025 15:35:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Leidiane Tavares Freitas

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB

Documento assinado digitalmente
 **JULIO CESAR ROSA DE ARAUJO**
Data: 07/02/2025 22:29:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Júlio Araújo

Universidade Federal do Ceará – UFC

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois sem Ele nada seria possível. Aos meus pais, ao meu professor orientador, a todos os profissionais da EJA, e em especial, às mulheres que colaboraram com esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as oportunidades concedidas a mim, principalmente pela força e tranquilidade nos momentos de fraqueza e dificuldades.

Ao meu pai, e especialmente à minha mãe, cujo exemplo de vida serviu de inspiração para a escolha do tema desta pesquisa.

De forma incondicional ao diretor da escola onde trabalho, pelo entendimento e apoio nos momentos que precisei de tempo para me dedicar aos estudos.

À minha amiga Sara Alexandre, pela ajuda e orientação na correção do meu texto, e quando me sentia sem estímulo, na maioria das vezes, me pegou pela mão e me encorajou a seguir firme minha jornada.

Aos demais familiares e amigos, por compreenderem minha ausência e por terem me apoiado com sua solidariedade durante a trajetória deste estudo.

Ao Prof. Dr. Luis Carlos Ferreira, meu orientador, pela manifestação de incondicional apoio e disponibilidade, pela sua amizade, pela compreensão por algumas dilações, pelo aconselhamento assertivo e pelo estímulo permanente que muito contribuiu para aumentar o desafio e melhorar a profundidade e a clareza da investigação.

Ao Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, seus docentes e funcionários, que desde 2022, quando ingressei no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, me acompanharam neste percurso acadêmico contribuindo de forma grandiosa para me tornar quem sou hoje.

Às mulheres-estudantes da EJA que participaram da pesquisa, por terem aceitado o convite, compartilhado momentos de suas vidas, experiências e sentimentos, e acima de tudo, enriquecido o diálogo e contribuído para a constituição de minha identidade como pesquisadora da EJA. Que vocês ganhem o mundo!

“É justo que muito custe o que muito vale!”

(Santa Teresa D’ávila)

RESUMO

O processo de alfabetização é um momento único na vida das pessoas, especialmente para mulheres que não tiveram um direito garantido durante a infância e a adolescência, chegando à idade adulta sem saber ler e escrever. Ao longo da história, estas mulheres foram duramente reprimidas e lutaram para conseguir firmar seu lugar na sociedade, visto que ainda há discriminações sofridas e que se perpetuam, em algumas ocasiões, de forma sutil na atualidade. Estudar a realidade e os desafios vivenciados pelas mulheres em processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) motivam a presente pesquisa. Com vistas a buscar elementos que contribuam para o entendimento acerca do processo de identidade de gênero das mulheres-estudantes da EJA a partir das influências da Alfabetização, esta pesquisa tem como objetivo principal compreender o processo de (re)construção da identidade de gênero de mulheres-estudantes na modalidade EJA em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza/CE. De modo específico, busca-se: i) discutir os conceitos de identidade gênero no contexto escolar com foco no papel social da mulher na sociedade atual, bem como os paradigmas e desafios que envolvem o movimento feminista brasileiro; ii) apresentar os processos históricos, políticos e pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Alfabetização; e iii) apresentar as influências geradas pela Alfabetização na modalidade considerando a perspectiva das práticas de letramento e suas influências na formação da identidade das mulheres-estudantes da EJA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem interpretativa, pautada na observação-participante em turmas da EJA da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, pertencentes a uma escola localizada no bairro Passaré. A geração de dados foi realizada por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas para as pessoas envolvidas com a identidade de gênero feminino, que no caso deste estudo, são as mulheres-alunas-participantes da EJA. As conclusões evidenciam que, numa perspectiva crítica, a alfabetização das mulheres-estudantes da EJA pode representar para elas não só uma etapa da vida a ser concluída, mas sim, um sinônimo de reflexão, argumentação, criticidade e politização, e que a decisão, na idade adulta, pela inserção em um programa de alfabetização na modalidade EJA, além de outros fatores, é fruto da necessidade de serem e estarem no mundo de forma plena: alfabetizadas e aptas para ler, compreender, interpretar e, sobretudo, tornarem-se livres para transformar suas realidades com respeito e autonomia.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; alfabetização; identidade de gênero.

ABSTRACT

The literacy process is a unique moment in people's lives, especially for women who did not have a guaranteed right during childhood and adolescence, and who reached adulthood without knowing how to read and write. Throughout history, these women have been harshly repressed and have struggled to establish their place in society, given that there is still discrimination suffered and that it is sometimes perpetuated subtly today. Studying the reality and challenges experienced by women in the process of literacy in Youth and Adult Education (YAE) motivates this research. To find elements that contribute to understanding the process of gender identity of women students in the YAE based on the influences of literacy, the main objective of this research is to understand the process of (re)constructing the gender identity of women students in the YAE modality in a municipal public school in Fortaleza/CE. Specifically, it seeks to: i) discuss the concepts of gender identity in the school context with a focus on the social role of women in today's society, as well as the paradigms and challenges involving the Brazilian feminist movement; ii) present the historical, political and pedagogical processes of Youth and Adult Education from the perspective of Literacy; and iii) present the influences generated by Literacy in the modality considering the perspective of literacy practices and their influences on the formation of the identity of YAE women-students. This is a qualitative study with an interpretative approach, based on participant observation in YAE classes in the Fortaleza-CE municipal school system, belonging to a school located in the Passaré neighborhood. Data was generated through semi-structured interviews with open-ended questions for people involved with female gender identity, which in the case of this study are the female YAE student participants. The conclusions show that, from a critical perspective, the literacy of YAE women students can represent for them not just a stage of life to be completed, but a synonym for reflection, argumentation, criticality, and politicization, and that the decision, in adulthood, to enter a literacy program in the YAE modality, in addition to other factors, is the result of the need to be and to be in the world fully: literate and able to read, understand, interpret and, above all, become free to transform their realities with respect and autonomy.

Keywords: Youth and Adult Education; literacy; gender identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Situação de ocupação e condição de estudo no Brasil para pessoas de 15 a 29 anos.....	63
Quadro 1	– Motivos das mulheres-estudantes-participantes da EJA para voltar a estudar...	74
Quadro 2	– O que mudou na vida das mulheres-estudantes-participantes da EJA a partir das aulas de alfabetização	80
Gráfico 1	– Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais em 2022, no Brasil (%), por sexo e grupos de idade	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes

CEB – Câmara de Educação Básica

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CF – Constituição Federal

CFE – Conselho Federal de Educação

CIA – Central de Inteligência Americana

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Educação de Adultos

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais

EAD – Educação a Distância

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNADC – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UIS – UNESCO *Institute for Statistics*

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 QUEM SÃO AS MULHERES DA EJA? IDENTIDADE(S) E GÊNERO EM DEBATE	25
1.1 IDENTIDADE(S) NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CRÍTICA CIDADÃ.....	26
1.2 A QUESTÃO DO GÊNERO: CONCEITOS E DISCUSSÕES.....	29
1.2.1 Relações de gênero e a construção histórica da mulher na educação brasileira.....	33
1.3 MOVIMENTO FEMINISTA NO BRASIL E NO MUNDO: BREVE HISTÓRICO.....	37
1.3.1 Movimento feminista: paradigmas e desafios de ser mulher na sociedade atual	41
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRICO, FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DA MODALIDADE EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	46
2.1 PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	46
2.2 POLÍTICAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS DESAFIOS PARA SUA CONSOLIDAÇÃO	52
3 ALFABETIZAÇÃO DA EJA E LETRAMENTO	57
3.1 UM OLHAR SOBRE AS MULHERES NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	61
4 PERCURSO DA PESQUISA: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....	66
4.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM DE DADOS	66
4.2 LOCUS DA PESQUISA E DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA.....	67
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA: PERFIL DE ESCOLHA DAS MULHERES-ESTUDANTES DA EJA	67
4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	68
4.4.1 Entrevista	69
4.4.2 Análise de conteúdo	70
4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	72
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE AS MULHERES DA EJA: HISTÓRIAS DA PESQUISA	73
5.1 DESEJO DE APRENDER MAIS	73
5.2 APELO EMOCIONAL E AFETIVO	79
5.3 ESPERANÇA DE FUTURO	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90

REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	108
APÊNDICE B – ENTREVISTAS DAS PARTICIPANTES	112

INTRODUÇÃO

A presença de mulheres na alfabetização de jovens e adultos, sobretudo, aquelas que em sua maioria se encontram na terceira idade, incita a questionar o que as levariam a frequentar uma escola depois de um longo período de vida sem escolarização. Em relação a outras que, porventura, encontram-se semialfabetizadas, questiona-se, ainda, se o motivo que as conduziram de volta à escola provavelmente tenha sido em função de buscar uma forma de, futuramente, se estruturar profissionalmente a partir da escolarização concluída.

Quando se trata da relação com o saber e com a escola, Charlot (1996) afirma que o indivíduo (seja homem ou mulher) só estudará se o fato de “ir à escola” fizer algum sentido para ele(a), e, principalmente, se apresentar resultados significativos para a vida do(a) estudante. Um exemplo disso pode ser percebido através da forma como uma de nossas estudantes-participantes citou a expressão utilizada como título deste estudo (“*meu ex-marido, que não me deixava voltar aos estudos*”), ao revelar que, mesmo enfrentando obstáculos em retornar aos estudos, a partir das aulas da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sua mente abriu para novos aprendizados e possibilidades que só o ambiente escolar pôde oferecer.

À luz dessa perspectiva, entendemos que para compreender uma trajetória de escolarização como as que serão apresentadas neste trabalho, se faz necessário também procurar descobrir as relações que cada mulher-estudante deste estudo estabelece com a escola e com o saber. Para tanto, é necessário saber delas quais expectativas cada uma traz consigo no que diz respeito à volta para a escola após os 30, 40, 50, 60 anos ou mais (como veremos mais adiante), como também em que medida a escola que frequentam corresponde a tais expectativas, e ainda que motivações estas mulheres-estudantes encontraram para voltar a frequentar o espaço escolar.

Com base nessas observações preliminares, iniciamos as discussões do presente texto remetendo-nos, em especial, à reflexão sobre questões de identidade que envolvem o gênero feminino, considerando que a idade é, também, um elemento importantíssimo, uma vez que as questões que impactam mulheres jovens não são as mesmas que impactam mulheres da terceira idade. Sobre esse aspecto, vale salientar que, falar em gênero numa perspectiva relacional, incide na compreensão de que as relações de gênero moldam os sujeitos sociais que compõem o cenário da diversidade sexual, e estas relações, na visão de Silva (2013), são categorias de análise que devem ser levadas aos diversos espaços públicos, com o intuito de fomentar discussões e debates a respeito deles.

A partir disso, surgem inquietações e indagações sobre como estas questões de identidade de gênero estão sendo tratadas no contexto escolar, principalmente quando se referem ao público feminino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que muitas são as situações enfrentadas pelas alunas da modalidade em seu cotidiano escolar.

Em diálogo com Louro (2008), a autora aponta que os gêneros são constituídos por meio das aprendizagens e de práticas nos contextos socioculturais nos quais o sujeito está inserido. Assim, a construção da identidade de gênero perpassa todas as instâncias sociais e, como herança da modernidade assume um papel importante nas maneiras de ser e pensar o mundo. Culturalmente, a identidade [de gênero] define e institui comportamentos, formas de agir e pensar que, quase sempre, reproduz em cada pessoa os conceitos construídos previamente e estabelecidos na ordem do binário homem/mulher ao longo do tempo.

Os estudos sobre as questões que envolvem gênero têm tido significativos avanços tanto no que se refere às relações binárias como nos impactos do reconhecimento da presença das mulheres em múltiplos e diversificados setores da sociedade: no trabalho, na ciência, na política, nas artes, nas escolas e universidades (Lima; Stecanela; Poletto, 2014).

No que concerne à educação formal, embora reconheçamos a importância da escolarização como parte do processo democrático, é também um exercício de direito para ter acesso à escola, e ainda há pessoas que foram excluídas desse processo por algum motivo que, em determinado momento de suas vidas como pessoas adultas, buscam reverter a situação de não ter concluído a escolarização obrigatória, e garantir, com isso, a superação dos baixos níveis de escolaridade no país. Nesse sentido, a EJA surge como um direito e uma alternativa de promoção social, econômica e identitária das mulheres.

Em se tratando do analfabetismo, sobretudo entre as mulheres, os dados gerais divulgados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)¹ demonstram que, apesar de ter ocorrido um aumento constante nas taxas de alfabetização nos últimos 50 anos, ainda há 754 milhões de adultos analfabetos ao redor do mundo, sendo, portanto, a maioria mulheres. Esses números produzidos pelo UNESCO *Institute for Statistics* (UIS) são um lembrete do trabalho que temos pela frente para poder atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente a Meta 4.6, que visa garantir que todos os jovens e a maioria dos adultos alcancem a alfabetização até 2030.

¹ Disponível em: <https://uis.unesco.org/en/topic/literacy>. Acesso em: 18 nov. 2024.

Aqui no Brasil, os dados mais recentes do IBGE² sobre analfabetismo entre mulheres indicam que a taxa de analfabetismo entre aquelas com 15 anos ou mais foi de 5,2% em 2023, representando uma pequena queda em relação ao ano anterior. Para os homens a taxa foi ligeiramente maior, 5,7%. Essas taxas demonstram um progresso no combate ao analfabetismo, especialmente entre as mulheres, embora ainda haja desafios, principalmente em populações mais velhas e negras considerando as regiões menos favorecidas, como é o caso do Nordeste.

Há de se considerar no âmbito destas discussões que a alfabetização de pessoas com mais idade é de grande importância para este estudo na medida em que se percebe que ela traz benefícios para todos os envolvidos. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), por sua vez, apresenta a meta 9 como um combate ao analfabetismo, e é uma das prioridades postuladas no referido documento, visto que um dos objetivos iniciais era o de reduzir a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais para 6,5% até 2015, visando à sua erradicação completa até 2024. Para Gadotti, “o analfabetismo é uma ofensa ao direito de cidadania: é como negar o direito humano à comida, à liberdade, o direito a não ser torturado” (Gadotti, 2013, p. 13).

Quanto às matrículas de mulheres na EJA, o Censo Escolar da Educação Básica (2023)³ indica que nesta modalidade, muitas mulheres estão matriculadas e, de modo geral, trazem consigo crenças e valores arraigados que, na maioria das vezes, não veem a escola como um espaço de transformação ou meio para mudar seu cotidiano de opressão e dominação. O referido censo aponta que o número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) diminuiu 20,9% entre 2019 e 2023 chegando a 2,6 milhões em 2023. A queda no último ano foi de 6,7%, ocorrendo de forma semelhante nas etapas de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 6,9% e 6,3%, respectivamente.

No que diz respeito à faixa etária e ao sexo dos estudantes matriculados na referida modalidade, o relatório do Censo Escolar da Educação Básica (2023) assinala que, pelo fato de a EJA ser composta, predominantemente, por alunos com menos de 40 anos, o que corresponde a 65,1% das matrículas, nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria: 52,1%. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 40 anos são

² Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 18 nov. 2024.

³ Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.

predominantemente compostas pelo sexo feminino: 59,2%. Vale ressaltar que nas faixas etárias acima de 20 anos até à idade mais avançada (60 anos ou mais), as mulheres têm predominância na quantidade de matrículas na modalidade EJA, e estes dados corroboram a premissa anteriormente apresentada por nós, de que as mulheres são, em sua maioria, o grupo que tem buscado mudar suas vidas através da escolarização.

Convém ressaltar que no retorno à escola as mulheres enfrentam diversos desafios, e a busca pela mudança de vida por meio da escolarização é motivada partindo-se de uma visão prospectiva que elas têm da vida e da necessidade de saber ler e escrever na contemporaneidade, pois a sociedade exige que os indivíduos sejam letrados, visto que no cotidiano, todas as pessoas, inclusive as mulheres, se deparam com a necessidade de ler e escrever por estarem cercadas pela palavra escrita. (Collavito; Arruda, 2014; Cruz; Cruz, 2020). Na busca de garantir um futuro melhor inserindo-se na sociedade tanto como cidadã quanto como uma boa profissional, é a partir disso, dentre outros fatores, que essas mulheres se sentem impulsionadas a voltar à escola alfabetizando-se através da EJA.

Com base nesses pressupostos, a problemática deste trabalho se dá a partir da pergunta norteadora da pesquisa: a) Como a Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos influencia na formação da identidade de gênero das mulheres de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza/CE? Assim sendo, alguns questionamentos vêm acompanhados, a saber: b) Qual o perfil identitário das mulheres-estudantes na Alfabetização da EJA? c) Como as mulheres-estudantes [inter]agem com as práticas pedagógicas de Alfabetização na turma de EJA? d) Quais as influências da Alfabetização na identidade das mulheres-estudantes da EJA?

Vale destacar que o direito à Educação Básica se estende aos jovens e adultos com o surgimento da Constituição Federativa do Brasil (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Brasil, 1996), que por sua vez, constitui um avanço bastante significativo ao incorporar a Educação de Jovens e Adultos como Modalidade de Ensino da Educação Básica Regular. Como diretriz legal, esta legislação sustenta a oferta pública e o dever do Estado para com a educação básica, reforçando, dessa forma, que os/as estudantes da EJA, no que tange a esta oferta, são, portanto, sujeitos de direito (Narvaz; Sant’anna; Tesseler, 2013).

Diante disso, considero relevante expor os motivos que me impulsionaram a aprofundar mais meus conhecimentos no que diz respeito à EJA, em especial, pesquisar sobre a questão da influência na identidade de gênero das mulheres-sujeitas desta modalidade de ensino contando um pouco da minha história como mulher, educadora e estudiosa das questões de gênero na educação.

Um dos motivos que me levou a ter interesse por esse tema partiu, primeiramente,

de algumas vivências da infância que ficaram gravadas em minha memória. Quando eu era ainda uma garotinha, acompanhava minha tia à sala de aula numa escola municipal próximo à minha residência, e lá pude presenciar pessoas na faixa etária de vinte anos de idade aprendendo a ler e a escrever. A meu ver, para uma criança de sete anos (que no caso era eu) aquele cenário pareceu um pouco estranho: eu, uma menina que já possuía o domínio da decodificação daqueles símbolos (letras), não entendia por que aquelas pessoas sendo adultas não tinham (ainda) esse conhecimento.

Ao iniciar a jornada acadêmica no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), tive meu primeiro contato com a pesquisa voltada à EJA quando tive a oportunidade de desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a temática envolvendo o histórico, inclusão e práticas relacionadas com a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos tratando de seus desafios e perspectivas, bem como as políticas e programas educacionais voltadas para essa modalidade.

Já formada, ingressei posteriormente como educadora na rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, e entendi que a minha atuação na docência, dentre vários aspectos, envolvia produzir conhecimento com os/as alunos/as a partir da busca e da relação com o saber. Conforme aponta Freire (1987, p. 38), o saber se dá “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo com o mundo e com os outros”, e é nessa busca inquieta pelo conhecimento que podemos compreender as múltiplas práticas e relações sociais que envolvem os sujeitos escolares.

Mais adiante passei a exercer o cargo de coordenadora pedagógica. Certa ocasião, tive a oportunidade de ceder a escola onde trabalho para a aplicação de provas de um determinado concurso público, no qual pude chamar vários colaboradores internos e também externos à escola, e nesse ínterim, convidei a minha mãe.

Em diálogo com um estagiário, em certo momento este questionou minha mãe por que ela não trabalhava (ainda) em um dos projetos da escola. Ela respondeu que não podia porque não havia concluído os estudos (tinha estudado até a 7ª série), e diante disso, o jovem a persuadiu para que ela voltasse a estudar. O ano era 2019, e naquele momento, motivada pelo incentivo daquele jovem, ela resolveu fazer a mudança acontecer em sua vida e se matriculou no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) – modalidade de ensino através de módulos que são respondidos em casa, concedendo ao aluno realizar a prova presencialmente na escola no dia que lhe melhor lhe convier.

Não obstante, no ano de 2020, tivemos o início da pandemia Covid-19, e minha mãe, para concluir o Ensino Fundamental e Médio, teve que adaptar-se ao letramento virtual,

tendo suas aulas mediadas pela ferramenta *on-line Google Classroom*. Ela concluiu os estudos, fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e hoje está cursando Pedagogia na modalidade Educação a Distância (EAD). À luz da experiência de vida de minha mãe, sua determinação e atitude serviram de grande inspiração para a realização desta pesquisa, que de certa forma, me instigou a pesquisar e escrever sobre as mulheres-estudantes da EJA justamente pelo exemplo dela, e também por ter visto, na época de minha infância, a determinação de outras mulheres em voltar aos estudos.

Ao pensar e refletir sobre esse aspecto, senti a necessidade de aprimorar mais o conhecimento sobre essa temática, pois tenho percebido que esse assunto sobre a Educação de Jovens e Adultos carece receber mais atenção, especialmente no espaço escolar, pois é neste ambiente que as discussões devem emergir. Sendo o gênero um elemento que constitui as relações sociais fundamentadas na percepção das diferenças entre os sexos, busco utilizar, nesta pesquisa, o gênero feminino como categoria de análise, trazendo ao debate as relações de poder construídas social e culturalmente entre os gêneros.

Com isso, esta pesquisa compreende o valor atribuído à educação pelas mulheres-estudantes da EJA que cursam o Ensino Fundamental, sobretudo na Alfabetização, capaz de gerar mudanças no que concerne aos papéis sociais tradicionalmente impostos às mulheres tais como as condições de inferioridade e submissão refletidas em obstáculos enfrentados por estes sujeitos cotidianamente, como por exemplo, as situações de violência tanto psicológica como doméstica, deflagradas, e em muitas das vezes, essa é a razão de decidir retornar à escola.

Assim, o objeto deste estudo foi pensado a partir de alguns estudos na área que examinam a Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva de gênero. A nosso ver, reconhecer as implicações de gênero nas produções voltadas para a descolonização do corpo feminino e da consciência crítica da mulher-estudante da EJA é um passo significativo.

Partindo da realização de um levantamento bibliográfico sobre as mulheres na EJA no processo de Alfabetização empreendido durante a fase exploratória de construção deste trabalho, observamos que existem estudos recentes, especificamente dos últimos cinco anos, que versam sobre a alfabetização de mulheres nos programas de EJA contemplando os seguintes aspectos:

- a) as condições de vida de mulheres negras, domésticas e periféricas em processo de alfabetização e letramento (Martins, 2020);
- b) a trajetória das discussões de gênero e a modalidade Educação de Jovens e Adultos revelando, por meio do materialismo histórico dialético, como se desenvolveu o próprio debate sobre relações de gênero no interior da política

educacional brasileira considerando a perspectiva de gênero como uma das discussões necessárias à consolidação de uma educação emancipatória (Souza, 2020);

- c) os atravessamentos da violência doméstica nos percursos de escolarização de alunas matriculadas entre os anos de 2019 e 2021 na EJA levando em conta que a decisão de retomar os estudos, por parte das mulheres, pode gerar situações de tensão e conflito no ambiente doméstico ocasionando episódios de violência perpetrados por seus cônjuges (Bhering, 2021);
- d) o perfil etário, racial e profissional das jovens mulheres matriculadas na EJA da rede pública de ensino municipal, descrevendo-se parte dos projetos de vida delas, destacando os modos e o lugar que ocupam em suas vidas, e analisando-se de que maneira a escolarização se insere em seus planos para o futuro (Carvalho, 2021);
- e) experiências vividas na/da pandemia de Covid-19 – dentro e fora do espaço escolar – por pessoas idosas matriculadas em turmas de alfabetização da EJA na rede municipal de Florianópolis/SC (Machado, 2023);
- f) o processo de alfabetização de mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Simões Filho (BA) analisando os fatores sociais e educacionais das histórias destas mulheres no contexto da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS CoV-2) (Silva, 2023);
- g) os desafios da escolarização das mulheres, sua subordinação histórica, a relação com o mundo do trabalho e seus impactos na Educação de Jovens e Adultos destacando a presença feminina e os desafios do direito à educação, reinserção e permanência na escola, ultrapassando a faixa etária considerada apropriada (Cardoso, 2024).

Considerando os estudos apresentados, o que se pode observar é que a presente pesquisa visa preencher uma lacuna existente visto que as discussões mais recentes envolvendo alfabetização de mulheres na EJA em processo de identidade de gênero demandam haver uma certa carência de estudos nessa temática. Ademais, os dados mais recentes outrora apresentados reforçam a importância de se investigar o processo de alfabetização das mulheres de um modo geral tendo em vista analisar em que medida ocorre a erradicação do analfabetismo, sobretudo, em nossa região, com vistas a cumprir uma das metas estabelecidas pela ODS – daí a relevância deste estudo para o referido tema em questão, no intuito de que o mesmo contribua para os avanços na área das políticas públicas educacionais voltadas para as mulheres da EJA

almejando que estas políticas lancem um olhar sobre a questão da educação da mulher-jovem, mulher-adulta e mulher-idosa das camadas populares.

Em decorrência dessa perspectiva, o objetivo central deste estudo é compreender o processo de (re)construção da identidade de gênero de mulheres-estudantes na modalidade EJA em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza/CE.

Como objetivos específicos, buscamos: i) discutir os conceitos de identidade gênero no contexto escolar com foco no papel social da mulher na sociedade atual, bem como os paradigmas e desafios que envolvem o movimento feminista brasileiro; ii) apresentar os processos históricos, políticos e pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Alfabetização; e iii) apresentar as influências geradas pela Alfabetização na modalidade considerando a perspectiva das práticas de letramento e suas influências na formação da identidade das mulheres-estudantes da EJA.

Com base nestas premissas, buscamos realizar um estudo com enfoque específico nessas mulheres-estudantes, que, como sujeitas⁴ sociais, almejam conquistar seu espaço na escola (e fora dela) lutando com dificuldades contra as adversidades para se manterem com sucesso e concluir seus estudos.

No intuito de ampliar o foco de nossas discussões sobre as influências da Alfabetização no processo de identidade de gênero das mulheres-estudantes das turmas da EJA, conforme proposto nesta pesquisa, levamos ainda em consideração, em nosso referencial teórico as contribuições de Louro (1997; 2000; 2006; 2008), Freire (1997), Moura (1999), Hall (2002; 2011) e tantos outros quanto: a) ao debate sobre gênero, relações de gênero na escola e políticas públicas educacionais para as mulheres; b) às políticas públicas da EJA no Brasil; c) à alfabetização/letramento, identidade(s) e gênero na EJA; e por último, d) às mulheres como sujeitas na Educação de Jovens e Adultos.

Tendo em conta as perspectivas teóricas desenvolvidas no estudo, estruturamos este trabalho em cinco capítulos. O capítulo um, intitulado “Quem são as mulheres da EJA? Identidade(s) e gênero em debate”, nele temos o propósito de discutir conceitos de identidades e gênero no contexto escolar, com foco no papel social da mulher na sociedade atual, bem como

⁴ Para fins de esclarecimento, o uso da palavra "sujeitas" é uma maneira de subverter a tradicional linguagem patriarcal e afirmar a agência feminina. Em uma sociedade historicamente centrada em termos masculinos que frequentemente objetificam ou diminuem o papel da mulher, optar por utilizar o termo "sujeitas" no presente texto é um ato de empoderamento e reconhecimento da singularidade e importância das experiências femininas atribuídas às mulheres-estudantes desta pesquisa. Este uso não só desafia a linguagem normativa, mas também reforça a ideia de que as mulheres são agentes ativas e detentoras de seus destinos, capazes de exercer controle sobre suas próprias vidas e narrativas. Portanto, ao adotar "sujeitas", as mulheres reivindicam seu lugar como pessoas autônomas e rejeitam a marginalização e a passividade historicamente associadas à sua condição de gênero.

os paradigmas e desafios que envolvem o movimento feminista brasileiro. Em função disso, a questão específica a ser respondida é “Qual o perfil identitário das mulheres-estudantes na Alfabetização da EJA?”. Para tanto, recorreremos a autores contemporâneos que versam sobre o tema proposto, e dentre eles, podemos destacar: Scott (1992; 1995), Gomes (1996), Louro (1997; 2000; 2006; 2008), Hall (2002; 2011), Silva (2004), Woodward (2004), dentre outros.

O capítulo dois é intitulado “Alfabetização da EJA: histórico, fundamentos e concepções da modalidade em relação às práticas pedagógicas” e tem o objetivo de apresentar os processos históricos, políticos e pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Alfabetização. Nesse aspecto, o capítulo tece discussões sobre o acesso das mulheres-estudantes ao mundo da escrita, sendo, portanto, missão e responsabilidade da escola oportunizar este acesso previsto em lei, de modo que escola e a escolarização cabem tanto para a aprendizagem de habilidades básicas (leitura e escrita) quanto para o desenvolvimento dessas habilidades como aplicação nas práticas sociais. Diante disso, a questão específica do capítulo é responder “Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas de Alfabetização na turma de EJA e qual a participação das mulheres-estudantes?”. Para tanto, recorreremos aos seguintes autores: Freire (1997), Moura (1999), Galvão e Soares (2004), Manzato (2007), Brito *et al.* (2013), Soares (2017), Lagares (2018), Silva (2023) dentre outros.

No capítulo três, “Alfabetização da EJA e letramento”, cujo propósito é responder ao objetivo específico de apresentar as influências geradas pela Alfabetização na modalidade, considerando a perspectiva das práticas de letramento e suas influências na formação da identidade das mulheres-estudantes da EJA, nele abordamos conceitos que estabelecem um paralelo entre alfabetização e letramento, fundamentais para o contexto das sujeitas da EJA.

O capítulo quatro versa sobre o “Percurso da Pesquisa: metodologia e procedimentos” no qual traçamos brevemente o percurso da pesquisa apresentando os procedimentos metodológicos que envolvem o tipo de pesquisa e abordagem de dados, o *locus* da pesquisa e a delimitação da amostra, sujeitas da pesquisa (perfil de escolha das mulheres-estudantes da turma EJA), e por fim, o instrumento de coleta de dados que é a entrevista semiestruturada seguida de uma análise de conteúdo.

O capítulo cinco intitulado “Análise e Discussão sobre as mulheres da EJA: histórias da pesquisa” tende a responder a seguinte questão da pesquisa: “Quais as influências geradas pela Alfabetização na formação da identidade das mulheres-estudantes da EJA?” Em função disso, as categorias de análise selecionadas – desejo de aprender mais; apelo emocional e afetivo; esperança de futuro – dialogaram com os dados subsidiados na forma de registros falados (nas entrevistas) e escritos (na produção do Diário de Campo), que contribuíram para

evidenciar as relações das mulheres com a escola, sobretudo, nesse processo de alfabetização como resultado das transformações apontadas pelas estudantes.

Em face do exposto, esperamos que a investigação desperte no leitor o interesse em conhecer e vivenciar, por meio da leitura deste estudo, as experiências de mulheres em formação de identidade de gênero: seus desafios, suas trajetórias de vida, suas conquistas e anseios para o futuro. Acreditamos que a leitura desta pesquisa proporcione novos aprendizados e, principalmente, outras reflexões sobre pedagogias diferenciadas e inclusivas sobre as mulheres da EJA na atual sociedade brasileira.

1 QUEM SÃO AS MULHERES DA EJA? IDENTIDADE(S) E GÊNERO EM DEBATE

Neste capítulo, temos como objetivo discutir os conceitos de identidades e gênero no contexto escolar com foco no papel social da mulher na sociedade atual, bem como os paradigmas e desafios que envolvem o movimento feminista brasileiro. A abordagem que trata das identidades e gênero no contexto escolar nos permitirão, mais adiante, refletir sobre os desafios que envolvem a mulher-estudante da EJA. Sendo assim, há de se refletir sobre a função social da escola, bem como a modalidade Educação de Jovens e Adultos quanto à inserção da discussão de gênero na busca em compreender a efetiva relação entre o feminismo e as mulheres na EJA, percebendo, através destas discussões, de que forma o feminismo contribuiu para que essas mulheres retomassem seus estudos.

De acordo com Souza (2020), as desigualdades de gênero ainda são muito presentes na educação de uma forma geral, e nesse cenário, a escola, considerada uma instância social, é dotada de instrumentos de produção/reprodução de valores dominantes de organização social, e também de valores sexistas que operam através de categorias simbólicas. Nesse sentido, o debate de gênero em uma modalidade de ensino ocupada fortemente por mulheres, especialmente estudantes acima de 40 anos, conforme apontado na introdução deste trabalho, faz-se necessário e urgente para que os objetivos deste estudo sejam alcançados.

Cabe aqui frisar que a discussão sobre identidade de gênero na EJA busca embasar-se numa visão crítica e contextualizada, reconhecendo, nesse cenário, a pluralidade de experiências e as diversas formas de vivenciar o gênero. Para tanto, é importante averiguar a escola neste contexto, verificando as possibilidades de estar aberta para esses debates envolvendo o gênero, no intuito de se transformar em um espaço de acolhimento, diálogo e construção de uma sociedade mais justa e igualitária para as diversas expressões do feminino que podem estar chegando na modalidade EJA.

Assim sendo, o presente capítulo divide-se em subseções que versam, respectivamente, sobre: a) identidade e gênero no processo de formação crítica cidadã; b) a questão do gênero, suas relações e construção histórica da mulher na educação brasileira; e por fim, c) debates sobre o movimento feminista, os desafios de ser mulher na sociedade brasileira atual e as práticas de letramento feminista no contexto escolar da EJA.

1.1 IDENTIDADE(S) NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CRÍTICA CIDADÃ

Neste trabalho, buscamos trazer para discussão a formação das identidades de gênero com o foco direcionado para as identidades femininas na relação com as práticas sociais em sala de aula. Nessa perspectiva, além de promover uma reflexão teórica, visamos também trazer à tona discussões que envolvam práticas de letramento, uma vez que o evento de letramento deve ser parte das práticas sociais do contexto das escolas que integram a rede pública de ensino no Brasil.

Nesta direção, consideramos fundamental versar sobre os conceitos que envolvem a identidade de gênero para melhor compreendermos seus processos na formação cidadã de mulheres-sujeitos no cotidiano escolar, conforme proposto no presente estudo. Visto que a temática da identidade de gênero faz parte dos currículos escolares, Ferreira e Franklin (2020) salientam que tal temática deve ser abordada de forma urgente, tanto para “desmistificar concepções que se apresentam como ‘corretas’, ‘progressistas’, ‘retrógradas’ ou ‘conservadoras’, como para refletir sobre costumes, cultura popular e acadêmica” (p. 50).

Ao falarmos em identidade, recorremos a Hall (2002, p. 13), ao afirmar que a identidade é algo construído e transformado ao longo do tempo por processos inconscientes de socialização. Para o autor, ela não é algo inato, fixo, estável, mas algo que está em constante produção. Segundo este teórico, “[...] se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte, é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (Hall, 2002, p. 13).

Sobre a narrativa citada por Hall, Freitas (2015) explica que ela se define como a organização desse si que se orienta para a exterioridade, ou seja, para uma autodefinição que só é possível em relação a uma alteridade, posta em movimento pela interação. Dito de outra maneira, a “narrativa do eu”, ou “narrativa de si”, é, fundamentalmente, uma forma de organização da experiência humana em todo e qualquer termo a que se pode atribuir uma determinada experiência, desde as mais grandiosas às mais corriqueiras. A autora acrescenta que, nesse contexto, falar de si seria estabelecer um domínio em que fosse possível entender a singularidade do enunciador, tornando-se, então, mais fácil compreender a história do outro, e a partir disso, o indivíduo passa a se construir em sua individualidade na medida em que se projeta como ser social.

Cumpramos assinalar que a identidade pode ser definida pelos comportamentos, atitudes e costumes de um indivíduo, modificando-se com a convivência entre sujeitos, tendo, portanto, o outro como referência (Gomes, 1996), criando visões de si e de mundo, bem como

da representação de si e do outro. Nesse sentido, podemos observar que ela permanece incompleta, ou seja, está sempre sendo formada numa interação entre o eu e a sociedade, e também modificada num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. (Hall, 2002).

Em relação aos valores culturais e sociais, Hall (2011) aponta que a modernidade libertou o indivíduo das tradições e das estruturas estáveis de sua vivência social. Em virtude disso, os caminhos que foram percorridos não são simplesmente reflexos dos fatores externos ao sujeito em questão, mas também dos desejos destes sujeitos, caracterizando, assim, um processo de troca das quais a interiorização e a produção dos valores culturais e sociais estão implicadas numa constante dinâmica.

Essa relação com o mundo externo, na visão de Chotolli (2019), bem como o reconhecimento de pertença a determinados grupos, e a ciência da existência das diferenças e de sujeitos diferentes, podem ser entendidos, portanto, como elementos de construção das identidades. E é justamente esse procedimento de elaboração, realização e significação do indivíduo que faz com que a modernidade tenha impacto significativo sobre o ser social.

Nessa perspectiva, Hall (2011) procura analisar as transformações e a própria participação do processo de deslocamento social nas identidades do sujeito. Dessa forma, o autor distingue três concepções de identidade, definindo o sujeito do Iluminismo do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Para Hall, o sujeito do Iluminismo se apresentava como um “indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior” (Hall, 2011, p. 11).

Com a crescente complexidade trazida pela modernidade, Hall passa a observar mudanças significativas na formação do sujeito. Segundo o autor, a partir desse momento, “o núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos em que ele/ela habitava” (Hall, 2011, p. 11). Com isso, esse sujeito é definido como um “sujeito sociológico”, em que diretamente existe uma inter-relação entre o Eu e o mundo exterior. Hall ainda sugere que este seja o primeiro momento no qual a identidade passa a ser vista a partir de uma construção, estabilizando os sujeitos em torno de uma estrutura pronta e definida, oferecendo a condição de uma estabilidade social.

Entretanto, essa estabilidade não é para sempre. Muito pelo contrário – em um cenário atual de globalização e de aumento de novas tecnologias, o resultado é que haja transformações cotidianas no mundo do trabalho. Isso nos leva a inferir que as novas

possibilidades de interações sociais produzem sujeitos que podem ser modificados. Nesse sentido, Hall (2011, p. 13) assinala que:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Vale destacar que essa fragmentação do sujeito, apontada pelo autor, leva a um processo de multiplicidade das identidades possíveis, que podem ser descartadas a qualquer momento, e que podem conduzir os sujeitos a caminhos não mais definidos e fixos. Para Chotolli (2019), aparentemente não existem regras de identificação; no processo de formação cidadã, há a possibilidade de haver a instabilidade de todo o procedimento de construção dos valores, ditames, regras e demais componentes sociais.

Podemos ainda observar que a identidade envolve relações de poder em que raça/etnia e gênero, bem como outras categorizações mais privilegiadas socialmente (devido a questões históricas), organizam e dividem hierarquicamente a sociedade entre nós e eles (Woodward, 2004). Nessa perspectiva, Silva (2004) assevera que a identidade é, sim, decorrente da relação social, e ela está sujeita a vetores de força, uma vez que esses vetores não são simplesmente definidos, mas sim, impostos numa disputa de superioridade e de inferioridade, haja vista que afirmar a identidade traduz o desejo dos diferentes grupos que há na sociedade de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais, já que eles estão em estrita conexão com relações de poder, e isso implica em operações de incluir e excluir. Diante disso, é importante destacar que esse processo de classificação é central na vida social, pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em classes a fim de hierarquizar.

Quanto ao fenômeno da globalização, Woodward (2004) considera que este causou transformações relevantes nas formas como as identidades são produzidas. As mudanças econômicas e culturais, próprias de um mundo globalizado, produzem identidades novas e globalizadas. Dito de outro modo, certos grupos e sujeitos se conectam mais facilmente que em outras épocas, e as rápidas e frequentes transformações tecnológicas aceleram as formas como as relações são construídas e mantidas. As distâncias parecem menores do que já foram um dia; no entanto, em muitos casos, as proximidades ganham contornos específicos, de aparente superficialidade.

Por outro lado, Hall (2002), aproximando-se do que Woodward (2004) argumenta, afirma que a globalização, ao mesmo tempo em que homogeneiza as culturas nacionais, também serve, num movimento contrário, ao fortalecimento das identidades locais. Para o autor, trata-se de uma tensão entre o “global” e o “local”, entre a “unidade” e a “diferença”, demonstrando, portanto, a complexidade das transformações que o fenômeno da globalização traz para as formas de expressão identitárias.

A partir das discussões apresentadas, depreende-se que a questão das identidades emerge em meio aos processos de desigualdade, produzidos a partir de diferenças, e em se tratando dos processos de formação de identidades de gênero, foco da presente pesquisa, Scott (1995) considera que a identidade é um elemento fundamental para o entendimento da categoria gênero. De acordo com a autora, é preciso investigar as formas pelas quais as identidades generificadas são construídas com o intuito de relacionar seus achados a uma série de atividades, organizações e representações sociais historicamente específicas.

A consideração da abordagem de gênero como um processo de construção implica, na visão de Cruz (2005), analisar a autoconstrução desses sujeitos. E uma vez que a identidade é um fenômeno social, como vimos, ela se estrutura em um contínuo processo de identificação estabelecido através da rede de relações sociais existentes nas diferentes esferas do cotidiano. A partir disso, é fundamental a compreensão de como se dá a formação da identidade no que diz respeito à mulher-sujeito, tendo em vista, nesse contexto, que identidade é uma das dimensões do conceito de gênero que criam a subjetividade humana.

Assim, podemos compreender que as identidades sociais não são essências que cada um traz em si e que vão sendo reveladas de modo transparente, com algum esforço junto a outras referências. Como bem evidencia Barreto (2016), os modos de ser e estar dos diversos grupos e indivíduos são produzidos nas relações sociais, efetivadas nos contextos culturais em que esses sujeitos e grupos estão inseridos. Em razão disto, a escola, por se tratar de uma instituição inserida na cultura, participa ativamente do processo de construção dessas diferentes identidades. Discussões nesse sentido serão tecidas no tópico a seguir.

1.2 A QUESTÃO DO GÊNERO: CONCEITOS E DISCUSSÕES

Com base no que discutimos até aqui, abordar as questões voltadas à identidade de gênero corresponde a discussões pertinentes propostas no presente estudo. Sobre esse aspecto, Louro (2008) aponta que os gêneros são constituídos por meio das aprendizagens e de práticas nos contextos socioculturais nos quais o sujeito está inserido. Assim, a construção da identidade

de gênero intersecciona demais áreas sociais, culturais, afetivas, políticas entre tantas outras que dão sentido à novas construções e transformações. Para esta autora, embora existam maneiras culturalmente definidas e já instituídas para a conceitualização do gênero binário homem/mulher, a maneira de compreendê-lo multiplicou-se, desestabilizando, portanto, as certezas até então incontestáveis.

A princípio, vale destacar que o conceito de gênero é importante para a compreensão e embasamento teórico dessa discussão, levando em conta a relevância em conhecer esse conceito para a construção do diálogo entre os processos biológicos e sociais, principalmente em âmbito escolar, conforme proposto neste estudo.

Posto isto, o termo gênero será compreendido através do significado e da construção social que o sexo assume no interior de determinada cultura. Significa que não se trata de algo “natural”, uma vez que é por meio dos processos culturais que se define o que é “natural” ou não e que se produz e transforma a natureza e a biologia, tornando-as históricas. (LOURO, 2000).

Nessa acepção, Louro (1997) esclarece que, à medida em que o conceito de gênero afirma o peso do caráter social do masculino e do feminino, é necessário que aquele que o utiliza e o emprega leve em consideração as sociedades e os momentos históricos que, obviamente, são distintos. Desse modo, o conceito passa a ser plural, reforçando que tanto as representações masculinas quanto as femininas são diversas, e além do mais, vale destacar que essas concepções se distinguem entre as sociedades ou no interior de uma única sociedade, a partir do momento em que são concebidos os variados grupos que a estabelecem.

No entendimento de Meyerhoff (2006), o termo gênero é considerado uma propriedade social, ou seja, algo adquirido e/ou construído “por meio de suas relações com os outros e pela adesão de um indivíduo a certas normas e prescrições culturais” (p. 202). Nessa direção, Eckert e McConnell (2003) enfatizam que o gênero não é apenas uma questão individual, e sim uma questão colaborativa que conecta diretamente o indivíduo à ordem social. Os referidos autores ainda argumentam que o gênero consiste em um padrão de relações que vai se desenvolvendo ao longo do tempo, para definir masculino e feminino, masculinidade e feminilidade, ao mesmo tempo estruturando e também regulando a relação das pessoas com a sociedade.

Diante do que foi exposto, entendemos que necessário perceber o gênero não como uma simples forma de ver atitudes distintivas para mulheres e homens, mas sim, de examinar como essa diferença é vista, imposta e constituída na sociedade, deixando de enxergar de forma isolada o que homens e mulheres fazem (ou como se constituem) e passar a considerar o gênero

como fator que opera, se estrutura, que determina socialmente a masculinidade e feminilidade dos seres humanos, e que acima de tudo, opera na constituição de ideologias e políticas, normatizando, então, a vida em sociedade (Bíscaro, 2009).

Importa ressaltar que o conceito de gênero ainda traz consigo parte do reconhecimento do caráter social e historicamente produzido pelas desigualdades que antes eram explicadas, basicamente, a partir das diferenças físicas e biológicas. Nesse sentido, Vianna e Finco (2009) consideram que não é mais possível entender as distinções entre meninos e meninas a partir da teoria do determinismo biológico. Segundo as autoras, para ultrapassar a desigualdade de gênero é necessário compreender de que forma a sociedade transforma as diferenças entre os sexos em hierarquias, reduzindo-as, unicamente, a características físicas. Dessa forma, é importante diferenciar sexo biológico de gênero para o desenvolvimento da análise feminista nas ciências sociais e humanas, desnaturalizando, assim, as diferenças entre homens e mulheres.

Reportando-nos a Butler (2003), a autora assinala que a distinção entre sexo e gênero atende ao seguinte pressuposto: por mais que o sexo pareça ser intratável no que concerne aos aspectos biológicos, o gênero é culturalmente construído, e em consequência disso, não é visto como resultado causal do sexo, muito menos aparentemente fixo em relação ao sexo. Com base nisso, a autora acrescenta que “a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuais e gêneros culturalmente construídos” (p. 24).

Outra característica que podemos observar é a seguinte: se o sexo for tomado como uma categoria em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como uma interpretação cultural do sexo. Quanto a esse aspecto, Butler (2003) salienta que o gênero, por sua vez, não deve ser meramente idealizado “como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado” (p. 25). A referida autora destaca que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza, visto que ele também é considerado o meio discursivo/cultural pelo qual, nos termos de Butler (2003), “um sexo natural” é produzido e estabelecido anterior à cultura, ou seja, uma superfície que, na visão da autora, é politicamente neutra sobre a qual age a cultura.

Do ponto de vista histórico, Chotolli (2019) acentua que praticamente todas as sociedades existentes classificaram seus indivíduos através da distinção homem-mulher, todavia, com sentidos distintos do que seria ser “homem” e do que seria ser “mulher”. Para este autor, torna-se fundamental desconstruir algumas noções essencialistas e apresentar o gênero como uma relação de poder que ultrapassa, meramente, seu sentido histórico e cultural, demonstrando-se, portanto, como um instrumento de dominação e de tentativa de fixação das identidades. Mesmo diante de um contexto cercado de escolhas e de possibilidades, o gênero

pode ser apontado como sendo um dos elementos mais significativos para a construção identitária.

O conceito de gênero, como vimos, é uma produção social, e nesse sentido, as identidades de gênero não são determinadas por fatores internos (biológicos), mas sim, por meio do social. É através da reprodução do comportamento observado e exigido socialmente que a relação com a construção da identidade ocorre. Em outras palavras, significa que ela (identidade de gênero) não é o órgão sexual observado no nascimento que justifica o ser homem ou ser mulher, haja vista que essas identidades não são permanentes, e sim construídas e reconstruídas ao longo da vida do sujeito (Freitas, 2011).

Significa também dizer que a questão do gênero passa a ser tratada como categoria, conforme pontua Freitas (2011), tendo em vista a grande abrangência desse conceito. Assim, sexo, etnia, raça e classe não devem ser dissociadas, uma vez que é por meio dessas categorias que podemos observar as desigualdades expostas na sociedade, tendo em vista o padrão tido como mais favorável em termos sociais. Isso se relaciona com o que Piscitelli (2009) aponta, de que o gênero pode ser concebido como uma tentativa de analisar as desigualdades presentes dentro das sociedades, no sentido de considerar essas diferenças como um processo social e não natural, ou seja, de práticas que geralmente são naturalizadas e exploradas a partir das diferenciações corporais discursivas e comportamentais.

Na perspectiva de Scott (1995), "gênero" é sinônimo de "mulheres". Segundo esta autora, publicações em livros e artigos de todos os tipos que tinham como tema a história das mulheres, substituíram, nos últimos anos, em seus títulos, o termo "mulheres" por "gênero". A justificativa, na visão desta autora, é que nessa utilização, o termo "gênero" não implica, necessariamente, numa tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder. Enquanto que o termo "história das mulheres" proclama sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitas históricas válidas, o termo "gênero", por sua vez, inclui as mulheres sem lhes nomear. Dessa forma, o uso do termo "gênero" constitui um dos aspectos daquilo que, para Scott, poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas a partir dos anos 80.

Scott levanta outro questionamento importante, propondo mudar para “estudos de gênero” aqueles até então denominados de “estudos de mulheres”. Essa mudança proposta pela autora era defendida por levar em consideração que este novo termo carregava uma neutralidade, e, portanto, correspondia a uma maior credibilidade nos escritos científicos das mulheres. No entanto, essa mudança proposta por Scott não deixou de ser alvo de críticas,

conforme aponta Freitas (2011), justamente por considerar o termo “gênero” como mais neutro para a realização de uma ciência mais neutra.

Segundo Bueno (2006), a explicação mais óbvia para que o termo gênero seja tomado como sinônimo de gênero feminino, “vem do próprio movimento feminista, que, sobretudo, na segunda metade do século XX, conseguiu atrair os olhares de todo o mundo para a situação de vida e de trabalho das mulheres” (p. 94). Sobre este movimento, discutiremos em seção ulterior deste trabalho. Antes, porém, convém compreender de que forma se relacionam as identidades e as representações de gênero, e como esta última, muitas vezes, não reflete a verdadeira identidade individual do sujeito. Para tanto, consideramos válido discutir sobre as relações de gênero com foco na construção histórica da mulher-sujeito, na sociedade brasileira, bem como o papel da escola, sobre esta temática, no contexto da educação brasileira. Reflexões nesta direção serão apresentadas na seção a seguir.

1.2.1 Relações de gênero e a construção histórica da mulher na educação brasileira

Dialogar sobre a trajetória da educação das mulheres nos proporciona uma abertura para questionamentos sobre a produção da própria história contada a partir do lugar de fala masculino (Scott, 1992). Nessa perspectiva, Perrot (1988) assinala que, uma vez que a construção da narrativa histórica é considerada um ofício exercido pelos homens, as mulheres são excluídas dela, pois o historiador escreve a história a partir de sua ótica masculina, abordando campos de ação e de poder masculinos, ignorando a mulher tanto no campo econômico como no social e cultural.

Do ponto de vista de Scott (1992), ao reivindicar o reconhecimento da mulher na história, tal ato consiste em um exercício que vai de encontro ao que é historicamente estabelecido como “legítimo”, e isso exige uma luta constante contra padrões até então consolidados no decorrer do tempo. Destarte, entende-se que falar sobre a história das mulheres é imprescindível e urgente, tendo em conta que, assim como os homens (enquanto seres humanos históricos e culturais), as mulheres também foram e ainda são protagonistas, merecedoras, portanto, de reconhecimento e respeito da sociedade.

Ao longo da história, considerando o contexto das lutas femininas, é possível observar uma evolução social a partir de desconstruções culturais e da criação de novos paradigmas. Frente às posições assumidas pelas mulheres nos diversos cenários sociais, podemos compreender que o processo civilizador contribuiu e muito para que a mulher, aos

poucos, pudesse ocupar posições que antes eram apenas admitidas ser ocupadas por homens (Mota, 2022).

Vale destacar que o gênero é um fator que emergiu historicamente de forma bem recente dentro do cenário das pesquisas sociológicas, pois, anteriormente, essa questão não era reconhecida pelos sociólogos da educação (Bastos, 2017). Segundo Araújo (2009), tal conceito surgiu em meados dos anos 1960-1970, e disseminou-se rapidamente entre as ciências sociais. Aqui no Brasil, passou a ser utilizado no final de 1980, e trouxe para a pesquisa educacional, a possibilidade de repensar algumas das questões relacionadas à mulher e seu processo educacional.

Araújo (2009) destaca que uma construção social diferente de relações de gênero é possível, ainda que à margem dos discursos hegemônicos. Para a autora, as diferentes construções de gênero podem ser pensadas quando compreendemos, por exemplo, que não há a “mulher” que represente uma essência inerente a todas as mulheres, e estas, por sua vez, também são seres reais, históricos e sociais, definidos pelas tecnologias de gênero, engendrados, portanto, nas relações sociais.

Nesse sentido, Gomes (2008) assevera que é fato amplamente constatado a grande mudança sócio-política ocorrida no século XX em relação à identidade feminina. A autora indica que esta mudança crescente tem conduzido inúmeras mulheres a conquistarem espaços anteriormente considerados masculinos. A título de exemplo, em vários países, postos de chefia e comando de nações, na maioria das vezes, são ocupados por mulheres. Com isso, cresce cada vez mais o número de mulheres chefes de suas próprias famílias, principalmente aquelas que diretamente são mantenedoras de suas casas. Diante disso, ainda assim persistem preconceitos de várias ordens, discriminações, desigualdades, em que o “machismo” é, ainda, uma atitude vigente na sociedade atual.

Ao longo do século XX, o papel da mulher passou de mera esposa e mãe para esposa, mãe e trabalhadora (em alguns casos, apenas trabalhadora), buscando progressão na carreira e alcançando cargos cada vez mais elevados, como é o caso hoje na Alemanha, Argentina e Chile – países tradicionalmente dominados pelos homens –, que, antagonicamente, até bem pouco tempo, não passava em seu imaginário que poderiam ser governados por mulheres.

No que diz respeito à sociedade brasileira, Vieira e Cruz (2017) afirmam que a condição da mulher ainda é de inferioridade em relação ao homem, e apesar de haver diversas tentativas, lutas e conquistas, essa é, infelizmente, uma realidade bastante atual. Para as autoras, essa situação advém da falta de oportunidades para que a mulher se afirme, e em decorrência

disso, ela sofre as mais diversas discriminações, tais como as econômicas e educacionais – fato este que tem ocorrido durante todo o processo histórico brasileiro.

Louro (2006) esclarece que durante o período colonial, a mulher não possuía o direito de acesso à escola. Cabia a ela apenas aprender as tarefas específicas, condizentes ao seu gênero como bordar, costurar, ser boa mãe e esposa – uma realidade que prevaleceu até o século XIX. A partir do 1827, foram estabelecidas as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, que na época, eram os mais povoados do Império, e o acesso da mulher às escolas foi permitido com a aprovação da primeira lei de instrução pública:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. Art. 11. Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em consenso, julgarem necessário este estabelecimento (Brasil, 1827).

A partir disso, passou a haver escolas para meninos e meninas, com prioridade e predominância para aqueles do sexo masculino. Louro (2006) destaca que essas escolas eram fundadas por congregações e ordens religiosas, e a partir de então, a mulher passou a ter o direito à educação.

Mesmo para os que defendiam a educação feminina (em geral, pessoas de grupos sociais mais elevados), tinham a concepção de que era necessário haver uma educação cristã mais voltada para a formação moral das meninas, aperfeiçoando um caráter de moral mais sólido, de bons princípios e, sobretudo, ressaltando o papel materno a desempenhar. Sobre esse aspecto, Louro (2006) declara:

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era, geralmente, complementado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças, acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. O domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos (Louro, 2006, p. 470).

Diante do exposto, percebemos que é dessa forma que a centralização do poder se mostrara favorável à figura masculina, haja vista que o homem sempre se coloca a estar em evidência, tanto na construção familiar quanto nos mais diversos espaços sociais de tomada de decisões, e as diferenças que havia entre os gêneros eram completamente perceptíveis.

Para as meninas das classes mais populares, as chances de obter educação eram próximas de zero. Elas se dedicavam às tarefas domésticas desde a infância, trabalhando na lavoura e cuidando dos irmãos mais novos, e essas atribuições tinham precedência sobre qualquer forma de escolaridade. Estas tarefas foram a principal causa do insucesso escolar destas meninas.

Apesar das dificuldades, a crescente presença e atuação da mulher em espaços públicos favoreceu a ampliação do convívio delas entre os homens, e com isso, sua imagem começou a ser transformada na sociedade. Nesse sentido, Louro (2006) afirma que:

As mulheres, nas salas de aulas brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram com homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos (Louro, 2006, p. 503).

A partir de 1950, com o desenvolvimento industrial no Brasil, aumentou a procura das mulheres para o ensino preparatório no setor profissionalizante. Só no final do século XX é que aos poucos o ingresso à universidade foi, finalmente, se estendendo para o público feminino (Silva, 2010). Já em relação ao Ensino Superior, Narvaz, Sant'Anna e Tesseler (2013, p. 98) afirmam que “em 1879, D. Pedro II autorizou a presença feminina nos cursos superiores, embora fossem socialmente reprovadas as que optassem por isso”. As referidas autoras salientam que as três primeiras brasileiras a enfrentarem esta reprovação se matricularam, em 1884, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Com isso, podemos constatar que as mulheres vinham, aos poucos, conquistando seu espaço na esfera pública da sociedade brasileira.

Uma vez divididas entre o espaço público e o privado, as mulheres perceberam que o acesso às funções masculinas não era suficiente para estabelecer a igualdade, e que “a igualdade, compreendida como integração unilateral no mundo dos homens não é liberdade” (Oliveira, 1993, p. 47). Contudo, a igualdade de oportunidades para as mulheres, apesar de alguns tímidos avanços na área da educação, está, ainda hoje, bem distante do ideal, e isso

configura-se numa dívida inscrita na vida de muitas mulheres, principalmente daquelas que não tiveram oportunidade de acesso à educação (Lima; Wiese; Haracemiv, 2021).

Foi unicamente pela voz e pela ação das mulheres que o pretenso equilíbrio social começou seu processo e passou a ser desmascarado e introduzido no debate social. A partir disso, iniciam-se as manifestações femininas acerca da ampliação de direitos para a mulher, não apenas no âmbito da educação, como também no exercício de seguir outras carreiras, e ao mesmo tempo, obter a concessão dos mesmos direitos ofertados aos homens. Clementino, Cabral e Rodrigues (2020) assinalam que as experiências históricas dos movimentos sociais, criadas pelas mulheres das classes mais privilegiadas, tiveram, então, maior destaque na sociedade, e espalharam-se rapidamente por vários países ao longo do século XX. As discussões sobre estes movimentos liderados pelas mulheres, apresentamos, portanto, nas subseções a seguir.

1.3 MOVIMENTO FEMINISTA NO BRASIL E NO MUNDO: BREVE HISTÓRICO

O movimento feminista teve sua origem, de forma organizada, na década de 60 nos Estados Unidos, e após esse período, expandiu-se pelos países do Ocidente. De acordo com Alves e Alves (2013), sua principal proposição consistia na libertação da mulher e não apenas em sua emancipação. Quanto a estes dois termos, Betto (2001, p. 03, grifo nosso) esclarece que “**emancipar-se** é equiparar-se ao homem em direitos jurídicos, políticos e econômicos. **Libertar-se** é querer ir mais adiante, [...] realçar as condições que regem a alteridade nas relações de gênero, de modo a afirmar a mulher como indivíduo autônomo, independente”.

Na América Latina, Maders e Angelin (2010) explicam que o feminismo nasceu nos anos 70, em meio à repressão e ao autoritarismo dos regimes militares. Esse movimento surgiu em decorrência da resistência das mulheres ao referido regime ditatorial, e também como consequência do processo de modernização, devido à inserção das mulheres no mercado de trabalho e à ampliação do sistema educacional.

Os referidos autores destacam que a consciência feminista latino-americana teria, até então, sido alimentada por várias tensões e contradições experimentadas pelas mulheres atuantes nos movimentos guerrilheiros ou nas organizações políticas, tanto que a maioria delas foi obrigada a viver em exílio, especialmente aquelas que diretamente participaram do movimento estudantil, das organizações acadêmicas politizadas e dos partidos políticos progressistas.

Nesta direção, os movimentos feministas, somados aos movimentos pelos direitos humanos que surgiram no século XX, foram alguns dos fatores que motivaram a emancipação feminina. Esta, por sua vez, implicara na liberdade feminina referente ao controle da reprodução com o surgimento e utilização dos métodos contraceptivos. A partir disso, alguns direitos foram gradativamente sendo conquistados, como por exemplo, o direito de votar e ser votada, de estudar, de trabalhar, de participar das decisões familiares, dentre outros (Maders; Angelin, 2010). Para Louro (1997), o movimento sufragista, cujo propósito era garantir às mulheres o direito ao voto, impulsionou, sobremaneira, o debate sobre as desigualdades entre os sexos, e abriu uma porta relevante para a história das mulheres no mundo.

Menezes (2013) evidencia que no contexto da intensa industrialização e do crescimento econômico, o movimento feminista trouxe para a pauta de discussão a exploração do trabalho vivenciado pelas mulheres. Assim, além do direito político do voto, as mulheres também reivindicavam igualdade com os homens em relação aos direitos sociais e econômicos, materializados, portanto, sob a forma de ampliação do acesso à educação, ao trabalho, à propriedade e à herança.

Como nos indica Leoncy (2013), bem no início do século XX, quando algumas mulheres começaram a inserir-se na sociedade industrial, assumindo diferentes tipos de trabalhos, os vários papéis desempenhados por elas se ampliaram, apesar da ideia da mulher, como um ser doméstico, ainda prevalecesse como hegemônica. A partir disso, começaram a surgir movimentos reivindicatórios concernentes ao direito feminino e à cidadania, sem, contudo, haver uma manifestação mais incisiva que propusesse uma subversão dos papéis sociais submissos desempenhados pelas mulheres. Nesse sentido, Collin (2009, p. 61) declara que:

As reivindicações feministas que precedem o movimento do século XX são acompanhadas de diversas teorizações setoriais. (...) As teorias feministas que se desenvolverão vinte anos depois, a partir do evento político do Movimento de Libertação das Mulheres, que se propagou internacionalmente, têm em comum o fato de afirmarem que as relações entre os sexos podem ser objeto de uma ação transformadora. (...) O feminismo introduziu não uma evolução, mas uma revolução na concepção da relação entre os sexos, revolução que não inclui um modelo factual ou ideológico prévio. É uma “política do irrepresentável.

Diante disso, podemos perceber que o movimento feminista trouxe um novo significado ao poder político, e também à forma de entendê-lo ao incluir as mulheres na vida da sociedade. Logo, distingue-se de outros movimentos de mulheres justamente por defender os interesses de gênero, questionando os sistemas tanto culturais quanto políticos, construídos a partir dos papéis de gênero atribuídos às mulheres historicamente, bem como por sua

autonomia em relação a outros movimentos, às organizações e ao Estado (Maders; Angelin, 2010).

Aqui no Brasil, o movimento feminista teve seu marco inicial durante a década de 60, em que surgiram as primeiras organizações femininas a se organizar no país, e que, no entanto, ainda mantinham traços conservadores. Esse fato podia ser observado em grande parte dos primeiros estatutos que defendiam somente o espaço no mercado de trabalho e a igualdade entre os sexos, repudiando, assim, a discussão sobre a liberdade sexual num contexto histórico em que se primava pela ordem pública. Pedro e Guedes (2010) atestam que o contexto sócio-político brasileiro que se instaurava com o golpe de 64, registrara-se como um período que criara uma barreira significativa na causa das mulheres, e que se exprimia como sendo um dos movimentos sociais reprimidos pela ditadura. Nesse contexto, registra-se, contudo, o protagonismo de grupos de mulheres que mostraram resistência à ditadura por meio de passeatas, manifestações públicas e organizações clandestinas. Essa conjuntura política possibilitou a reflexão de muitas mulheres sobre sua postura social.

Após terem vivido um momento de repressão com a ditadura militar, na década de 70, o movimento feminista ganhou expressividade através de debates públicos a respeito do papel da mulher na sociedade. Aproximou-se da esquerda e dos conceitos marxistas, esforçando-se, desse modo, para ganhar legitimidade (Alves; Alves, 2013). Mesmo sob a égide da ditadura, as mulheres traçavam formas de organizar-se, aprofundando a discussão sobre seu papel social. A respeito da questão dos padrões de comportamento, estes davam o tom do debate no momento. Assim, “(...) o movimento de mulheres nos anos setenta trouxe uma nova versão da mulher brasileira, que vai às ruas na defesa de seus direitos e necessidades e que realiza enormes manifestações de denúncia de suas desigualdades” (Soares, 1994, p. 13).

Ressalta-se ainda que o movimento feminista se constitui como uma ideologia contemporânea, que a partir de seus valores e representações do feminino, suas lutas e proposições políticas, transformou-se em um segmento muito importante do movimento popular, especialmente nos anos 70, época em que, em princípio, o movimento feminista reivindicava a igualdade. Segundo, Leoncy (2013), somente a partir de meados dos anos 1970, e ao longo dos anos 1980 que se começaram os debates sobre a diferença em detrimento das discussões sobre igualdade.

No Brasil, de acordo com Bueno (2006), o movimento feminista seguiu linhas distintas desde o seu nascimento, mas só após 1975 que foi impulsionado, pois foi nesse ano que a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou o Ano Internacional da Mulher. A partir

disso, muitos temas foram propostos concernentes ao trabalho, aos direitos civis, à violência e à sexualidade das mulheres.

Scott (1955) ressalta que é na década de 80 que se iniciam os Estudos Feministas, e estes estudos começam a sugerir que as relações entre os sexos são construídas socialmente tendo por base as relações de poder, criando, desse modo, hierarquias que levam às desigualdades sociais. Tais estudos rejeitam a diferenciação entre os sexos embasados no determinismo biológico, evidenciando o aspecto social das relações entre homens e mulheres. Assim, é nos anos 80 que surge o conceito de gênero entendido como os estudos sobre as relações sociais, ideológicas e de poder entre homens e mulheres.

Na década de 80, questões voltadas à sexualidade, corpo da mulher e saúde, antes apenas frisadas na esfera privada, são publicizadas pelo movimento feminista, emergindo, portanto, uma linguagem inovadora e feminina. A partir disso, esse movimento realizou enormes conquistas, principalmente, aquelas relacionadas à abertura do mercado de trabalho para a mulher. Não obstante, salienta-se que é comum perceber, em nossa realidade, a dupla ou tripla jornada de trabalho das mulheres que tem filhos e companheiros, haja vista que, além de trabalhar fora, também tem a árdua tarefa de realizar os afazeres domésticos, comprometendo, assim, sua saúde e qualidade de vida (Alves; Alves, 2013).

Novellino (2019) acrescenta que o contexto de emergência do movimento feminista dos anos 80 e 90 foi o do início do processo de redemocratização do país, que possibilitou a reorganização da sociedade civil para lutar pela garantia de seus direitos, redimensionando, portanto, a relação entre movimento social e Estado. Durante a ditadura, como já dito, os movimentos feminista e social, como um todo, tiveram uma posição de confronto em relação ao Estado, e com o retorno da democracia, a postura passou a ser reivindicatória, apoiada na pressão internacional por políticas públicas que levassem em conta as especificidades das mulheres, e isso levou o Estado a solicitar a cooperação das feministas no planejamento e execução de políticas e serviços.

Nos anos de 1990, Garcia (2015) aponta que o movimento feminista brasileiro também conseguiu outras vitórias importantes, como por exemplo, as mulheres terem conquistado um papel de destaque na organização da Conferência Internacional de População e Desenvolvimento realizada no Cairo, em 1994, e na IV Conferência Mundial das Mulheres, realizada em Pequim, em 1995. Já nas eleições de 1996, regidas pela Lei 9.100/95, entrou em vigor a primeira experiência de ação afirmativa, visando aumentar a representação parlamentar feminina, que chegou a 42 deputadas federais em 2002.

Outra característica que podemos observar é que as questões colocadas pelo movimento feminista pressupõem, de fato, que a identidade feminina é socialmente construída. Diante disso, depreende-se que o movimento buscou (e ainda busca) romper com a prática de opressão à mulher. Sua importância reside no fato desse movimento representar os interesses femininos, e é por meio dele que a mulher se afirma enquanto sujeito social. Para Franchetto, Cavalcanti e Heilborn (1981, p. 43), “a natureza da intervenção que ele propõe e realiza sobre os valores de determinada sociedade opera no sentido de garantir espaços sociais para a atuação das mulheres, feministas ou não”.

Pinto (2003) argumenta que o movimento feminista no Brasil deve ser entendido e compreendido como uma luta pela autonomia nos espaços políticos e pela condição de dominação vivida pelas mulheres, em que há diferentes sujeitos confrontando problemas distintos. Apesar de todos os movimentos feministas, suas iniciativas, lutas e conquistas, ainda permanece, no Brasil, a realidade discriminatória na vida das mulheres. Entretanto, há de se considerar que existem evidências de uma maior participação das mulheres na sociedade, mas que também há a reafirmação de velhos estereótipos relacionados às atribuições das mulheres e dos homens no mundo do trabalho (Ramos; Pinto, 2018).

Feitas tais considerações, reiteramos a relevância de neste trabalho abordar o desenvolvimento do feminismo no mundo discutindo sobre suas características no Brasil com a finalidade de suscitar debates e reflexões principalmente acerca do movimento feminista brasileiro, face ao protagonismo deste movimento social, para os questionamentos da lógica cerceadora dos direitos das mulheres. Assim sendo, apresentamos no tópico seguinte os desafios enfrentados pelo movimento feminista bem como sua influência na participação política das mulheres na atualidade.

1.3.1 Movimento feminista: paradigmas e desafios de ser mulher na sociedade atual

A relação entre gênero e movimentos sociais, na perspectiva histórica, de avanço político e cultural das mulheres e do movimento feminista a partir das últimas décadas do século XX, é o que propomos discutir nesta seção. A compreensão do processo histórico-político-social da mulher na sociedade brasileira nos permite recorrer aos conceitos adotados neste trabalho para, então compreender como se dá o processo de formação de identidades de gênero das mulheres-estudantes de nosso estudo.

Vale ressaltar que as relações de gênero, como vimos anteriormente, pressupõem interações entre seres humanos dos gêneros masculino e feminino. Vimos também que os seres

humanos não nascem homem ou mulher. Essas identidades são produzidas socialmente, e com isso, as relações de gênero vão se firmando ao longo da história como construções culturais de identidades masculinas e femininas que envolveram as relações de poder no processo de imposição de comportamentos a homens e mulheres, desenvolvidos por meio de coerção física também por inculcação na subjetividade humana e, não por acaso, “em toda a sua aparente liberdade e privacidade” (Eagleton, 2005, p. 76).

A discriminação relacionada com o gênero pode ser verificada mais claramente a partir do momento em que se estabelece o conceito de gênero naturalizado pela maioria das sociedades, a partir do comportamento considerado mais adequado às mulheres, e através dessa naturalização cada sociedade adota o conceito de comportamento que considera ser mais adequado para as mulheres. Em grande parte das sociedades, culturalmente convencionou-se que as mulheres devem apresentar-se com características semelhantes a uma pessoa sensível, protetora da prole e da família, procriadora, dentre outras que a revelam como sexo frágil. Por outro lado, espera-se que os homens sejam os solucionadores de problemas, chefes de família, insensíveis, e assim por diante. Além disso, não lhes é permitido demonstrar suas emoções ou mostrar qualquer tipo de sensibilidade (Pedro; Guedes, 2010).

As proposições de Saffioti (1988, p. 10) acentuam que a atribuição de características específicas e diferenciadas a homens e mulheres, mencionadas acima, são assim determinadas pelos diversos tipos de culturas e impostas por cada sociedade de forma específica, naturalizadas tanto por homens quanto por mulheres, o que torna o “ser homem” ou “ser mulher” diferente em cada sociedade. Entender as dinâmicas culturais e sociais nos estudos sobre identidades de gênero, põe em pauta a luta de [re]construção do próprio conceito de gênero como um dos aspectos fundantes no protagonismo das mulheres na busca por reconhecimento e exercício de seus direitos humanos e cidadania.

Maders e Angelim (2010) declaram que a luta das mulheres em prol da sua identidade deve passar pela superação de qualquer forma de relação ou de manutenção de poder que tenha se instaurado na sociedade. Destarte, as autoras ressaltam que, para haver a superação da dominação (como marca do exercício do poder masculino sobre o feminino), é fundamental a participação de toda a sociedade e de suas instituições para uma mudança de paradigmas. Partindo desse princípio, é válido, deste ponto em diante, apresentar a trajetória do movimento feminista visto como um movimento social, enfatizando suas formas de organização, lutas e desafios, com destaque para a sua origem no mundo e no Brasil. Em vista disso, pretendemos situar este movimento como expressão do protagonismo social das mulheres a partir das conquistas legais ao longo dos anos.

Apesar de todo o movimento feminista ter ocorrido no Brasil e no mundo, conforme será discutido mais adiante, e apesar de toda a força que ganhou no decorrer das décadas, vale destacar que ainda assim formamos uma sociedade preconceituosa e machista, na qual há diferenciação exacerbada entre homens e mulheres, principalmente em relação ao emprego e ao posicionamento social. Mesmo diante desses obstáculos e desafios, o movimento feminista continua em plena atividade na busca por garantia da equidade. A cada vitória, surgem novas demandas e enfrentamentos, levados, portanto, a efeito. Posto isto, percebe-se que o feminismo está longe de ser um consenso na sociedade brasileira, tendo em vista que ainda enfrenta resistências culturais e políticas. Sobre esse aspecto, Touraine (2007, p. 19) ressalta a importância do movimento feminista na sociedade atual e os avanços alcançados:

O movimento feminista transformou profundamente a condição das mulheres em diversos países e permanece mobilizando lá onde a dominação masculina ainda conserva sua força. É cada vez mais raro que o reconhecimento de suas conquistas e de suas lutas a favor da liberdade e da igualdade não seja reconhecido. Entre os cidadãos dos países ocidentais, somente um pequeno número rejeita as conquistas e as ideias do feminismo. O sucesso deste é tão completo que muitas jovens mulheres consideram evidentes as liberdades que o movimento lhes permitiu conquistar, e não suportam o espírito “militante”, político ou sindical, de grupos ou associações feministas que guardaram o espírito e o vocabulário do período de grandes combates.

Para uma melhor compreensão deste movimento, é importante, primeiramente, abordar o termo feminismo. Para Soares (1994), o conceito de feminismo é entendido como a ação política das mulheres, englobando, nesse contexto, a teoria, a prática e a ética. Sendo assim, a autora reconhece as mulheres historicamente como sujeitos da transformação de sua própria condição social. Após séculos de submissão, podemos perceber que as mulheres buscam cada dia mais participar do próprio processo de crescimento pessoal e profissional, reescrevendo uma nova história que as possibilitem ser protagonistas de suas próprias vidas. Com isso, partimos da compreensão de gênero como uma categoria que veio (e vem) se transformando no decorrer da História, demarcando seu lugar em diversas áreas do conhecimento.

O feminismo, na visão de Descarries (2002), propõe um projeto de sociedade alternativa, objetivando a abolição, ou, pelo menos, uma transformação profunda da ordem patriarcal e de seu poder regulador, com base nos princípios de igualdade, equidade e justiça social. Desse modo, os movimentos feministas reuniram um conjunto de discursos e práticas sociais que deram prioridade à luta das mulheres para denunciar, dentre outros fatores, a desigualdade de gênero.

Assim sendo, o feminismo constitui-se como uma ideologia contemporânea partindo de seus valores e representações do feminino marcadas por lutas e proposições políticas, além de ter se transformado em um segmento importante do movimento popular, especialmente nos anos 1970 – época em que, em princípio, o movimento feminista reivindicava a igualdade (Leoncy, 2013). Esse movimento propôs que as mulheres transformassem a si mesmas e ao mundo, expressando-se em ações coletivas, individuais e existenciais, seja na arte, na teoria ou na política.

Vale esclarecer que na teoria feminista há uma diferenciação entre movimento feminista e movimento de mulheres. O primeiro é voltado para os interesses estratégicos, enquanto que o segundo se volta para os interesses práticos. Entretanto, a análise realizada das ações das organizações feministas mostra que não há uma separação mecânica entre interesses práticos e estratégicos, mas sim, uma relação dialética na qual eles coexistem, ora prevalecendo um, ora outro. Além do mais, o interesse estratégico pode se realizar através do prático, ou seja, de demandas concretas; já o prático, pode conduzir à discussão do estratégico (Novellino, 2019).

Para ampliar a reflexão sobre as articulações dos movimentos feministas na construção de espaços institucionais empenhados em garantir os direitos das mulheres brasileiras, buscamos as contribuições de Pedro e Guedes (2010) ao considerar que a luta das mulheres está, justamente, na libertação das amarras de um senso moral construído pela cultura machista, cristalizada durante séculos. Para as autoras, essa luta não é apenas pela igualdade econômica e política que as mulheres conquistam em seu espaço, mas é, também, pela construção de uma sociedade livre de relações preconceituosas e discriminações à mulher. Trata-se, portanto, de uma luta pela liberdade, pelo respeito à alteridade e, principalmente, para além da equiparação de direitos.

Cumprir ainda assinalar que a principal luta do movimento feminista é combater a opressão a que as mulheres estão sujeitas, pois estas almejam alcançar sua autonomia e protagonismo na sociedade, defendendo a igualdade de direitos entre homens e mulheres, conforme mencionado. Para tanto, é importante que as ideias e causas deste movimento sejam conhecidas por todos os cidadãos e sejam levadas à frente nas lutas sociais, a fim de que haja alguma mudança, tanto sobre o conceito de mulher na sociedade, quanto sobre o seu papel dentro dela (Alves; Alves, 2013).

No entendimento de Amorim (2011), a maior de todas as batalhas do movimento feminista no mundo atualmente é alcançar a consciência individual e coletiva de homens e mulheres sobre a sua situação real. Para esta autora, ainda há muito a conquistar e descobrir

sobre a mulher, e principalmente, muito que transformar. Não obstante, todas as conquistas femininas proporcionaram uma nova vida para a sociedade de maneira geral. Assim, o movimento feminista brasileiro, a todo momento, sinaliza que a história e a cultura não estão determinadas para todo o sempre, mas estão em constante transformação. No caso específico do feminismo, pode-se observar um processo incessante e inesgotável de construção e reconstrução da mulher e de suas funções, desejos e frustrações.

Em suma, resgatar a história de lutas das mulheres através do movimento feminista nos proporciona reativar a memória, lançando um novo olhar nessa nova história que vai se constituindo aos poucos, pois nos remete a ver as mulheres como indivíduos que existem, vivem e querem viver intensamente cada momento, cada percurso trilhado, independentemente de onde estejam.

Tais mudanças sociais, a nosso ver, apontam para transformações na forma de pensar e designar, de romper barreiras, e isso está relacionado com as mudanças de atitudes, como por exemplo, o retorno à sala de aula, como é o caso de mulheres cuja idade é acima de 60 anos de idade. Para Michelle Perrot (2007), escrever a história destas mulheres é sair do silêncio e do anonimato, na missão de romper as barreiras da obscuridade impostas à identidade feminina, e para tanto, faz-se necessário estudar o ontem para compreender o hoje a fim de buscar mudanças para o amanhã.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRICO, FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DA MODALIDADE EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A busca por compreender os aspectos históricos e sociais que constituem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é fundamental para os propósitos deste estudo, principalmente por entender que a EJA, nas palavras de Vasques *et al.* (2019), tem sua história marcada por exclusões e também negação de direitos que se assemelham à própria história do povo brasileiro e à sua conjuntura ainda experimentada nesse aspecto.

Diante disso, o propósito desse capítulo é apresentar os processos históricos, políticos e pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Alfabetização na tentativa de traçar um percurso histórico que nos subsidie a conhecer os fundamentos e as concepções da modalidade de ensino foco deste estudo, nos permitindo refletir sobre os jovens e adultos e os processos de alfabetização das mulheres que participam desta modalidade.

Tais reflexões, do nosso ponto de vista, nos ajudam no entendimento das funções e finalidades específicas que a modalidade carrega, verificando, nesse contexto, a aproximação dos princípios da escola popular e democrática defendidos por Freire (1989). Nele, a modalidade se constitui como um ato político e de conhecimento, ao realizar a leitura da realidade na qual as sujeitas estão inseridas para, a partir disso, se apropriarem das habilidades de leitura e escrita que permeiam o universo de uma sociedade letrada, e também participativa.

Para uma melhor discussão neste capítulo, delineamos com traços bem gerais alguns aspectos referentes ao processo histórico da EJA – origem e trajetória como prática de educação ao longo da vida de jovens e adultos. Após o passeio histórico desta modalidade de ensino, fazemos uma imersão nas políticas públicas da atualidade identificando como as ações voltadas à EJA têm favorecido os discentes desta modalidade.

2.1 PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Iniciamos o percurso histórico desta seção destacando que a partir do Brasil Colônia, passaram a existir iniciativas de algum tipo de educação voltada aos indígenas adultos, sendo que de forma diferenciada. Aos indígenas eram destinados conteúdos religiosos e também de alfabetização, enquanto que aos negros não era exigido que estes possuíssem o domínio da leitura e escrita, visto que seu foco era o trabalho braçal. Tudo isso ocorreu devido às ideias iluministas trazidas da Europa naquela época, pois o sistema educativo daquele período era frágil, inclusive para aqueles que pertenciam à coroa. Com isso, surgiu a

necessidade de buscar melhorá-lo, a após a vinda da família real, foi notado que o ensino havia melhorado, mesmo que apenas para a elite.

À vista de tal fato, Moura (1999) acrescenta que, embora discretas, durante o Império já ocorriam pequenas iniciativas de experiências voltadas para a educação adulta em escolas noturnas. Sobre as ideias pedagógicas ocorridas na Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, Saviani (2011) elucida que

[...] os propósitos da mesma em ampliar a regulação do funcionamento da educação nas províncias. Esclarece que “o artigo 8º contempla, nas províncias, a subvenção a escolas particulares; a contratação de professores particulares para ministrar os rudimentos do ensino primário; a criação de cursos de alfabetização de adultos e de Escolas Normais; fundação de bibliotecas e museus pedagógicos e de bibliotecas populares”, estimulando a criação nos municípios mais importantes das províncias escolas profissionais e de ensino de artes e ofícios (Saviani, 2011, p. 138).

O autor aponta que foi na República que se iniciou as campanhas, geralmente curtas, sem continuidade e sistematização, mas que buscavam sempre o apoio e a parceria de diferentes instâncias da sociedade civil. Isso nos revela que desde o início havia falta de compromisso do poder público em ter uma política de educação formal – prática que só se consolidaria nos demais níveis de escolarização.

Somente em 1930 houve passos tímidos para a regularização do ensino de jovens e adultos. Desde essa época, tanto mudanças políticas quanto econômicas deixaram que houvesse a consolidação de um sistema público de educação elementar no país, e com isso, foram vivenciadas experiências de relevante significância para esta área. Sobre esse aspecto, Brito *et al.* (2013) acentua que

Até 1937, a ação de alguns educadores como Anísio Teixeira e Paschoal Leme e a organização de eventos importantes fomentaram os debates sobre a defesa da escola pública: a criação da Associação Brasileira de Educação (1924), o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e IX Congresso Brasileiro de Educação e a criação da Universidade do Povo pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro). Entre 1937 e 1946, houve certo esfriamento das discussões, até o início das lutas em torno do projeto da LDB (1958) (Brito *et al.*, 2013, p. 14).

Foi na década de 1940 que o Brasil alcançou mudanças significativas em relação à educação de jovens e adultos. Nesse período, o país possuía um número exorbitante de analfabetos, que na época, constatou-se que 56% da população com idade maior que 15 anos não sabia ler e escrever, e a partir dessas evidências, realizou-se em 1947 uma campanha

liderada por Lourenço Filho, considerada camuflada por interesses políticos⁵, e que, no entanto, não obteve sucesso.

Moura (1999) cita essa época como “um período áureo” para a educação de adultos pois, surgiram as seguintes medidas: a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP; a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, incentivando e realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras, especificamente dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes – CEAA, através da qual houve uma preocupação com a elaboração de material didático para adultos; e a realização de dois eventos fundamentais para a área: o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947, e o Seminário Internacional de Educação de Adultos, de 1949. Estes, portanto, foram exemplos de ações públicas conquistadas para a implementação da Educação de Jovens e Adultos na referida época. Brito *et al.* (2013) acrescentam que

A Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA), entretanto, só foi institucionalizada somente após algumas experiências-piloto no interior das cinco regiões brasileiras e pretendia superar as ineficientes campanhas anteriores. [...] A CNEA exerceu significativa influência sobre os futuros programas de educação de adultos. Mas principalmente, mesmo mantendo vínculos com o “otimismo” pedagógico, inaugura a importância da tecnificação em educação na área pedagógica, incorporando o planejamento educacional e da visão entre as questões educativas e sua relação com a sociedade (Brito *et al.*, 2013, p. 16).

A década de 1960, por sua vez, caracteriza-se por um grande marco nacional sobre a educação de adultos. Após treze anos transitando no Congresso Nacional, em 1961 houve uma conquista para essa modalidade: ganhamos uma nova LDB (lei nº 4.024 de dezembro de 1961), com a garantia de que os indivíduos ainda não escolarizados maiores de 16 anos recebessem o certificado de conclusão a partir de prestação de exames.

Brito *et al.* (2013) asseveram que o governo de João Goulart (1961-1964), por seu turno, vivenciou um contexto de mobilização política, cultural e educacional. Nele, a educação recebeu uma maior ênfase, e foi tratada como prioridade estatal tendo como foco, o desenvolvimento nacional inserido nas chamadas Reformas de Base. Diante do quadro de

⁵ Na ocasião da organização do Estado Nacional Brasileiro, as elites se aliaram às classes populares. O interesse era estabelecer aliança com a população para se fortalecer e enfrentar os opositores. Era uma farsa para esconder o jogo político. Proclamaram objetivos educacionais que não correspondiam aos objetivos reais, que de fato não foram cumpridos. A educação popular proposta na Assembleia Constituinte de 1823 era inviável. Perdeu-se muito tempo em discussões vãs, ao passo que as precárias condições das instituições escolares existentes no país exigiram mais atenção. O país não dispunha de meios financeiros nem para sustentar o próprio aparelho de Estado que se formava.

precariedade do ensino público e do alto índice de analfabetismo (situação na qual se encontrava mais da metade da população brasileira), a solução encontrada naquele período foi atender às exigências expressas em lei.

Assim, em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Coube, então, ao Conselho Federal de Educação (CFE) a tarefa de elaborar o Plano de Educação obedecendo aos critérios estabelecidos nos fundos nacionais do ensino primário, médio e superior, destinando, portanto, recursos correspondentes aos três fundos mencionados. Brito *et al.* (2013) ressaltam que o relator do processo Anísio Teixeira no CFE priorizou o Fundo do Ensino Primário, idealizando a aplicação dos recursos financeiros. Sobre esse aspecto, Saviani (2011) afirma que “fixou-se, a partir daí outro elemento constitutivo da ideia de plano nacional de educação: a alocação e distribuição dos recursos financeiros destinados ao ensino” (p. 6).

Em relação à LDB, uma vez recém-aprovada, previa investimentos de pelo menos 12% dos impostos arrecadados em educação. Por conseguinte, criou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), que objetivou, dentre outras prioridades, erradicar o analfabetismo através da Campanha Nacional de Alfabetização. Em decorrência desta responsabilização, os autores citados são unânimes em afirmar que, durante o governo Goulart, efetivamente a educação de adultos se estabeleceu com máxima prioridade.

A partir destes eventos marcantes no cenário educacional, vários movimentos envolvendo a educação de adultos no Brasil se destacaram neste período, ainda nesta década, em 1963, entra em cena Paulo Freire, destacando-se por conseguir alfabetizar 300 trabalhadores rurais em 45 dias na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte. Eram cortadores de cana, e não houve a utilização de nenhuma cartilha. O motivo deste destaque diz respeito a Freire ter utilizado de um método inovador, que trazia uma visão alfabetizadora e política. A partir deste fato, os reflexos do seu êxito foram repercutidos em vários estados – o que deu origem ao Plano Nacional de Alfabetização – PNA⁶ (decreto n. 53.465 de janeiro de 1964), proposto pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Embora o método desenvolvido por Paulo Freire estivesse sendo utilizado por parte dos movimentos de educação popular, também foi alvo de críticas dos defensores da “ordem

⁶ O Ministério da Justiça, por meio da Comissão de Anistia, reduziu a nada o Programa Nacional de Alfabetização, idealizado pelo professor Paulo Freire, cuja proposta era extinguir o analfabetismo no Brasil. À época, o Governo João Goulart selecionou, contratou e preparou muitos jovens para serem alfabetizadores, iniciando o programa pelo Estado do Rio de Janeiro. O PNA era tão importante e necessário para a transformação do Brasil que, segundo revelou a Central de Inteligência Americana – CIA, foi um dos primeiros alvos a serem combatidos durante o regime militar.

social”. Salienta-se que em 1964, o país entrava em uma ditadura militar após ser atingido por um golpe, e em vista disso, mergulhamos em um período de angústia na educação, pois nesta mesma época, o estudioso da Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire, foi exilado⁷. Nesse sentido, Moura (1999) declara que

Desde o final da década de 50 até meados de 60 vive-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização, principalmente por parte da sociedade civil. No ano de 58, em evento veio instituir num marco histórico para a educação para a área: o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (Moura, 1999, p. 28)

Infelizmente, com a ditadura militar, algumas reações foram reprimidas, e esse período, pode-se dizer que não foi de grandes realizações. Como explica Moura (1999, p. 31), “as ações do período militar refletem a proibição da utilização da proposta de Freire”.

Em 1967, é lançado a o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado com base no voluntariado e com material didático padronizado. Importa ressaltar que este movimento foi um projeto do governo brasileiro criado em 15 de dezembro de 1967 pela lei nº 5.379, cuja meta foi a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir o sujeito a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-lo à sua comunidade, permitindo-lhe ter melhores condições de vida. No entanto, com a recessão econômica iniciada nos anos 80, houve uma quebra de recursos para a continuidade do Mobral, haja vista que este movimento demandava altos recursos para se manter.

A situação referente a esse tema foi tornando-se complexa com o fim do século XX, e com isso, novas formulações são impostas. Com a Lei 5692/71 e a Constituição de 1988, a educação é considerada um direito de todos, independentemente da idade. Nesse período, Paulo Freire volta do exílio e retorna, portanto, ao Brasil.

Nos anos que se seguem, mais especificamente nas décadas de 1980 e 1990, surgiram algumas situações bastante paradoxais. Por um lado, o poder público, juntamente com as políticas econômicas do país e do mundo, passa a fazer novas exigências; por outro lado, novas correntes, ideias, propostas e métodos são colocados ao dispor da sociedade civil,

⁷ Paulo Freire, apesar de ter nascido em Recife-PE, morou em Jaboatão, onde começou a ter interesses em ajudar os homens. Licenciou-se em Direito, casou-se, teve cinco filhos, e terminou por abandonar a carreira jurídica para seguir na área da Educação, mais especificamente Educação Popular. Em 1964 foi preso por 70 dias, e após isso, refugiou-se na Bolívia. Antes disso, Freire obteve muitos resultados positivos até a década de 1960, visto que seu método se tornou conhecido por sua eficácia e ao mesmo tempo em que também foi perseguido pelos opressores, afinal, uma massa popular alfabetizada não era de interesse dos políticos. Seu método tornou-se conhecido também fora do Brasil, e integrou-se à alfabetização do Chile.

advindas tanto por parte de instituições governamentais como não governamentais. Em outras palavras, houve, nesse período, uma tempestade de formulações teórico-práticas.

No que concerne à Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), que por sinal, veio substituir o Mobral, originou-se com o objetivo de fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola, ou, ainda, que dela foram excluídos. Depois disso, no governo de Fernando Collor de Melo, houve a extinção do Educar, e a partir disso, criou-se o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que foi paralisado no referido governo devido ao processo de “*impeachment*” (Brito *et al.*, 2013).

Ao final do século XX, a EJA começou a passar por um momento de oscilação entre a retomada política e a busca pelo referencial freiriano. Na década de 90, o Brasil participa da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em 1997, na Alemanha, e a partir disso, o governo FHC passa a promover novas políticas públicas no cenário educacional.

De acordo com Souza (2012), na Declaração de Hamburgo – documento que difundiu as conclusões da V CONFINTEA, que foi realizada em 1997, na Alemanha – a EJA é citada no item 3 do referido documento como sendo todo processo de aprendizagem formal ou informal no qual as pessoas consideradas pela sociedade como “adultas” possuem a capacidade de desenvolver suas habilidades, enriquecer seu conhecimento e aperfeiçoar suas qualificações técnicas e profissionais. A autora acrescenta que, segundo a tal Declaração, a referida modalidade compreende tanto a educação formal como a não-formal, e também “o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos” (Souza, 2012, p. 25).

Ainda no contexto do debate histórico, Mariani, Laia e Moura (2020) contribuem esclarecendo que na década de 1990, o processo de reformas estruturais tomou conta dos países periféricos dependentes, e a partir disso, passaram então a operar um conjunto de mudanças em áreas do Estado, sobretudo na Educação. Segundo os autores, o marco político e ideológico que impulsionou essas mudanças na Educação foi a “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, realizada em 1990, na Tailândia. Vale destacar que durante esse evento, os países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) comprometeram-se, portanto, a apresentar no período de dez anos, resultados positivos referentes à alfabetização de jovens e adultos.

No Brasil, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi formulado o Programa Alfabetização Solidária, que objetivava a redução dos índices de analfabetismo de jovens na faixa etária entre 12 e 18 anos. Esse programa foi criado em 1997 no intuito de

atender à camada mais pobre da população, e sua implementação se deu através da parceria público-privada com as Instituições de Educação Superior (IES). Nesse programa, semestralmente as instituições selecionavam e também capacitavam os alfabetizadores para ministrarem aulas pelo período de cinco meses, e ao término do semestre, o programa iniciava um novo módulo com novas seleções (Mariani; Laia; Moura, 2020).

Após uma década marcada pela intensa implementação e consolidação de políticas neoliberais (Antunes, 2004), Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito, e em seu governo implementou um conjunto de políticas públicas educacionais visando atender à demanda de grupos sociais e culturais excluídos nos governos anteriores, a saber: Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) e Programa Bolsa Família. Na seção a seguir ampliamos o foco de nossas discussões sobre as políticas educacionais voltadas à modalidade EJA.

2.2 POLÍTICAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS DESAFIOS PARA SUA CONSOLIDAÇÃO

Na seção anterior, consideramos fundamental abordar os avanços e desafios na educação brasileira, sobretudo, para jovens e adultos, dessa vez, partindo do governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Segundo Di Pierro (2014), no início dos anos 2000, em um contexto político e econômico diverso sob o governo Lula, a EJA voltou a ser inserida na agenda da administração federal, e as políticas dessa modalidade, por sua vez, passaram então a combinar medidas de inclusão nos esquemas de colaboração entre as três esferas de governo para a provisão descentralizada de educação básica: com programas desconcentrados de alfabetização; elevação de escolaridade; capacitação profissional; e também certificação mediante exames.

Em 2003, no referido governo, é implementado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), na medida em que foi extinto o Programa de Avaliação Seriada (PAS). Vale reforçar que, no contexto educacional, as políticas públicas são chave fundamental para o processo de educação de jovens e adultos.

Salienta-se ainda que até o ano de 2004, só existiam campanhas de alfabetização de jovens e adultos. Com o governo Lula, cria-se, então, a Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade (SECAD), uma política de Estado que não pode ser mudada mesmo

com a transição de governos, e com isso, começam a haver transformações significativas no Programa Brasil Alfabetizado (Brito *et al.*, 2013).

Ainda referente a esse período, Brito *et al.* (2013) asseveram que a partir de 2003, como consequência da luta e das reivindicações dos movimentos organizados compostos pelos sujeitos da EJA, houve uma participação maior do Estado, não somente nas ações, como também nos espaços de discussão e elaboração das políticas públicas. Mantém-se, com isso, uma postura de diálogo por parte dos representantes do Estado; contudo, o movimento passa a ser surpreendido com determinadas posturas, tais como a elaboração e o redesenho do Programa Brasil Alfabetizado, não contemplando, até hoje, as verdadeiras demandas dos sujeitos da EJA.

Além da necessidade de haver um redesenho do Programa Brasil Alfabetizado, outro desafio enfrentado pela EJA se inscreve no campo do financiamento. E assim, em dezembro de 2006, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao antigo FUNDEF. Ainda que a luta da sociedade civil seja por um percentual de 10% do PIB destinados à educação, o FUNDEB agora passa a ampliar sua abrangência em relação ao anterior, atuando, sobremaneira, no sistema da educação básica, que envolve a creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, contemplando, explicitamente, a educação indígena e quilombola.

Nessa direção, Freire (1978) já apontava que, de certo modo, a Educação se constitui em conformidade com os interesses dos que detêm o poder. Não há educação, em nenhuma vertente, sem a ação da sociedade. O autor ainda afirma que a ingenuidade de muitos está em pensar que a educação que vivemos pretende transformar nossa sociedade, e este não é um pensamento pessimista; muito pelo contrário, se ganha, dessa forma, a percepção de que as relações entre sociedade e educação não têm por que se tonarem negativistas. Para Freire (1978), a sociedade tem que ser libertadora, ir atrás de seus direitos, e fazer disso, um processo histórico e permanente.

É difícil movimentar uma sociedade em prol da libertação educadora na medida em que se vive em uma alienação capitalista que não permite a busca por melhores condições, a não ser aquelas já oferecidas pelo “bem-estar social”. Na visão de Freire (1978),

Uma coisa é o esforço educativo libertador numa sociedade [...] Outra coisa é o mesmo esforço numa sociedade capitalista intensamente modernizada, com altos níveis do chamado “bem-estar social”, em que as contradições existentes são menos facilmente perceptíveis e a “manipulação das consciências” exerce papel de indiscutível importância no mascaramento da realidade (Freire, 1978, p. 67-68).

Uma outra questão a considerar ainda nesse contexto, diz respeito ao maior marco dos anos de 2008 e 2009, que foi a construção da VI CONFITEA, ocorrida pela primeira vez em um país da América do Sul – o Brasil. Houve várias conferências no referido evento, e nestas, foram colocadas em pauta assuntos importantes, como por exemplo, o diagnóstico da educação brasileira, seu histórico e financiamento dentre outros, além dos desafios enfrentados no cotidiano educacional. Sobre a Alfabetização, ainda no mesmo ano, em um período posterior, houve a Conferência Regional da América Latina e do Caribe, com a representação de 30 países divulgando resultados por meio de documentos.

Direcionando o foco das discussões para as políticas públicas voltadas à Alfabetização de Jovens e Adultos, Gadotti (2014) ressalta que, no ano de 2012, já no governo de Dilma Rousseff, o ministro Aloizio Mercadante, apoiado pela então presidenta, criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – envolvendo estados, municípios e União –, um pacto pela infância, que abrange um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas.

Gadotti (2014) argumenta que, complementar a essa importante iniciativa, poderia ter sido o “Pacto Nacional pela Alfabetização de Jovens e Adultos”, que na visão do autor, poderá mobilizar também União, estados e municípios, e, de igual modo, mobilizaria a sociedade civil, os movimentos sociais, as ONGs, estabelecendo, assim, parcerias com as organizações não governamentais que possuem programas de alfabetização de jovens e adultos, todos reunidos num esforço conjunto para, finalmente, erradicar analfabetismo ainda existente nesse público em especial.

Trazendo as discussões para os marcos legais da alfabetização de jovens e adultos, Alvarenga (2010) destaca que, desde a sanção em 1988 da Constituição Federal, passou-se então a garantir, no Art. 205, o direito à educação a todos os cidadãos brasileiros com vistas ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 121).

A partir desse marco legal, percebe-se que jovens e adultos que nunca haviam estudado, ou que haviam desistido de ir à escola, passaram, com isso, a ter garantido o direito de iniciar ou retomar seus estudos. Apesar de ainda manter a correlação entre educação formal e qualificação para o trabalho, Alvarenga (2010) chama a atenção para o fato de que a Constituição aponta o papel da educação para além dessa concepção de formação para o trabalho, haja vista que na educação estão incutidos tanto o desenvolvimento da pessoa quanto o sentido de cidadania. Uma vez considerada cidadã, a carta magna garante a educação como um direito social pelo qual “a cidadania pode ser fruída e vivida com dignidade” (Alvarenga,

2010, p. 170).

Quanto ao direito de todos à educação escolar formal, tal direito se consolida com outro marco legal, já apontado anteriormente: a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e cria a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da Educação Básica. Salienta-se que o artigo 4º do referido documento assegura a “oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas” às necessidades dos alunos (Carneiro, 1998, p. 40). Ademais, os artigos 37 e 38 são específicos sobre a EJA: o artigo 37 estabelece que a EJA seja destinada a garantir o acesso aos estudos a jovens e adultos que não estudaram na idade regular, dando-lhes, portanto, “oportunidades educacionais apropriadas às características dos seus alunos, considerando os interesses e as condições de vida e de trabalho” (Carneiro, 1998, p. 115).

Um marco importante da nossa contemporaneidade referente à EJA é a contribuição do professor Jamil Cury, responsável pela produção do Parecer 11/2000 (Brasil, 2000a) que orientou a elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares para EJA, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 2000 (Brasil, 2000b). Paiva (2024) assinala que, embora não seja um marco legal por caracterizar-se apenas como um Parecer com a respectiva Resolução nº 1 decorrente, este documento dirimia algumas das várias dúvidas em relação à forma como a EJA surgia. Mesmo que um Parecer não tenha força de lei, a autora esclarece que ele funcionou como instrumento normativo orientador do que se concebia no campo: uma modalidade da educação básica, isto é, voltada ao Ensino Fundamental e Médio, com todas as especificidades necessárias para o atendimento do público destinatário. Segundo a referida autora, passados 22 anos, o Parecer citado ainda é referencial para defender a EJA como direito.

Outro marco legal para a EJA que é interessante abordar aqui é a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010 (Brasil, 2010). Esta resolução institui as diretrizes operacionais concernentes aos aspectos relativos à duração dos cursos; a idade mínima para o indivíduo ingressar nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e também a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Dentre os vários aspectos importantes inseridos nesta Resolução, destaca-se o parágrafo único do art. 5º, que trata da necessidade de haver uma oferta variada para atender os adolescentes, jovens e adultos através de programas de aceleração para atender os adolescentes em cursos de EJA nos períodos diurno e noturno. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 reafirma a importância da EJA como política pública, e não apenas como política provisória de governo. Ressalta-se ainda que, para o melhor desenvolvimento da EJA, é extremamente importante que haja, no ambiente escolar, uma gestão democrática que

contemple a diversidade dos sujeitos, que conjugue as políticas públicas setoriais, e também que fortaleça sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

Os marcos sumariamente apresentados acima apontam para a EJA como uma política educacional que necessita, na atualidade, de ações para que seja operacionalizada, haja vista os desafios constantes enfrentados pelos sujeitos que se encontram nesta modalidade. Reportando-nos a Ferreira e Araújo (2024), os autores afirmam que a referida modalidade atende sim a um público que é formado por sujeitos-trabalhadores que são jovens e adultos que não concluíram e/ou deixaram de continuar os estudos por razões diversas. Todavia, os dados do Censo Escolar indicam que há uma redução gradativa deste público para voltar a estudar, sobretudo, na EJA. Segundo os autores, esta diminuição tomada pela expressão “redução por gotejamento” está atrelada à diminuição de investimentos nesta modalidade tomando por base os anos 2017-2022.

Nesse contexto, vale destacar nos documentos citados anteriormente o discurso de que a alfabetização contribui para viabilizar aos jovens e adultos o direito à educação, e outros direitos como os políticos, sociais e culturais. Disso, depreende-se que é importante haver, no contexto da EJA, políticas públicas educacionais que de fato apresentem elementos que fundamentem, incentivem e favoreçam a relação dos jovens e adultos com a alfabetização e letramento tão essenciais para este público inserido na EJA.

Assim, direcionamos no capítulo seguinte as discussões voltadas para a necessidade de haver uma alfabetização e letramento de jovens e adultos no sentido de que o aprendizado da leitura e da escrita, como um ato criador, envolve, necessariamente, a compreensão da crítica da realidade. Por fim, voltamos nosso foco para as mulheres da EJA, dialogando sobre suas potencialidades em tornarem-se agentes críticas dos seus processos de alfabetização, buscando, a partir do aprendizado, a mudança para transformar seus contextos sociais em benefícios para si e para a sociedade.

3 ALFABETIZAÇÃO DA EJA E LETRAMENTO

Refletir sobre letramento e alfabetização na EJA neste capítulo é fundamental pois, conforme apontado anteriormente, o Brasil tem passado por um momento de destituição de direitos já conquistados há tempos pela população, mas que vêm sendo extintos diariamente pelas políticas recentemente implementadas (Silva, 2018). Com base nas observações preliminares, o propósito do capítulo é apresentar as influências geradas pela Alfabetização na modalidade, considerando a perspectiva das práticas de letramento e suas influências na formação da identidade das mulheres-estudantes da EJA.

No entendimento de Silva, Assis e Barlett (2013), o grande desafio desta temática é o de repensar letramento e identidade num momento de grandes mudanças ocorridas, principalmente, no cenário brasileiro atual, sejam elas sociais, culturais, políticas e econômicas, sejam tecnológicas, estéticas e científicas. Para os autores, no contexto desse debate, tanto letramento como identidade são temas que vem sendo amplamente abordados e debatidos nos últimos anos tanto por estudiosos de diferentes áreas científicas quanto por aqueles que demonstram interesse por questões de linguagem (usos e sua aprendizagem), sujeito, dinâmicas sociais e culturais, dentre outros.

Para uma melhor compreensão do termo letramento, Soares (2017) explica que esse termo é, ao mesmo tempo, uma palavra e conceito recente, que surgiu para nomear as práticas sociais na área de leitura e escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético, ficando, assim, a alfabetização apenas como uma prática social necessária para adquirir o processo de decodificação das palavras. Entretanto, isso não significa que ambos os processos estejam separados um do outro, haja vista que eles podem (e devem) caminhar juntos no desenvolvimento da leitura e da escrita dos educandos. Nessa perspectiva, Soares (2008) esclarece que

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizando-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida, não como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das técnicas de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2008, p. 92).

As proposições de Vóvio e Kleiman (2013) acentuam que no campo da educação, de modo geral, nas últimas três décadas, os termos “alfabetização e letramento” ganharam estatuto de binômio. No entanto, as autoras destacam que tais termos não são intercambiáveis, mas, considerados relacionados, sendo o último apontado como o responsável não só por agregar novas formas e sentidos ao processo de alfabetização, como também novas atribuições aos professores e à educação escolar. As referidas autoras salientam que o termo “letramento” foi incorporado rapidamente em: referenciais curriculares; matrizes de avaliação da educação básica; parâmetros nacionais de avaliação de livros didáticos e de literatura; e, de modo amplo, em políticas educacionais.

Ainda referente à questão do letramento, podemos perceber que experimentamos também a emergência de novas práticas letradas, assim como o desaparecimento e a reconfiguração de algumas e, mais ainda, a estabilidade e a rigidez de outras práticas de letramento – todas engendradas em diferentes domínios sociais como o econômico, o religioso, o político, o administrativo e o educacional, dentre outros (Silva; Assis; Barlett, 2013). Como bem nos lembra Street (2014), o fato é que estamos imersos em diferentes práticas de escrita, e elas se conjugam e, por conseguinte, se interpenetram com/em práticas orais e/ou atualizadas por outras semioses que estão presentes nas sociedades, visto que estas mesmas sociedades são as que organizam os modos de (inter)agir das pessoas em suas diversas atividades sociais.

Quanto à alfabetização, no contexto atual, ela está interligada a letramento, uma vez que alfabetizar é um processo que está além de ensinar algo – representa oferecer oportunidades de alfabetização a quem dela necessite. E quando se fala em oportunidades, significa, portanto, oferecer meios para que o sujeito possa explorar a oralidade, a curiosidade, a investigação e o conhecimento. Para tanto, antes de ser um educador, um alfabetizador, o professor presente na ação precisa se reconhecer como sujeito, como mediador do processo em transição que constitui a geral mudança para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Moura (1999), por sua vez, conceitua alfabetização como o processo de aquisição do código alfabético, a transcrição de sons e fonemas. Diante disso, surge o seguinte questionamento: será que este conceito pode ser aplicado também à necessidade de jovens e adultos que, além de letrados, devem ter consciência da “palavramundo”? Cumpre esclarecer que o termo “Palavramundo” foi usado por Paulo Freire para designar a vinculação entre a realidade e a linguagem. O referido autor utilizou tal expressão em sua exposição sobre Alfabetização numa conferência realizada no Paraná, em 1981. Ele explica que, antes de o aluno aprender o sentido da linguagem na escola, aprende várias relações dessa linguagem com o mundo, ou conhecimento prévio. Freire (1989) destaca que, para o aluno, a palavra já faz parte

do mundo, ou seja, já existe na realidade que ele já conhece. O que lhe falta é, apenas, a mediação escolar.

Ainda no contexto da reflexão sobre as concepções de alfabetização e letramento, sobretudo, referente à expressão de Paulo Freire (*palavramundo*), o autor deixa claro que o processo de compreensão da leitura não se esgota na decodificação pura da palavra: ela se alonga na inteligência do mundo. Por essa razão, ele afirma que a leitura do mundo precede a leitura das palavras, e que a leitura destas não pode prescindir da leitura daquele para dar-lhe continuidade, uma vez que “o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos” (Freire, 1989, p. 13).

No sentido etimológico, Soares (2017) explica que alfabetizar significa levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. A autora ainda afirma que o termo letramento é de uso recente e significa o processo de relação das pessoas com a cultura escrita (Soares, 2017). Ora, sendo assim, não cabe somente ao professor o papel de “letrar”, visto que a educação se dá tanto de maneira formal como informal, e, portanto, não podemos dizer que uma pessoa é “iletrada”, posto que consideramos que esta participa de diversos meios responsáveis por sua educação, mesmo que de modo informal (igreja, sindicato, ONG’s, comícios, palestras, etc.).

Nesse sentido, Freire (1989) afirma que o analfabeto é capaz de sentir e perceber a caneta, e também de dizer caneta; todavia, ele não é capaz de escrever caneta, e, conseqüentemente, ler a palavra caneta. Disso depreende-se que a alfabetização é, portanto, a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral, e esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Há de se considerar que, superar as dificuldades tangentes ao nível de conhecimento que o aluno possui da língua escrita, deve-se buscar tal superação em parceria e em solidariedade constante.

Freire (1993) destaca que lidamos com gente, crianças, adolescentes, adultos, e o mais importante nesse processo, é que como educadores participamos de sua formação, ou seja, estamos intrinsecamente ligados aos seus processos de conhecimento, podendo concorrer com nossas incompetências e irresponsabilidades para um possível fracasso. O autor assinala que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim, criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção, favorecendo, desse modo, uma educação libertadora.

Então, incorporando a premissa dialógica, podemos entender que alfabetização e letramento são fenômenos necessários e indissociáveis – fenômenos estes que devem fazer parte da prática pedagógica dos professores. Estes, por sua vez, devem ter conhecimento de que o aluno já traz consigo seus conhecimentos prévios sobre sua própria leitura de mundo, uma vez

que conhecimento prévio é, nesse contexto, sondar o saber de alguém antes de aprender ou fazer, assim como o modo de se aprender não importa, podendo ser sozinho ou com alguém.

Assim, o aluno adquire algum conhecimento prévio quando já ouviu falar ou mesmo teve contato com algum assunto que vai ser explicado. Dito de outra forma, significa que antes de aprender regularmente na escola, ele já sabia alguma coisa sobre determinado assunto. A partir disso, com o auxílio do professor, este indivíduo vai se libertando da opressão e se tornando crítico, refletindo sobre o que acontece ao seu redor, e desse modo, vai ampliando seus conhecimentos.

No nosso entender, a perspectiva de letramento concebe a linguagem em sua dimensão sócio-histórica e cultural, e dessa maneira, se mostra relevante para a aprendizagem da leitura e da escrita de jovens e adultos que vivem numa sociedade letrada como a nossa, e para tanto, devem adquirir conhecimentos relacionados à escrita, embora alguns afirmem não saber ler ou escrever. As experiências sociais que eles trazem para a sala de aula podem se entrecruzar com os temas tratados nas atividades escolares, e essa teia de aprendizados pode contribuir para que se apropriem da escrita (Lagares, 2018).

Reportando-nos à Vóvio e Kleiman (2013), as autoras asseveram que nos discursos nacionais e internacionais de diversas esferas públicas, a EJA é apontada como um processo fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática. E nesse contexto, a alfabetização é tomada como uma etapa essencial para que se dê início, e também continuidade, à escolarização – processo que, na visão das autoras, deve prover o acesso a bens culturais construídos ao longo da história e a modelos culturais de ação, fundamentados em saberes, valores e práticas socialmente prestigiados.

À luz desses argumentos, podemos entender que o letramento se distingue de alfabetização, uma vez que a inclui nesse processo. Para além do mero domínio do sistema de escrita alfabético e do desenvolvimento de capacidades de lidar com a língua escrita do cotidiano, ambos os termos passaram a contemplar (pelo menos em referenciais curriculares, em livros didáticos e na produção dirigida a profissionais da EJA) “uma perspectiva social da linguagem, na qual os variados usos da escrita e a participação em diversas práticas letradas devem ser considerados” (Vóvio; Kleiman, 2013, p. 179).

Em decorrência dessa perspectiva, acreditamos que a escola (vista como agência de letramento por excelência de nossa sociedade) deve sim criar espaços para experimentar novas formas de participação nas práticas sociais letradas. Kleiman (1997) acredita também na pertinência de, na instituição escolar, sobretudo, na modalidade EJA, se assumir o letramento,

melhor dizendo, “os múltiplos letramentos da vida social como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos” (p. 4).

Em suma, pode-se compreender que a educação para os jovens e adultos é um salto para a liberdade, pois, uma vez alfabetizado, eles passam se reconhecerem como incluídos na sociedade, podendo interagir com os outros com mais segurança, sem ter medo de ficar para trás em uma sociedade que evolui cada dia mais. Vale destacar que ser alfabetizado, hoje em dia, é imprescindível, levando em conta que a escrita é uma das principais ferramentas utilizadas para a comunicação entre as pessoas. Não nos esqueçamos que a sociedade exige que sejamos letrados, pois no dia a dia, todas as pessoas se deparam com a necessidade de ler e escrever, uma vez que estamos cercados pela palavra escrita o tempo todo (Colavitto; Arruda, 2014).

Dada a centralidade da escolarização e do necessário domínio da língua escrita em sociedades que crescentemente são grafocêntricas, faz-se oportuno lançar nosso olhar, em especial, para a alfabetização e letramento das mulheres-sujeitos da EJA. Discussões nesse sentido são tecidas logo a seguir.

3.1 UM OLHAR SOBRE AS MULHERES NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Esta seção busca focalizar nas mulheres da EJA e como elas mesmas mobilizam seu processo de escolarização ao conciliar trabalho, família e a vida afetiva – mulheres que participam da alfabetização ofertada na modalidade Educação de Jovens e Adultos porque não tiveram a oportunidade de se escolarizar na chamada “idade própria”. Como já mencionado anteriormente, a EJA, enquanto modalidade educacional, atende alunos/as que não tiveram acesso à escolaridade na idade adequada, e objetivam, nesse contexto, a formação humana e o acesso à cultura geral, buscando participar politicamente das relações sociais através do desenvolvimento de sua autonomia (Rieger; Alexandre, 2011).

Para Rieger e Alexandre (2011), as mulheres estão cada vez mais conquistando sua independência, reagindo ao papel de ser submissa, querendo, dessa forma, conquistar seu espaço na sociedade, na busca pela satisfação pessoal e pela realização de seus anseios. Mas, para que isso aconteça, elas têm que construir uma disposição para enfrentar as dificuldades que, muitas vezes, encontram na retomada dos estudos. Para as referidas autoras, as mulheres se manifestam no sentido do retorno aos bancos escolares como uma possibilidade de acesso a uma profissão, visto que acreditam veementemente que o estudo é a base do conhecimento.

Partindo desta premissa, a escolarização da mulher contemporânea, principalmente no que tange à alfabetização daquelas das classes menos favorecidas, é fator decisivo para as resoluções de seus problemas cotidianos, seja na administração do lar (no auxílio de atividades educacionais dos filhos e no relacionamento com o esposo), seja do ponto de vista econômico ou, inclusive, o profissional. E é nesse contexto que a questão do gênero, como já apontado, baseada nas diferenças sexuais, pode ser compreendida como uma convenção social, histórica e cultural, uma vez que “as relações de poder entre os gêneros, da mesma forma que os significados, os valores, os costumes e os símbolos, divergem através das culturas” (Mergár, 2006, p. 79).

A despeito dos avanços, ressalta-se que ainda hoje há um número significativo de mulheres com dificuldades de ter acesso à escola ou em dar continuidade aos estudos. Vieira e Cruz (2017) apontam que tais obstáculos correspondem: à gravidez precoce, a casamentos, à dupla jornada (emprego e trabalho doméstico), ao cuidado e educação dos filhos, à proibição dos pais ou, até mesmo, de seus maridos. Para estas mulheres, a EJA coloca-se, portanto, como uma alternativa para o resgate desse direito.

Em relação aos desafios enfrentados pelas mulheres no retorno à escola em busca de alfabetizar-se, importa ressaltar que são muitos os desafios enfrentados por elas. Cruz e Cruz (2020) apontam que, a fim de estudar, elas deixam seus lares à noite e vão à escola, sendo que, para a maioria, esse retorno ocorre depois de um dia inteiro de labuta. A partir disso, os autores constatarem que tal retorno é motivado pela visão prospectiva que estas mulheres têm da vida. Para os autores citados, em muitas das vezes, essa tomada de posição (de retomar os estudos) ocorre sem a aprovação de seus companheiros, e para não abrir mão de seus objetivos de vida, sujeitam-se a enfrentar a resistência de seus esposos – o que torna ainda mais difícil o desafio de permanecerem na EJA.

Com o olhar voltado às ações que buscam a igualdade de gênero, as relações sociais que envolvem trabalho e educação sofreram mudanças, e apesar de ainda existirem, na atual sociedade, preconceito e discriminação à mulher, percebe-se que ela sai cada vez mais em busca do seu espaço, principalmente no que concerne aos estudos e à sua formação (Palácio; Reis; Gonçalves, 2017). Isso fica bem evidente na medida em que se observam os dados em relação à escolaridade de homens e mulheres.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC⁸ (2023), entre jovens com 15 a 29 anos de idade, 19,8% não estavam ocupados nem estudando, proporção que era de 14,2% entre os homens, e salta para 25,6% entre as mulheres. A referida pesquisa também verificou que, para 53,4% dos homens, o principal motivo para deixar a escola foi a necessidade de trabalhar, seguido pela falta de interesse em estudar (25,5%). Para as mulheres, foco do presente estudo, o principal motivo foi também a necessidade de trabalhar (25,5%), seguido pela gravidez (23,1%). Tal situação, associada também às condições que envolvem cor e raça tanto de homens quanto de mulheres apontadas na PNADC/2023, pode ser conferida na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Situação de ocupação e condição de estudo no Brasil para pessoas de 15 a 29 anos



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC (2023).

Diante destes indicadores, a referida pesquisa ainda observa que para 9,5% das mulheres, os afazeres domésticos ou o cuidado de pessoas foram o principal motivo para terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto que entre os homens, este percentual foi inexpressivo (0,8%). Não obstante, os níveis de analfabetismo no Brasil, no mesmo período,

⁸ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 09 jun. 2024.

também apontam que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022, uma redução de pouco mais de 490 mil analfabetos no país, chegando a menor taxa da série, iniciada em 2016. Das 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler e escrever, 59,4% (5,3 milhões) viviam no Nordeste e 54,1% (5,2 milhões) tinham 60 anos ou mais⁹.

Sobre esses índices, a coordenadora de Pesquisas por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, Adriana Beringuy, observa que o analfabetismo segue em trajetória de queda, mas mantém uma característica estrutural: quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Isso indica que as gerações mais novas estão tendo maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda crianças, enquanto que ainda permanece um contingente de analfabetos, formado, principalmente, por pessoas idosas que não acessaram à alfabetização na infância/juventude, e que permanecem analfabetas na vida adulta.

Diante destas evidências, ressaltamos a relevância em constatar o fato de que não é possível negar o quanto a EJA pode contribuir significativamente para a formação das mulheres que nela frequentam, tanto pela alfabetização quanto por facilitar a retomada dos estudos, visando um futuro melhor para cada uma delas (Palácios; Reis; Gonçalves, 2017). Quanto ao número médio de anos de estudo das mulheres divulgados na PNADC/2023, é mais alto que o dos homens, pois, a média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2022, foi 9,9 anos, aumentando em 0,3 anos ante 2019. Segundo a referida pesquisa, em média, as mulheres tinham 10,1 anos de estudo, enquanto que os homens, tinham 9,6 anos.

Percebe-se, a partir desses dados, que as mulheres apresentam maior tempo de escolaridade e, conseqüentemente, um menor índice de analfabetismo comparado com os homens. Posto isso, depreende-se que as mulheres, com o passar dos anos, vêm buscando cada vez mais evoluir no quesito educação e alfabetização, e nesse contexto, a EJA tem contribuído consideravelmente para esta situação ser uma realidade possível a todas elas.

Dentro do contexto da EJA, as mulheres que voltaram a estudar depois de algum tempo fora das salas de aula, buscando alfabetizar-se, dão a si mesmas a chance da libertação da própria identidade e da expressão em suas mobilizações engendradas para acontecer esse retorno. Diante disso, Freire (2011, p. 123) afirma que

[...] a libertação das mulheres é a luta delas. Elas precisam criar sua própria língua. Tem de exaltar as características femininas de sua língua, apesar de terem sido

⁹ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 09 jun. 2024.

socializadas para dissimulá-la e para encará-la como fraca e indecisa. No processo de sua luta, tem que usar sua própria língua e não língua dos homens. Creio que essas variações de língua (língua feminina, língua étnica, dialetos) estão intimamente interligadas com a identidade, coincidem com ela e são sua expressão. Ajudam a preservar o senso de identidade e são absolutamente necessárias no processo da luta pela libertação.

Consoante à percepção de Paulo Freire, Rieger e Alexandre (2011) observam que o processo de conscientização, e também disposição para transformar a realidade, devem constituir-se como base de interação e troca, que pensa, sente e age. Nesse intuito, a passagem das mulheres pela escola, sobretudo, na EJA, representa não apenas a mera aquisição de conhecimentos e habilidades, mas sim, valorosas conquistas referentes à sua socialização e a representação de si mesmas, tornando-as mais seguras e confiantes, e desse modo, aumentando sua autoestima.

Vale destacar que essas mulheres buscam, na volta à escola, mais do que conteúdos prontos a serem reproduzidos. Como cidadãs, elas querem se sentir ativas e participativas, e sonham em dar continuidade aos seus estudos, buscando, assim, alcançar um dos objetivos gerais dispostos na Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2001, p. 48): “Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida” e “Ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural.”

É salutar entender que, pensar nas mulheres no contexto da EJA é pensar Paulo Freire, visto que ambos se tornam sinônimos no que diz respeito à busca pela educação de qualidade para estas cidadãs inseridas nesta modalidade. Além disso, é também propiciar uma transformação, de forma que elas se vejam como sujeitas ativas do processo educacional. Para tanto, percebe-se que a EJA representa, para essas mulheres, um caminho no sentido de minimizar os efeitos da exclusão na sociedade, uma vez que viabiliza uma nova chance de poder melhorar suas condições de trabalho e renda, e dessa forma, proporcionar autonomia e realização na medida em que possibilita a inserção nos espaços de socialização que vão se ampliando ao passo que refletem nelas uma nova visão de mundo através da educação (Palácios; Reis; Gonçalves, 2017).

4 PERCURSO DA PESQUISA: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

No intuito de compreender o processo de (re)construção da identidade de gênero de mulheres-estudantes na modalidade EJA em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza/CE, neste capítulo apresentamos a metodologia de nossa pesquisa, que na visão de Minayo (1993), inclui não só o método, mas também as técnicas e a criatividade do pesquisador: sua experiência, sua capacidade pessoal, e também sua sensibilidade, articulando, nesse processo, as concepções teóricas com os pensamentos sobre a realidade. Partindo destas premissas, abordamos a seguir os procedimentos metodológicos do presente estudo.

4.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM DE DADOS

Considerando atender aos objetivos que a presente pesquisa se propõe a desenvolver, tendo em vista a complexidade da temática e das relações que se estabelecem entre os sujeitos nela inseridos, optamos em realizar uma pesquisa qualitativa com abordagem interpretativa, levando em conta que este tipo de pesquisa se preocupa com o estudo do processo e não apenas com os resultados do produto. Uma vez que todas as pesquisas exigem interpretações, em se tratando do comportamento humano, a pesquisa quali-interpretativa, apontada por Stake (2010, p. 46), “é a investigação que depende muito da definição e da redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem”.

Ainda referente à pesquisa qualitativa, Triviños (1987) informa que ela acolhe diversas correntes, dentre as quais, destacamos aquelas que correspondem aos propósitos de nosso estudo, a saber: a) o pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento; b) reconhece o conhecimento prático dos pesquisados; c) as principais técnicas são as entrevistas e a história de vida; d) e envolve um trabalho de campo com imersão no cotidiano.

Além de qualitativa, esta pesquisa apresenta uma abordagem pautada na geração de dados por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas às pessoas envolvidas em práticas de identidade de gênero e formação crítica cidadã, que no caso deste estudo, são as mulheres-estudantes-participantes da EJA da escola selecionada para desenvolver a pesquisa.

Por se tratar de um estudo exploratório, conforme mencionado anteriormente, Gil (2008, p. 27) acentua que este tipo de pesquisa tem a finalidade principal de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, cujo objetivo é proporcionar uma

visão geral do objeto de estudo (que em nossa pesquisa diz respeito às mulheres-estudantes da EJA), do tipo considerado aproximativo acerca de determinado fenômeno em estudo.

Partindo destas considerações, descrevemos a seguir o *locus* selecionado para a coleta de dados.

4.2 LOCUS DA PESQUISA E DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA

O *locus* pensado para desenvolver a pesquisa foi uma escola pública situada em um bairro da capital do estado do Ceará, pertencente à rede municipal de Ensino de Fortaleza e subordinada técnica e administrativamente à Secretaria Municipal de Educação-SME sob jurisdição do Distrito 4¹⁰.

Para compor a amostra de nossa pesquisa, dialogamos com seis mulheres-estudantes das turmas de EJA da escola escolhida para a pesquisa. Sobre a referida instituição, foi oficialmente inaugurada em dois de agosto de 2003 e é situada no bairro Passaré. Atende uma clientela de baixa renda e sua construção veio beneficiar não somente a grande comunidade na qual está localizada, como também todas as comunidades adjacentes que há muito tempo careciam de espaços educacionais que atendessem à sua enorme demanda, e que tais espaços possibilitassem uma melhoria na qualidade de ensino dessas localidades no município.

A instituição de ensino *locus* da pesquisa atende, atualmente, 1.310 alunos em 46 turmas nos períodos da manhã, tarde e noite nas seguintes modalidades:

- Educação Infantil;
- Ensino Fundamental – Anos Iniciais;
- Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais e Finais.

Tendo apresentado o campo de pesquisa, tratamos a seguir dos instrumentos de coleta de dados que julgamos ser pertinentes para o nosso trabalho.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA: PERFIL DE ESCOLHA DAS MULHERES-ESTUDANTES DA EJA

Após explicitar anteriormente o que motivou esse estudo, mostrando quais objetivos almejamos alcançar nesta pesquisa, realizamos neste tópico uma breve apresentação

¹⁰ O distrito 4 abrange 13 bairros da capital Fortaleza, no Ceará: Aeroporto, Benfica, Bom Futuro, Damas, Fátima, Itaoca, Jardim América, José Bonifácio, Montese, Parangaba, Parreão, Vila Peri e Vila União.

do processo de seleção das sujeitas participantes, bem como os critérios de escolha para coleta de informações. A proposta de entrevistar as mulheres-estudantes é no sentido de se tentar compreender quem são estas mulheres matriculadas na EJA, quais são seus medos e expectativas, o que as leva à escola e o que causa sua evasão dela, como família, valores, trabalho e outros fatores que afetam seu desempenho escolar e sua relação direta com a permanência ou desistência da escola.

Dentre aquelas que manifestaram desejo em colaborar com este estudo, as mulheres apresentaram idades variadas (entre 35 e 75 anos), possibilitando, assim, uma análise mais ampla e fundamentada, levando em conta que os fenômenos sociais vivenciados por elas variaram muito ao longo das décadas. Além disso, consideramos para a classificação das participantes os seguintes critérios: a) estado conjugal (solteira, casada, separada/divorciada, viúva); b) ocupação (do lar, doméstica/diarista, desempregada, aposentada, atividade profissional remunerada); e c) alunas-mãe.

4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Como ponto inicial, vale destacar que a coleta de dados deste estudo se baseia numa entrevista semiestruturada com perguntas abertas, pois, segundo Yin (2005), não se trata apenas de registrar mecanicamente os dados encontrados, e sim, ser capaz de interpretar as informações à medida que vão sendo coletadas, buscando, nesta ação, entender e analisar as questões teóricas e políticas, e para tanto, faz-se necessário, também, fazer julgamentos analíticos durante esta fase de coleta.

Nesse sentido, Bourdieu (1997) assinala que, para que uma entrevista seja bem-sucedida, é necessário criar uma atmosfera amistosa e de confiança, não discordando das opiniões do entrevistado e tentando ser o mais neutro possível. Além disso, ressalta-se que a confiança do entrevistado é fundamental para o êxito no trabalho de campo. Considerando estes fatores, as entrevistas deste estudo foram realizadas em locais e horários em conformidade com a disponibilidade das sujeitas da pesquisa. *A priori*, as entrevistas foram constituídas, principalmente, de relatos de vivências e experiências dessas mulheres-estudantes, objetivando apreender características de suas rotinas de vidas, seus percursos escolares, profissionais e familiares, expectativas e frustrações durante o processo de escolarização.

Quanto à atuação ou postura do entrevistador no momento da entrevista, Bourdieu (1997) salienta que este não deve ser nem muito rigoroso nem muito efusivo, nem tão pouco falante demais ou demasiadamente tímido. Para o autor, o ideal é deixar o informante à vontade,

de forma que não se sinta constrangido e se sinta confortável para falar livremente. Para que isso ocorresse, foi assegurada às entrevistadas a confiabilidade dos dados obtidos, assim como o sigilo em relação aos seus nomes na presente pesquisa.

Apoiados neste autor, consideramos pertinente este tipo de abordagem metodológica no presente projeto de pesquisa, tendo em vista, conforme objetivamos, analisar as compreensões de mulheres-estudantes do Ensino Fundamental da EJA sobre a identidade de gênero e seus processos de constituição, de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza-CE.

4.4.1 Entrevista

Conforme mencionado, consideramos que a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, principalmente quando é desenvolvida na perspectiva da pesquisa que apresentamos no presente estudo. Para Lüdke e André (1986), ela é uma das principais técnicas de trabalho, tanto em atividades científicas como em atividades humanas.

Nesse sentido, compreendemos que a técnica da entrevista pode propiciar uma maior relação de interação, como também permitir os esclarecimentos e adaptações que possam ajudar na captação das informações desejadas, haja vista que essas informações serão devidamente registradas (Pádua, 1997). A utilização das entrevistas é relevante por evidenciar ricas contribuições das mulheres-sujeitas envolvidas. Para Pádua (1997, p. 64-65):

[...] a entrevista é um procedimento mais usual no trabalho de campo. Por meio dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

E por se tratar de um método investigativo cujo caráter de interação estabelece uma relação entre pesquisador e pesquisado, consideramos utilizar este método visando criar uma atmosfera recíproca entre quem pergunta e quem responde, e desse modo, possibilitar um clima de estímulo e de aceitação mútua, buscando, através desta técnica, obter as informações desejadas para a análise do fenômeno em estudo. Assim, para coletar os dados oriundos destas entrevistas previamente agendadas, elas foram gravadas em áudio, pelo celular, e transcritas utilizando-se a ferramenta de conversão de áudio em texto “*Take Blip Vira Texto*” disponível no aplicativo *WhatsApp*.

Tendo em conta que a presente pesquisa visa abordar as relações de gênero dentro

da Educação de Jovens e Adultos, buscando uma percepção de como o processo de escolarização influencia a construção da identidade das mulheres que frequentam este espaço, as entrevistas semiestruturadas, a nosso ver, vieram atender o que propomos neste trabalho – possibilitar que a compreensão dos processos de formação escolar na Alfabetização destas mulheres-estudantes da EJA.

Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevistas semiestruturado com perguntas abertas, buscando reunir e estruturar, conforme recomenda Alberti (2018), todos os pontos levantados durante a pesquisa, seguindo os objetivos estabelecidos neste estudo, visando sistematizar os dados levantados na tentativa de articulá-los com as questões que impulsionam a nossa pesquisa. A referida autora estabelece, para a execução de entrevistas, que ainda seja levado em conta a ficha da entrevista no contexto de preparação de uma entrevista semiestruturada.

As perguntas elaboradas no referido roteiro tiveram por base as seguintes questões norteadoras:

- a) Conte um pouco sobre os motivos para voltar a estudar e como você era antes desse retorno?
- b) O que tem mudado em sua vida a partir das aulas na alfabetização?
- c) O que você espera do futuro após concluir os estudos?

Além desses questionamentos, utilizamos o Diário de Campo como instrumento complementar à produção dos dados, pois, nos termos de Falkembac (1987), consiste numa forma de registrar as observações feitas em campo, e também registro de comentários e reflexões para uso individual do pesquisador.

4.4.2 Análise de conteúdo

A partir da coleta de dados extraída das entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas realizadas com as alunas-participantes, realizamos uma Análise de Conteúdo de alguns dados nos termos de Bardin (2016), e em seguida, interpretamos as informações que consideramos relevantes para compreensão e análise do objeto de estudo.

Nesse segmento, a análise de conteúdo pode ser compreendida como um conjunto de instrumentos metodológicos que estão em constante aperfeiçoamento, os quais objetivam analisar diferentes aportes de conteúdo, quer sejam verbais, quer sejam não-verbais, através de uma sistematização de métodos devidamente empregados numa análise de dados (Sousa; Santos, 2020).

Após os procedimentos da constituição de dados, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) pode nos auxiliar com a interpretação dos dados que forem apontando para uma possível resposta à questão norteadora desta investigação. Para tanto, o referido autor recomenda que o desenvolvimento da pesquisa seja executado com base nos seguintes passos: (1) pré-análise; (2) exploração do material; (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Bardin (2016) explica que a fase da pré-análise (considerada como fase da organização propriamente dita) é o período em que as ideias iniciais, bem como as intuições, são sistematizadas de modo a conduzir o pesquisador a um esquema preciso do desenvolvimento da pesquisa no plano das análises. Essa fase corresponde à leitura flutuante (estabelecendo um contato com os dados buscando uma primeira percepção das mensagens neles contidas), escolha dos documentos, constituição do *corpus* (que no caso deste estudo, são os registros orais das entrevistas realizadas com as mulheres-estudantes-participantes da EJA) e por fim, a preparação do material.

Quanto à fase da exploração do material, Bardin (2016) declara que nessa fase o *corpus* estabelecido deverá ser estudado mais profundamente. Nas palavras da autora, é uma fase “longa e fastidiosa” e consiste essencialmente em realizar operações de (de)codificação dos dados para, posteriormente, apresentar os resultados e sua devida interpretação em conformidade com os objetivos definidos para a pesquisa.

Por fim, no entendimento de Bardin (2016), a fase do tratamento dos resultados, inferência e interpretação é aquela em que os resultados brutos são tratados de modo a se tornarem válidos e significativos. Esse trabalho minucioso é importante pois as leituras dos dados podem nos possibilitar perceber minúcias contidas neles consideradas relevantes para as inferências e interpretação.

Para uma melhor elucidação dos dados analisados no presente estudo, abordamos nesta seção as categorias de análise desta pesquisa. Bardin (2016) considera que os critérios de categorização, ou seja, a escolha de categorias (classificação e agregação) é uma forma de refletir o pensamento e a realidade, de forma resumida, em determinados momentos. Assim, na perspectiva da análise do conteúdo, as categorias são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos que reúnem características comuns.

Com o intuito de delimitar o universo da pesquisa, optamos por investigar, dentro do campo das identidades sociais, as seguintes categorias de análise: i) desejo de aprender mais; ii) apelo emocional e afetivo; e iii) esperança de futuro.

4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, se faz necessário apontar os cuidados e aspectos éticos que nortearam todo o trabalho, objetivando o respeito pela dignidade humana e a proteção aos sujeitos envolvidos neste processo de pesquisa. Dessa maneira, pautaremos nossas ações em resoluções do Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, cujo propósito é defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa conforme os padrões éticos.

Assim, buscamos preservar a identidade, privacidade e integridade das sujeitas participantes, assegurando-lhes a preservação de suas identidades, como também esclarecendo-lhes sobre a possibilidade de desistência de participação em quaisquer das etapas da pesquisa. Para tanto, foi apresentado à sujeitas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE. Este documento apresentou às mulheres-estudantes de nosso estudo os objetivos da pesquisa, o procedimento da participação delas nas etapas da pesquisa, os instrumentos metodológicos utilizados, e principalmente, os cuidados éticos de garantia de anonimato. Nesse sentido, foi proposto usar nomes fictícios para designar cada partícipe, assegurando-lhe a preservação de seus dados pessoais.

No TCLE, também foi solicitada a autorização de participação no estudo por meio de assinatura em duas vias, sendo uma destinada à sujeita-participante e a outra à pesquisadora. Somente a partir a autorização emitida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNILAB através do parecer favorável que foram iniciados os procedimentos metodológicos que deram embasamento para a construção de nossos dados. Ressaltamos ainda a submissão da pesquisa foi realizada na Plataforma Brasil – um sistema eletrônico de responsabilidade do Governo Federal, responsável pela análise de estudos desenvolvidos com seres humanos no território nacional.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE AS MULHERES DA EJA: HISTÓRIAS DA PESQUISA

A estruturação deste capítulo é dedicada à apresentação, análise e discussão dos relatos e trajetórias das protagonistas da pesquisa, que são as mulheres-estudantes da EJA. São histórias que nos permitem, então, especificar a realidade e o contexto em que estão inseridas: pouco escolarizadas, oriundas de situações familiares fragilizadas por um contexto socioeconômico e cultural desfavorável. Apesar de haver entre elas tantas similaridades, elas também formam um grupo diverso entre si, como veremos nas análises mais adiante.

Considerando responder a questão da pesquisa: “Quais as influências geradas pela Alfabetização na formação da identidade das mulheres-estudantes da EJA?”, discutimos neste capítulo sobre os relatos das sujeitas-participantes com base nas seguintes categorias de análise: desejo de aprender mais; apelo emocional e afetivo; e esperança de futuro. Vale ressaltar que os dados subsidiados para análise e discussão foram coletados na forma de registros falados (entrevistas) e escritos (produção do Diário de Campo), que contribuíram para evidenciar as relações das mulheres com a escola, sobretudo no processo de alfabetização, como resultado das transformações apontadas pelas estudantes.

5.1 DESEJO DE APRENDER MAIS

Nesta categoria são inseridos os relatos das participantes que diretamente se relacionam com o processo de alfabetização e escolarização, principalmente no que diz respeito aos motivos que as conduziram a voltar a estudar em conformidade com o conceito de alfabetização que Paulo Freire estabelece, na tentativa de compreender o que gerou nessas mulheres a iniciativa de voltar para a escola. Nesse contexto, levamos também em conta a relevância do aprendizado dentro do processo de se alfabetizar, além das mudanças que já sentiram em relação à vida antes da escola.

Antes de partir para as percepções das entrevistadas sobre a importância de voltar a estudar e como era a vida dela antes desse retorno, vale salientar que as narrativas devem considerar a análise do perfil de cada mulher-estudante-participante, ou seja, é preciso considerar que se trata de mulheres que relataram ter poucos anos de estudo, de classe social menos favorecida, e que busca nos estudos a oportunidade de mudar suas histórias de vida. Consoante a essa percepção, Freire (2013) acreditava que era possível alfabetizar e introduzir essas pessoas nesse mundo letrado sem afastar essas mulheres de suas origens, ofertando, desse

modo, uma educação libertadora. Nas palavras do autor, “A questão é como nos acercar das massas populares para compreender os seus níveis de resistência, onde se encontram entre elas, como se expressam e trabalhar então sobre isto” (Freire, 2013, p. 38).

Nessa discussão, Rosa, Fonseca e Fontela (2023) contribuem afirmando que de fato os caminhos trilhados, as trajetórias e as possibilidades são apontados pela história de cada mulher-estudante que, revelando, assim, os motivos que levaram essas mulheres até a EJA. São escolhas feitas segundo as possibilidades de cada uma delas de acordo com as reais situações do cotidiano que fizeram com que, por algum motivo, elas decidissem abandonar os estudos no passado e voltassem a retomar do ponto em que pararam anos depois.

Ao serem questionadas sobre os motivos que as fizeram voltar a estudar, as mulheres-participantes da pesquisa informaram, cada uma do seu modo, o porquê do retorno, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Motivos das mulheres-estudantes-participantes da EJA para voltar a estudar

Mulheres-estudantes-participantes ¹¹	Idade	Motivos para voltar a estudar
Maria das Graças	58 anos	Querer aprender “A minha vida foi um pouquinho muito complicado, mas agora graças a Deus que dá para ir levando. Voltei a estudar, quero aprender, o que eu não sabia [...] Eu espero continuar, né? Terminar, né? A gente vai aprender alguma coisa na vida. Para não estar aí, fulano, que nome é esse? É chato. É horrível”.
Francisca Maria	66 anos	Para aprender mais “[...] como eu que estudei só na época quando eu era menina, né? Parei na época, não estudei mais, mas eu... Eu comecei a ler sozinha, lendo em jornal, e foi ninguém que me ensinou. Eu mesmo disse, ai eu acho que o EJA é para a gente aprender cada vez mais, né? Que a gente esquece de tudo, né? A gente tem que aprender mais, eu prometo, porque eu não sou muito de fazer contas. Preciso aprender mais, então, né?”
Celeste	56 anos	Necessidade de aprender e recuperar o tempo perdido “Eu estudava aqui há dez anos atrás nessa mesma escola, não aprendi nada. [...] era EJA também. Só passei três meses. Não aprendi nada e estou voltando”.
Marina	36 anos	Para concluir os estudos e conseguir um emprego melhor “[...] meu ex-marido não me deixava voltar aos estudos [...] Eu voltei a estudar para concluir meus estudos e encontrar um melhor emprego [...] E eu voltei a estudar com a ajuda do meu filho, que pediu para eu concluir e também seguir a ‘profissionalidade’ que eu mais gosto, veterinária”.
Maria Vitória	73 anos	Para aprender a ler e escrever “Eu vi todo mundo ler, pegar uma coisa e ler tudo [...] eu não lia. Aí eu me dava um desgosto tão grande, meu Deus, pra que que eu não estudei? Eu arrependida, né? Pra que que eu não estudei, mas agora

¹¹ Com o intuito de assegurar o anonimato e a confidencialidade das mulheres-participantes desta pesquisa, a identificação delas é feita com o uso de nomes fictícios.

		eu vou estudar. Aí eu sei que me senti bárbara, eu digo, eu vou aí quando for aí, tá com três anos que eu estudo aqui, né? Aí eu digo, eu vou matricular, eu matriculei e estou estudando até hoje”.
Laura	67 anos	Para aprender de tudo um pouco, principalmente a ler e escrever “Eu quero aprender qualquer coisa. Porque é muito ruim. Às vezes você quer ir para o canto. Aí não sabe que é pegar um ônibus, não sabe qual é o ônibus, não sabe descer, não sabe... Aí é isso que eu quero”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos compreender, em um panorama geral, que a maioria das mulheres da pesquisa têm como maior motivo na retomada dos estudos a vontade, necessidade e o desejo de querer aprender, essencialmente, a ler e escrever. Outra característica que podemos observar é que no depoimento das entrevistadas em relação aos vários motivos para o retorno à escola, entre as mulheres mais velhas, verificou-se: a necessidade de entender o mundo, não depender de outras pessoas, sentir-se participativa e ter mais independência.

Nesse sentido, resgatamos a concepção de educação de Paulo Freire (1989) ao mencionar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, o indivíduo, desde a infância, primeiramente aprende a ler o mundo por meio da leitura de diversos signos, que correspondem aos objetos, sinais, às relações e aos demais símbolos que há ao seu redor para, a partir disso, poder ler a palavra, entendida não apenas no sentido de sua alfabetização, mas sim da apreensão dos diversos saberes e dos tipos de conhecimentos que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Pelo fato de serem mulheres, em grande parte, acima da faixa etária de 55 anos, por motivos diversos elas não tiveram a oportunidade de estudar na infância, seja por falta de incentivo dos pais, como é o caso das participantes Maria Vitória e Laura, seja pela necessidade de trabalhar desde cedo, conforme o relato de Maria das Graças, Francisca Maria e Celeste, inclusive por ter interrompido os estudos em virtude de uma gravidez, como ocorreu com a Marina.

Um outro ponto que chama a nossa atenção diz respeito à fala da Marina (36 anos): *“meu ex-marido não me deixava voltar aos estudos”*. A nosso ver, esta narrativa de impedimento aos estudos por conta da “proibição” do cônjuge reflete o pensamento de uma sociedade machista, limitando a autonomia feminina, que no caso da entrevistada, foi subjugada por ele a abrir mão de seus sonhos e ideais, ou seja, de *“estudar [...]e encontrar um melhor emprego”*.

Com base nessa declaração, é válido retomar as discussões voltadas à questão do gênero, e como isso afeta diretamente a vida de mulheres, em especial, as da pesquisa. Do ponto

de vista de Butler (2003), a identidade de gênero é, portanto, uma realização performativa compelida pela sanção social. Significa, na visão da autora em diálogo com Foucault, que a estrutura binária dos gêneros está moldada numa relação de poder, em que o sujeito é moldado nas relações de poder a serviço dos interesses reprodutivos.

Por esse entendimento, observa-se que a cultura impõe práticas entendidas como femininas ou masculina, que se chama “performatividade” (Butler, 2003, p. 8). Assim sendo, dizer que o gênero é performativo significa que gênero, nessa perspectiva, não é algo que nós somos, mas que continuamente fazemos através da repetição das normas de gênero, que vão se cristalizando ao longo do tempo e que é imposto por práticas regulatórias, que no caso da Marina, foi-lhe imposto pelo marido a impossibilidade de concluir os estudos. Para Butler, “essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação” (Butler, 2003, p. 200).

Sobre o fato de ser mulher no contexto das participantes desta pesquisa, Louro (2008) assinala que ser mulher não é um estado que emerge automaticamente, e sim algo que vai se desenvolvendo ao longo do tempo. Isso inclui a internalização de marcas, gestos, comportamentos, preferências e gostos que são ensinados e reforçados no cotidiano, que no caso das mulheres-participantes, abrange a decisão de retornar aos estudos. Para a referida autora, a identidade de gênero destas mulheres vai se moldando por meio normas, valores e padrões culturais do meio em que está inserida, e sob essa ótica, elas não são predefinidas por natureza para serem de uma maneira específica, e a sociedade e a cultura, nesse contexto, desempenham um papel crucial na construção da identidade de gênero feminino.

Louro (2008) ainda destaca que instituições como família, igreja, escola e demais instâncias da sociedade civil atuam no processo da construção dos gêneros e da sexualidade através de diversas aprendizagens práticas em inúmeras situações, tornando-se “um processo minucioso, sutil, sempre inacabado [...]” (Louro, 2008, p. 18). Para a autora, essa complexa rede de influências evidencia a necessidade de haver uma compreensão abrangente e sensível da formação da identidade de gênero na sociedade contemporânea.

Sobre as razões que envolvem a necessidade de trabalhar e a gravidez como principais razões do abandono escolar feminino, os dados do IBGE (2022) divulgados no PNAD Contínua¹² revelam que em 2023, 41,7% dos jovens de 14 a 29 anos com nível de

¹² Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 19 ago. 2024.

instrução inferior ao médio completo apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário para terem abandonado ou nunca frequentado escola, proporção que subiu 1,5 p.p. em comparação a 2022.

Para 53,4% dos homens nesse grupo etário, o principal motivo para deixar a escola foi a necessidade de trabalhar, seguido pela falta de interesse em estudar (25,5%). Para as mulheres, o principal motivo foi também a necessidade de trabalhar (25,5%), seguido pela gravidez (23,1%) e por não ter interesse em estudar (20,7%).

Além disso, para 9,5% das mulheres, os afazeres domésticos ou o cuidado de pessoas foram o principal motivo para terem abandonado ou nunca frequentado escola. Um exemplo disso é o relato da estudante-participante Celeste, que nos informou não ter concluído os estudos em função de trabalhar, primeiramente, “*na roça*”, e por conseguinte, “*trabalhadeira de casa, faxineira, empregada de casa*”. As contribuições de Valle (2010) sobre essa realidade asseveram que as mulheres-estudantes da EJA tinham ou já tiveram experiência de trabalhar como empregada doméstica, e, na maioria dos casos, foram inseridas nessa função ainda muito novas, recebendo moradia e alimentação em troca do serviço prestado. Em outras palavras, para a autora, o trabalho como doméstica está imbricado na vida da maioria das mulheres inseridas no contexto da EJA.

No entendimento de Barreto, Álvares e Costa (2006), a visão de mundo de uma mulher-jovem, mulher-adulta e mulher-idosa querer retornar aos estudos após um tempo de afastamento da escola, é, portanto, bastante peculiar. Como protagonistas de histórias reais, repletas de ricas experiências vividas, as mulheres-estudantes da EJA configuram tipos humanos diversos, pois são mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos, afinal, são mulheres que vivem no mundo adulto do trabalho com responsabilidades sociais e familiares, e acima de tudo, valores éticos e morais formados com base na experiência, no ambiente e também na realidade cultural nas quais estão inseridas.

Podemos perceber que a complexidade e amplitude no tratamento dado às questões de gênero são fundamentais para reconhecer a mulher como um agente ativo na sociedade. Isso implica considerar não apenas as experiências e perspectivas de cada uma delas, como também suas lutas contra a persistente discriminação de gênero. Isso está relacionado com as injustiças enfrentadas pelas mulheres ao longo dos séculos, travando batalhas para garantir seus direitos, envolvendo não apenas os direitos civis e políticos, mas também direitos trabalhistas e acesso à educação. Conforme observado por Louro (2008, p. 6), “as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas de definições por relações sociais; elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”.

Ao analisar a batalha pelo reconhecimento histórico da mulher, nota-se que a busca por visibilidade e reconhecimento demanda resistência contra as normas historicamente estabelecidas como legítimas. Em meio a esse contexto, a compreensão das questões de gênero revela as lutas das mulheres, e oferece um olhar mais amplo a respeito das construções sociais e dos poderes que moldam as identidades (Cardoso, 2024).

Outro aspecto que nos chama a atenção com base nos relatos apresentados no Quadro 1 diz respeito à visão que estas mulheres têm em relação à educação. Podemos perceber, por meio das razões acima expressas, que a escola simboliza para essas mulheres-estudantes da EJA uma oportunidade de mudança de vida, considerando, através dos depoimentos, o desejo que elas possuem em querer aprender cada vez mais de tudo um pouco, principalmente ler e escrever, o intuito de recuperar o tempo perdido, concluir os estudos e conseguir condições melhores de trabalho para suas vidas.

Ademais, para as mulheres-participantes da pesquisa os sentidos da Educação de Jovens e Adultos partem de olhares diversos, pois elas veem, na alfabetização, a porta de entrada: a) para (re)inserção no mercado de trabalho; b) como oportunidade de crescimento profissional possibilitando, dessa forma, obtenção de renda própria e consequentemente independência financeira; c) para crescimento pessoal; d) e para o aumento da autoestima atrelado ao sentimento de igualdade perante os familiares (maridos, filhos) e amigos. A nosso ver, são esses fatores, dentre outros, que incentivaram essas mulheres guerreiras a enfrentar todas as dificuldades para retornar à escola e prosseguir com os estudos.

Em diálogo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, podemos observar que a tarefa de propiciar a todos(as) a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA caracterizada como **qualificadora**, no sentido de viabilizar a atualização permanente de conhecimentos e aprendizagens contínuas. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA, tendo como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode atualizar-se tanto em quadros escolares quanto não-escolares. Mais do que nunca, a função qualificadora é o apelo para uma educação permanente, e também a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Neste sentido, ao analisarmos a função qualificadora atribuída às mulheres-estudantes da EJA, sinalizamos para o fato de compreender que a Educação de Jovens e Adultos na vida delas faz referência ao conceito de uma educação ao longo da vida, visto que a aprendizagem é inerente à própria condição humana. Do nosso ponto de vista, os depoimentos das estudantes-participantes vão ao encontro da função qualificadora da EJA considerando,

nesse contexto, que as reflexões sobre os sentidos da EJA na vida dessas mulheres vêm tentando se encaminhar para as perspectivas de uma educação ao longo da vida.

Ademais, em todas as idades e épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade, conduzindo cada uma dessas mulheres à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. Com isso, podemos entender que os depoimentos apresentados nesta seção reforçam a necessidade de haver políticas públicas que não apenas ampliem o acesso das mulheres à EJA, mas também que promovam campanhas de conscientização sobre o impacto da alfabetização na emancipação feminina.

5.2 APELO EMOCIONAL E AFETIVO

Buscando compreender as narrativas das mulheres-participantes desta pesquisa a partir de suas experiências antes da EJA, neste tópico interessa-nos entender, por meio dos depoimentos das entrevistadas, o que tem mudado na vida delas a partir das aulas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Como visto até então, para as participantes deste estudo, o simples fato de ir à escola possui uma significação de extrema importância para cada uma delas.

Cabe salientar que essas mulheres, de acordo com suas próprias narrativas destacadas no decorrer do trabalho, tiveram muitas privações na infância, adolescência e juventude, e tais privações mantiveram-nas à margem dos direitos sociais como um todo. Conforme relatado, muitas delas começaram a trabalhar, tanto no ambiente doméstico como fora dele, sendo algumas delas ainda crianças, fazendo com que os estudos fossem suprimidos em virtude dos afazeres que elas já se responsabilizavam por executar.

Na visão de Arroyo (2017), essas mulheres vivenciam uma realidade na qual seus corpos e vidas são marcados pelo trabalho desde a infância, e essas experiências vão moldando suas identidades como mulheres trabalhadoras, influenciando valores que as acompanharão ao longo da vida, e que diretamente as impulsionarão em direção à EJA.

Reportando-nos a Soares (1994), a autora declara que a partir da luta das mulheres durante o movimento feminista, aquelas mais pobres partiam da ação política para melhorar suas vidas e as de seus familiares, redefinindo-se a si mesmas como legítimas atrizes públicas, modificando, dessa forma, as normas tradicionais que limitavam a mulher no âmbito privado do lar. A nosso ver, isso se relaciona com o desejo expresso nos depoimentos das mulheres-participantes deste estudo, em querer dar um passo além em suas vidas por meio da

escolarização. É uma luta que iniciou nos movimentos feministas, como já discutido anteriormente, e que ainda se perpetua na atualidade, mostrando a força que essas mulheres possuem em querer reescrever a história de suas vidas através da EJA.

Além disso, cumpre ainda esclarecer que a mulher-estudante da EJA, quando chega à escola, traz em seu histórico vivências que formaram sua trajetória e narrativa do passado. Essas trajetórias somadas às experiências adquiridas ao longo da vida formam juntas o diferencial em suas expectativas referentes à sala de aula, à alfabetização e, consequentemente, aos seus projetos de vida.

Ao serem indagadas sobre as possíveis mudanças ocorridas na vida delas a partir das aulas na alfabetização da EJA, obtivemos os seguintes depoimentos:

Quadro 2 – O que mudou na vida das mulheres-estudantes-participantes da EJA a partir das aulas de alfabetização

Mulheres-estudantes-participantes	Idade	Mudanças na vida a partir das aulas de alfabetização
Maria das Graças	58 anos	“Eu tô achando muito bom, tô aprendendo mais um pouco [...] Aprendendo meu nome direitinho [...], agora já está bem”.
Francisca Maria	66 anos	“Acho que pode mudar assim [...] eu acho que o EJA é para a gente aprender cada vez mais, né? [...] Fazer mais matemática. Fazer mais continha. Porque nem naquela maquinazinha eu ainda não aprendi a mexer [...] mas vai dar certo”.
Celeste	56 anos	“Virei menina, voltei a aprender, a ter as oportunidades que tinha naquela época”.
Marina	36 anos	“Eu aprendi muitas coisas boas, melhores para mim, né? Mais o aprendizado [...] Minha autoestima voltou... Além da autoestima mudou também a minha experiência, o amadurecimento. Eu era muito imatura, não queria voltar, nunca se abre dos estudos, fazia brincadeira de moleque, essas coisas assim”.
Maria Vitória	73 anos	“Mudou. Porque eu aprendi o que eu não sabia. Aprendi muita coisa, graças a Deus [...] Pois é, que pra mim adiantou muita coisa, muita coisa. Parece que era assim, como uma coisa que tava enterrada, uma coisa que eu não tava enxergando e agora tô enxergando tudo”.
Laura	67 anos	“Sim [...] é muito bom a gente saber, ver, vai comprar uma coisa, olha, pra ver se está vencida aquela coisa. É assim, aí eu tô aqui pelejando [...] Aprender, aprender a ler, escrever”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando observamos os relatos das entrevistadas da EJA, podemos notar que estes depoimentos trazem consigo historicidades que precisam ser reconhecidas, compreendidas e consideradas no processo de ensino-aprendizagem da modalidade de ensino para adultos. Ao relatarem as mudanças ocorridas a partir das aulas de alfabetização na EJA, cada uma delas, a seu modo, expressou a relevância de terem voltado a estudar por razões diversas.

Tais mudanças, bastante significativas para suas vidas, correspondem a: aprender a escrever o próprio nome (Maria das Graças); aprender a lidar com letras e números (Francisca Maria); voltar a ter oportunidades de aprender com alma de menina (Celeste); elevar a autoestima, o aprendizado e o amadurecimento com base nas experiências vividas (Marina); passar a enxergar o mundo a partir do aprendizado (Maria Vitória); e maravilhar-se com a possibilidade de “*Aprender, aprender a ler, escrever*” (Laura).

Acreditamos que a questão da autoestima elevada por meio da alfabetização na EJA apontada por Marina esteja relacionada à estigma que as mulheres enfrentam na sociedade por vários fatores inter-relacionados, entre eles, o fato de ser mulher analfabeta, por viver em condições financeiras desfavoráveis, à mercê de uma sociedade (ainda) preconceituosa. Sobre esse aspecto, Bacila (2008, p. 67) assinala que “os estigmas são regras similares aos grandes equívocos”, criando muros de isolamento entre as pessoas. E romper a barreira do estigma por meio da atitude de retornar aos estudos em busca de novos aprendizados é uma conquista mais que merecida para essas mulheres-estudantes da EJA.

No âmbito desse debate, Goffman (2004) contribui afirmando que o estigma envolve tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em estigmatizados e normais, quanto um processo social de dois papéis em que cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida. O fato das mulheres desta pesquisa não terem concluído os estudos dentro do período “normal” da fase escolar de suas vidas não significa que elas devem ficar estagnadas no tempo e espaço; muito pelo contrário, elas podem sim romper as barreiras do estigma e preconceito conectando-se a outras possibilidades que as impulsionem a mudar o percurso de suas vidas.

Outro ponto a destacar diz respeito ao fato de estas mulheres, por serem algumas idosas e outras bem próximas de se tornarem (como é o caso de Celeste-56 anos e Maria das Graças-58 anos) terem a atitude de retornar aos estudos a despeito dos estigmas enfrentados, e isso mostra a força interior que elas têm, principalmente em enfrentar os desafios do etarismo, bem como outras dificuldades e obstáculos encontrados ao longo desse retorno.

Dentro dessa perspectiva, Carvalho (2024) considera que as mulheres idosas que retornam à sala de aula, assim como as mulheres-estudantes desta pesquisa, constroem suas

identidades não só como estudantes, mas também como mulheres idosas no momento que rememoram sobre vários aspectos, tais como seu local de nascimento, sua infância, sua educação e suas trajetórias profissionais até a chegada à escola. Essas lembranças, na visão da autora, “são vistas como ligações pertinentes a quem não somente formou sua identidade, mas que as partilham, em diversos contextos sociais, socializando seus conhecimentos a aprendizagens” (p. 35).

Podemos constatar essa evidência na fala de Celeste: “*Virei menina, voltei a aprender, a ter as oportunidades que tinha naquela época*”. O fato de lembrar da época de infância, no desejo de estudar e não ter conseguido em virtude de obstáculos enfrentados na época ressurgem à memória desta entrevistada as lembranças de um período em que revê seus anseios “podados”, por assim dizer, e que na atualidade, através da alfabetização na EJA, vê a chance de resgatar sua autoestima e esperança de um futuro melhor por meio dos estudos.

É essencial lembrar que cada uma destas mulheres protagonistas desta pesquisa tiveram a infância, adolescência e vida adulta marcadas pelo modelo de sociedade patriarcal, em que o trabalho fora de casa, bem como o direito a estudar, eram ações que pertenciam somente aos indivíduos do sexo masculino, restringindo-lhes, desse modo, a atuação apenas no espaço doméstico. Essas mulheres (algumas delas idosas, como já dito) percorreram suas trajetórias de vida construindo seus percursos pessoais, profissionais, familiares, educacionais, e ainda na atualidade, elas continuam a sonhar, elaborando e planejando para si um futuro diferente.

Leoncy (2013) defende a ideia de que a educação de jovens e adultos é um meio de inserção social, visto que as mulheres-estudantes desta modalidade deixam de estar à margem da sociedade e passam a ser capazes de interagir e se integrar socialmente a partir da alfabetização. A autora acentua que é na escola que as mulheres da EJA têm na educação não só um elemento extremamente relevante para a construção e desconstrução de suas identidades, mas sim um instrumento que, a partir do conhecimento estabelecido, poderá criar meios de fazê-las transpor as desigualdades de gênero, subvertendo, dessa forma, a sua realidade.

Bourdieu (2007) salienta que a escola desempenha papel fundamental na reprodução social, sendo que as desigualdades sociais (e aqui inserem-se as de gênero) são amplamente aceitas pela sociedade. Para o autor, há uma cultura arraigada de que as habilidades individuais são inatas, e conforme discutido ao longo do texto, muitas destas habilidades são moldadas por fatores sociais e históricos. O que ainda se percebe é que com certa frequência, essas desigualdades ainda são perpetuadas e justificadas por uma noção equivocada de que algumas pessoas possuem naturalmente mais talentos do que outras.

Nesse panorama, podemos ainda perceber que os relatos das participantes evidenciam o que é importante para essas mulheres-estudantes da EJA, e o que as movimenta nessa busca pelo universo escolar, ou seja, o que almejam conquistar a partir desse universo. É possível observar nesses relatos que a EJA exerce um papel fundamental nas trajetórias de vida das mulheres-estudantes entrevistadas, tanto no ganho de autoestima quanto na melhoria de oportunidades, seja para aprender mais, seja para ter possibilidades de trabalho por meio da leitura. Para Rosa, Fonseca e Fontela (2023), as mulheres da EJA retomam primeiramente a autoestima, e aos poucos, vão adquirindo a crença (e porque não a certeza) de um futuro melhor que vai se solidificando através das oportunidades que surgem a partir da alfabetização.

Para as mulheres-estudantes da EJA, a sala de aula é um ambiente de possibilidades e também de se trabalhar pela liberdade – o que exige abertura da mente e do coração para as inovações no campo do conhecimento e do aprendizado, visto que é pela conscientização e pela prática da liberdade que há a possibilidade de transgredir. A narrativa de Maria Vitória (*“uma coisa que eu não tava enxergando e agora tô enxergando tudo”*), por exemplo, revela que a partir das aulas da alfabetização na EJA ela passou a “enxergar tudo”, ou seja, abriu sua mente para novos aprendizados e possibilidades que só o ambiente escolar pôde oferecer.

Isso está de acordo com o que foi citado por Freire (2011, p. 17): “[...] o ato de aprender a ler e a escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra [...]”. Antes de aprender a ler a palavra, as mulheres-estudantes-participantes desta pesquisa leram, primeiramente, o mundo, e no processo de alfabetização, foi possível construir conhecimentos necessários para a libertação dos laços do analfabetismo, promovendo, assim, a emancipação social, cultural, e econômica de cada uma dessas mulheres.

Ainda referente à fala da Maria Vitória citada acima parece refletir um momento significativo de revelação ou despertar, que pode estar relacionado à conquista de novos conhecimentos, perspectivas, ou até mesmo referindo-se ao reconhecimento de capacidades próprias anteriormente ignoradas ou minimizadas. Nesse raciocínio, que se pode presumir é que quando vinculamos essa declaração à questão do empoderamento das mulheres da EJA, podemos extrair várias camadas de significado importantes para entender a jornada dessas mulheres rumo a esse empoderamento.

Primeiramente, a imagem de algo que “estava enterrado” e que agora é visível sugere uma transformação em que conhecimentos, habilidades ou verdades antes ocultas são agora reconhecidos e valorizados. No contexto das mulheres da EJA, sobretudo, as mulheres-participantes desta pesquisa, isso pode referir-se ao processo de redescoberta e valorização de

suas próprias competências e direitos, muitas das vezes obscurecidas por barreiras sociais, culturais e econômicas.

Ademais, o fato de agora “enxergar tudo” indica uma expansão da consciência que vai além do acadêmico – é também uma mudança na maneira como essas mulheres-estudantes se veem e percebem o mundo ao seu redor. No âmbito da EJA, foco deste estudo, isso pode estar relacionado à aquisição de conhecimentos que permitem às mulheres compreender melhor suas posições na sociedade, assim como questionar as estruturas de poder desiguais, e acima de tudo, buscar mudanças para suas vidas e para as comunidades em que vivem e às quais pertencem.

Cabe frisar que essa fala (“*uma coisa que eu não tava enxergando e agora tô enxergando tudo*”) pode ser vista como um momento de empoderamento no sentido de que a educação é uma forte aliada nesse processo, e atua como um catalisador para que as mulheres da EJA reconheçam seu valor, seus direitos e seu potencial para influenciar sua realidade. O acesso à educação, nesse contexto, é fundamental não apenas para a aquisição de conhecimentos formais, mas também como meio de fortalecer a autoestima, a autonomia e a capacidade dessas mulheres de agir e reivindicar seu espaço nas comunidades e na sociedade como um todo.

A trajetória das mulheres na EJA deste estudo, marcada por desafios, resistências e conquistas, enfatiza a importância de haver políticas e práticas educacionais inclusivas e transformadoras. O empoderamento dessas mulheres, catalisado pelo processo educacional, destaca o poder da educação como ferramenta de mudança social, capaz de desenterrar potenciais e revelar novos horizontes de possibilidades. Por fim, essa fala simboliza muito mais que um momento pessoal de percepção: ela reflete uma jornada coletiva de empoderamento, reconhecimento e transformação vivida por mulheres na EJA, evidenciando o poder da educação como meio de libertação e mudança.

Butler (2003) defende a ideia de que o gênero não é uma essência fixa ou uma identidade inata, mas sim uma atuação contínua, um “fazer” que se repete e se consolida através de normas sociais. Essa visão de gênero como performativo destaca como as identidades são construídas através de práticas discursivas e performáticas. Partir dos conceitos dessa autora, é possível relacionar a fala de Maria Vitória sobre a redescoberta e o “enxergar tudo” com a ideia de que, através da educação e com novas experiências de aprendizado, as mulheres na EJA estão desafiando e reconfigurando as normas de gênero que antes limitavam sua compreensão de si mesmas e de suas possibilidades.

Isso revela que o processo de educação oferece uma plataforma para questionar e transcender os roteiros de gênero impostos, possibilitando que essas mulheres performem suas identidades de maneiras novas e emancipatórias. Além desses fatores observados, Butler (2003) ainda discute como as normas sociais exercem poder ao delinear os domínios da inteligibilidade – o que é reconhecível e compreensível em termos de identidade. Nesse sentido, a fala sobre o processo de “enxergar tudo” também pode ser interpretada como um rompimento com os limites da “inteligibilidade” de gênero.

Partindo dessas observações, podemos perceber que para as mulheres da EJA, a aquisição de novos conhecimentos não apenas amplia suas capacidades intelectuais e práticas, mas também suas habilidades em reivindicar novos espaços de agência e autoridade, deslocando as normas que anteriormente definiam o que era possível ou esperado delas.

Nessa acepção, entende-se que a transformação pela educação não é apenas uma mudança no plano do conhecimento ou das habilidades técnicas, mas um ato de reivindicação de poder e uma reconfiguração dos campos de possibilidade para a própria identidade e para a ação no mundo. Isso se relaciona com o conceito de Butler (2003) sobre a subversão das normas: ao desafiar as expectativas tradicionais de gênero e educacionais, as mulheres na EJA estão engajadas em um ato político de redefinição de quem elas podem ser e do que elas podem realizar.

Na visão da participante entrevistada Celeste, estar na sala de aula aos 56 anos de idade é como se tivesse voltado a ter as oportunidades de quando era menina: de voltar a aprender, de voltar a sonhar como uma criança. Quanto a esse aspecto, Silva (2023) acentua que o retorno à escola já na idade adulta é uma decisão de coragem e determinação, uma vez que a escola representa para estas mulheres uma soma de valores. Com isso, ao aliar alegria e afetividade ao desejo de aprender, elas dão um passo histórico de sucesso escolar a partir da alfabetização na EJA.

Importa ressaltar que nesse percurso de alfabetização, a formação das mulheres-estudantes na Educação de Jovens e Adultos merece destaque para que cada uma possa desvelar sua própria história, pois o papel da escola é pensar formas de atendimento à estudante, sujeita de direito, que necessita (e deve) ser respeitada em função das condições de estudo e das experiências trazidas de sua vida (Bognar, 2017). Para Marina, os aprendizados adquiridos na EJA através da alfabetização a fizeram evoluir com suas experiências, e em decorrência disso, ela pôde, enfim, além de “aprender muitas coisas boas”, ter também a oportunidade de amadurecer ideias, pensamentos e atitudes.

No pequeno grupo de mulheres-estudantes-participantes aqui estudado, observamos que, para além da necessidade de estudar novos temas e aprender habilidades de leitura e escrita, essas protagonistas projetaram suas vidas a partir da EJA para um novo horizonte, pensando na possibilidade de construir para si um futuro melhor. No contexto desse debate, Ferreira e Araújo (2024) reforçam que essa modalidade carrega em si, dentre tantos desafios, a superação e a ruptura com um passado de privação e de negação que essas mulheres tiveram, e que diante das expectativas sociais e da prospecção do que está por vir, elas não desistem de “esperançar” por um futuro mais promissor para suas vidas.

A partir disso, é possível verificar que em cada uma dessas mulheres há a disposição de transformar suas realidades vivenciadas em socialização e representação de si mesmas, aumentando, desse modo, a autoestima, tornando-se, portanto, mais seguras, fortalecidas e confiantes, determinadas a ter, a partir das aulas de alfabetização, novas possibilidades historicamente construídas.

Relacionando todo esse panorama ao pensamento de Butler (2003) outrora apresentado, entende-se, portanto, que o empoderamento de mulheres na EJA pode ser visto como um processo performático de questionamento e reconfiguração das normas de gênero, em que a educação serve como palco para a expansão de identidades e capacidades. Esse processo é poderosamente subversivo, desafiando as estruturas sociais vigentes e tornando possível novas formas de ser e atuar no mundo.

5.3 ESPERANÇA DE FUTURO

À luz das perspectivas teóricas apresentadas, entendemos, sem sombra de dúvidas, que a educação tem desempenhado um papel fundamental e determinante para a emancipação da mulher na sociedade. Todavia, para Rieger e Alexandre (2011), cada vez mais as mulheres têm buscado retomar sua trajetória escolar nos diversos níveis de ensino como forma de reinserção na complexa sociedade na qual vivemos.

Com base nas observações preliminares e alguns registros realizados, ao analisar as respostas das mulheres-estudantes-participantes, notamos, a princípio, que estas retornaram à escola por se depararem com dificuldades no meio social, além de buscarem oportunidades para melhorar de vida através da escolarização. Esse retorno à escola, pelo que foi possível constatar, diz respeito à motivação que elas possuem de ter uma visão prospectiva da vida.

Um exemplo disso pode ser constatado na fala de uma das estudantes-participantes aqui identificada por nome fictício de D. Maria Vitória, de 73 anos, uma senhora bisavó com

três filhos. No período da entrevista, ela nos relatou que quando criança não havia estudado devido às dificuldades financeiras que os pais enfrentavam na época, como por exemplo, não ter condições para comprar material escolar e fardamento para ela e para os irmãos, e também dificuldades de locomoção até à escola, que ficava na cidade, visto que a família dela morava “em pé de serra, no interior”.

Ao ser questionada sobre as razões que a fizeram a retornar aos estudos, a entrevistada respondeu o seguinte:

Ah [...] Eu vi todo mundo ler, pegar uma coisa e ler tudo, e eu não lia. Aí me dava um desgosto tão grande, meu Deus, pra que que eu não estudei? Eu arrependida, né? Pra que que eu não estudei, mas agora eu vou estudar. Aí eu sei que me senti bárbara, eu digo, eu vou aí quando for aí, tá com três anos que eu estudo aqui, né? Aí eu digo, eu vou matricular, eu matriculei e estou estudando até hoje e vou estudar ainda esse ano. Aí eu faço crochê, eu passo a tarde fazendo crochê, aí pronto, aí quando termina, vou fazer alguma coisa e outra, já tem de vir pro colégio, né? (D. Maria Vitória, de 72 anos).

Podemos perceber, por meio deste depoimento, que o desejo de aprender a ler e escrever é muito forte na participante, e com isso, há a necessidade de voltar a estudar. Motivada em matricular-se na EJA, ao frequentar a escola, ela se sente “bárbara”, ou trocando em miúdos o termo, uma mulher guerreira e invencível. Mesmo fazendo suas atividades cotidianas como o crochê, sente-se compromissada em não perder as aulas porque vê nos estudos uma oportunidade de ter uma vida com mais autonomia e independência e, principalmente, entusiasmada perante sua família, em condições de ser alfabetizada sem preocupação com a sua idade.

Indo na direção do que afirmam Cruz e Cruz (2017), quando a necessidade de aprender a ler e escrever fala mais alto que os obstáculos encontrados no meio do caminho, como é o caso da D. Maria Vitória, enfrentamos e fazemos o possível para realizar aquilo que tanto desejamos. Nossa entrevistada, que nunca tinha ido à escola, apesar de encontrar diversos obstáculos como tantas outras mulheres da EJA, prossegue firme nos estudos. Quando questionada se tem aprendido muita coisa através dos estudos, ela respondeu que sim, que lê mesmo com dificuldades em enxergar letras pequenas “*por causa da vista*”. Ela complementa: “*Aonde eu ver um nome assim que seja uma letra grande, eu leio tudo*”.

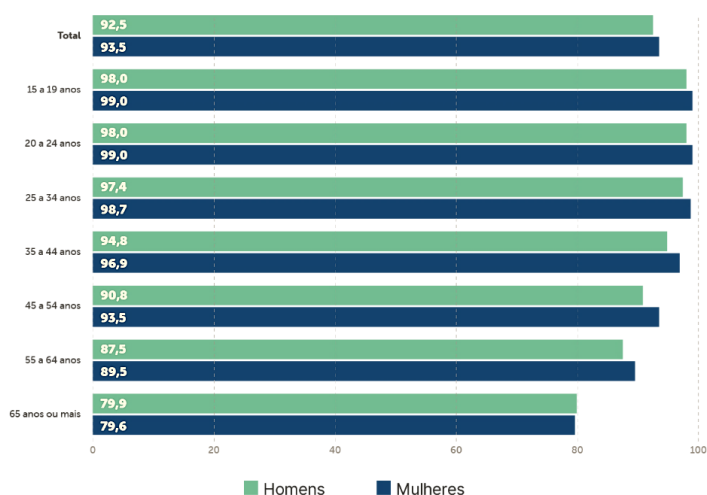
Nesse panorama, é importante destacar que a EJA, como um direito à escola, deve ser entendida como uma política interseccionada a outras tantas que dão suporte e complemento à cidadania social do sujeito como saúde, assistência social, direitos humanos, dentre outros. São ações afirmativas que podem ser percebidas pelo motivo apresentado por D. Maria Vitória:

a falta dos óculos. Isso reforça a ideia de que essa esperança de futuro nada mais é do que a esperança de ser reconhecida como cidadã de direitos, enxergada pela sociedade como pessoa humana.

Sobre a alfabetização de jovens e adultos, Freire (1989) argumenta que a referida alfabetização, enquanto ato político e ato de conhecimento, deve ser comprometida com o processo de ensino e aprendizagem da escrita e da feitura da palavra concomitante com a “leitura” e a “reescrita” da realidade a serem consideradas, por um lado, expressões da reconstrução nacional em marcha, e por outro lado, práticas impulsionadoras da reconstrução, que no caso deste estudo, diz respeito à (re)construção da identidade da mulher através da conquista de alfabetizar-se.

Em diálogo com os dados apresentados pelo IBGE (2022)¹³ sobre as taxas de analfabetismo por sexo e grupos de idade, o estudo aponta que em 2022, 93,5% das mulheres sabiam ler e escrever em comparação com 92,5% dos homens. Nesse cenário, a vantagem das mulheres pode ser observada em todos os grupos etários, exceto entre aqueles com 65 anos ou mais, no qual 79,9% dos homens e 79,6% das mulheres eram alfabetizados. Segundo o IBGE (2022), a maior diferença entre os gêneros foi encontrada no grupo de 45 a 54 anos com as mulheres (faixa etária que inclui algumas das mulheres-participantes de nossa pesquisa), apresentando uma taxa de alfabetização 2,7 pontos percentuais superior à dos homens, como pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 1 – Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais em 2022, no Brasil (%), por sexo e grupos de idade



Fonte: Censo Demográfico (2022).

¹³ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/22321-alfabetizacao.html>. Acesso em: 04 ago. 2024.

Ainda no contexto das análises, destacamos outra participante aqui chamada por D. Celeste, uma senhora de 56 anos que mencionou em seus relatos não ter estudado na infância por causa dos pais que não a incentivaram a estudar. Do ponto de vista da estudante-participante, ela atribui a falta de leitura à perda de oportunidades referentes a trabalho, principalmente. Para ela, “*a gente se não lê não vale nada*”. A referida estudante acrescenta: “*Eu já perdi muitas vagas de emprego, muitas oportunidades boas por causa de leitura*”. Mesmo tendo criado os filhos com bastante sacrifício, trabalhando “*de empregada nas casas, ou fazendo faxina*”, ela reconhece nos estudos a oportunidade de ter um futuro melhor para si como mulher, mãe, avó, esposa, e também um exemplo de vida para seus filhos e netos.

Em face do exposto, Rieger e Alexandre (2011) declaram que, em se tratando de retomar os estudos, as dificuldades que as mulheres enfrentam desde as objeções em família ao mundo do trabalho são desafios enfrentados quase que diariamente por elas, e em muitas das muitas vezes, essas mulheres não são compreendidas pela própria família. Para os autores, as mobilizações produzidas por elas mesmas não é apenas em função de voltar a estudar, mas é pensando em si mesmas, na possibilidade de alcançar, por meio da escola, um “passaporte” para um futuro melhor.

De modo geral, os dados desta pesquisa demonstram que as mulheres entrevistadas veem na escola, por meio da EJA, uma forma de, em alguma medida, aliviarem seus problemas ou obstáculos vividos anteriormente. Nesse sentido, Palácios, Reis e Gonçalves (2017) assinalam que a EJA, como uma modalidade de ensino assegurada por lei, transcende a função de ofertar o saber para aquelas que, por algum motivo, não puderam concluir seus estudos na idade regular, assumindo, desse modo, um papel importante na busca e na realização de sonhos, proporcionando a estas mulheres a melhoria de vida através da educação.

É salutar entender, com base nas narrativas aqui apresentadas, que essas mulheres da EJA estão buscando na educação uma forma de melhorar a qualidade de vida, na expectativa de, a partir dos estudos concluídos, buscar um trabalho que as satisfaçam de modo que possam trabalhar dignamente e ter uma remuneração merecida, e além disso, ter autonomia e satisfação quanto à atividade exercida. Com base nestas observações, é possível perceber de forma preliminar, o quanto a EJA contribui para a formação identitária e humana dessas mulheres, influenciando cada uma delas tanto pela alfabetização quanto por facilitar a retomada dos estudos visando, portanto, um futuro melhor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na Alfabetização no contexto da EJA é nos reportar a Paulo Freire quando se trata da busca por uma educação de qualidade, sobretudo, para as mulheres que estão inseridas nesta modalidade, visto que propicia uma transformação de tal modo que elas se vejam como sujeitas ativas do processo educacional. Ao apresentar as narrativas das trajetórias de vida das mulheres-estudantes da EJA, propusemos trazer à tona um pouco do cotidiano das entrevistadas destacando as adversidades e, principalmente, o esforço de cada em garantir a permanência na escola.

Ao longo do texto, discutimos a respeito dos conceitos de identidades e gênero no contexto escolar com foco no papel social da mulher na sociedade atual, analisando os paradigmas e os desafios que envolvem o movimento feminista brasileiro. Com base na literatura consultada, percebemos que as questões de identidade de gênero, as relações entre educação e trabalho e a situação das mulheres na sociedade é uma discussão fundamental que deve ser abordada não só neste texto, mas em todo o tempo. Sob esse viés, pôde-se também observar que a maior de todas as batalhas do movimento feminista na sociedade atual é alcançar a consciência individual e coletiva de homens e mulheres sobre a sua situação real.

Importa ressaltar que ainda há muito a se conquistar, a descobrir sobre a mulher e sobre o que transformar. Contudo, vale destacar que todas as conquistas femininas proporcionaram uma nova vida para a sociedade de maneira geral. Sendo assim, entende-se que o movimento feminista brasileiro, assim como qualquer outro, dá sinais de que a história e a cultura não estão determinadas *ad aeternum*, mas sim, estão em constante transformação. Em se tratando do feminismo, pode-se ainda observar que seu processo incessante e inesgotável é o de construir e de reconstruir a mulher em suas funções, desejos e frustrações.

Com base nesses achados teóricos, respondendo ao questionamento sobre “Qual o perfil identitário das mulheres-estudantes na Alfabetização da EJA”, podemos inferir que tanto a mulher quanto a educação podem ser consideradas expressões das marcas sócio-históricas do país, e nesse contexto, a educação na vida da mulher da EJA – foco deste estudo –, parte de um complexo do qual ela se integra à mulher, sendo, portanto, parte necessária na constituição de sua(s) identidade(s). Sendo assim, nota-se ainda que a modalidade EJA traz elementos sócio-históricos marcantes oferecendo às mulheres-estudantes a oportunidade de evoluir, por meio da alfabetização, e também de (re)construir sua própria história.

Além desses fatores, pôde-se ainda observar que pensar o gênero no contexto da EJA é altamente relevante para a compreensão da identidade das mulheres-estudantes que

compõem a escola, no intuito de evidenciar possíveis caminhos de superação das opressões às quais elas são submetidas cotidianamente em diversos contextos sociais. Nessa direção, a escola precisa pensar nas questões de gênero considerando que os saberes e experiências que cada mulher-estudante leva e compartilha em sala de aula é atravessada por representações e pressupostos do que é ser mulher, mãe, esposa, avó, lésbica, bissexual, transgênero, dentre outras identidades.

Em relação às discussões referentes à Alfabetização na/da EJA, apresentamos no capítulo dois os processos históricos, políticos e pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Alfabetização, fazendo abordagens sobre o acesso das mulheres-estudantes ao mundo da escrita e debatendo a respeito da missão e da responsabilidade da escola em oportunizar este acesso previsto em lei, cabendo, nesse contexto, a aprendizagem de habilidades básicas (leitura e escrita) e o desenvolvimento dessas habilidades como aplicação nas práticas sociais.

Diante do que foi exposto, foi possível observar que ao abordar sucintamente a história da EJA no Brasil, bem como o contexto do seu surgimento, notamos que houve alguns percalços no seu desenvolvimento e sobre os (des)entendimentos de sua importância na sociedade. A partir disso, pudemos perceber que a educação para os jovens e adultos que não tiveram o ensino na idade regular sofreu descaso em alguns momentos, visto que o analfabetismo teria sido observado pela ótica da inferioridade.

Contudo, a partir da constituição de 1988, a EJA passou a ser obrigatoriamente ofertada a essa parcela da população brasileira, e isso se deve ao fato de a educação ter passado a ser vista como um direito universal, no qual todos(as) mereciam ter esse acesso. Considerando, com base nas discussões teóricas, que a educação, para esse grupo marginalizado da sociedade, sempre foi alvo de questionamentos, a EJA foi trazida para o debate da construção de uma sociedade que precisava estar mais preparada para o desenvolvimento econômico e social da nação, e nesses termos, foi possível entender que esta modalidade passou a conquistar seu espaço de reconhecimento no sistema de ensino nacional.

Ao se questionar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas de Alfabetização na turma de EJA e qual a participação das mulheres-estudantes nesse contexto, sob a égide do conhecimento freiriano acerca da Alfabetização, entendemos que faz-se necessário pensar a diversidade dessas mulheres no contexto da EJA respeitando as trajetórias biográficas individuais, assim como suas capacidades e expectativas diversas, tendo em vista que os objetivos de cada uma das mulheres-estudantes da EJA perpassam por diferentes motivações.

Ainda assim, julga-se também necessário pensar que as histórias de todas as estudantes entrevistadas não divergem em grande medida.

Uma vez que essas mulheres são vindas de um contexto social e econômico caracterizado por diversas precariedades, elas carregam marcas das defasagens do acesso à cultura letrada decorrentes das condições de vulnerabilização. Todavia, conforme visto ao longo das discussões do referido capítulo, o desafio plantado por um ensino que leve em conta, como premissa básica, o reconhecimento do valor das experiências sociais e culturais das mulheres-estudantes da EJA é, do nosso ponto de vista, o que dará (também) as possibilidades de acesso à alfabetização e a bens culturais alargados.

Convém ainda salientar que a interseccionalidade de gênero, raça, idade e maternidade na EJA é um prisma pelo qual se revela a complexa realidade das mulheres envolvidas neste contexto educacional. Mulheres negras idosas que são mães enfrentam camadas múltiplas de discriminação e desafios. Na sociedade, elas lidam não apenas com o sexismo, mas também com o racismo e a gerontofobia, intensificados pela responsabilidade da maternidade, muitas vezes em condições de vulnerabilidade social e econômica.

No âmbito da EJA, isso se traduz em desafios específicos: elas precisam conciliar os papéis de cuidadoras com os estudos, enfrentar estigmas e superar lacunas de aprendizagem que podem ter se aprofundado ao longo dos anos. Além disso, suas vivências e sabedorias muitas vezes são subvalorizadas em ambientes educacionais tradicionais, o que exige uma pedagogia mais inclusiva e adaptada. Portanto, compreender e atender às necessidades dessas mulheres exige uma abordagem educacional que não apenas reconheça, mas valorize sua interseccionalidade, promovendo práticas que as empoderem e considerem suas realidades únicas.

Em relação ao processo de alfabetização/letramento discutido no capítulo três desta pesquisa, objetivamos apresentar as influências geradas pela Alfabetização na modalidade considerando a perspectiva das práticas de letramento e suas influências na formação da identidade das mulheres-estudantes da EJA. A partir das considerações apresentadas, ficou entendido que há uma diferença entre esses dois conceitos; entretanto, são processos indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem, considerando que as mulheres-estudantes obtenham o domínio da escrita e da leitura, compreendendo as funções sociais destas habilidades e analisando quais impactos esse aprendizado pode proporcionar em suas vidas cotidianas e no contexto social.

Há de se considerar, ainda nesse cenário, que a relação entre alfabetização e letramento é extremamente necessária na modalidade EJA visto que o público da educação de

jovens, adultos e idosos, como já apontado anteriormente, passou pela privação do direito à educação durante um período bastante considerável de suas vidas. Obviamente as sujeitas da EJA dispõem da leitura do mundo independentes de serem alfabetizadas; contudo, entendemos, juntamente com Paulo Freire, que elas precisam da leitura da palavra para desenvolver a releitura do mundo, apropriando-se de novos saberes e de novos conhecimentos necessários para sua formação e transformação.

Sobre as categorias aqui pensadas em torno do desejo de aprender mais, do apelo emocional e afetivo e da esperança de futuro, elas apontam para uma tríade ligada à educação escolar em que a aprendizagem se integra aos valores emocionais e às perspectivas do sujeito em torno do futuro. Por meio dos dados obtidos, de modo geral, foi possível constatar que as mulheres-estudantes esperam que a EJA lhes traga, no futuro, novas oportunidades e perspectivas para suas vidas. Por essa razão, entendemos que é necessário um olhar do governo para esse público criando políticas públicas que visem diminuir os problemas que ainda permeiam, favorecendo, portanto, melhores condições de vida para as mulheres-estudantes dessa modalidade de ensino.

Refletindo sobre o desejo expresso de cada mulher-estudante-participante em aprender mais, pôde-se verificar, por meio dos depoimentos, que a maioria das mulheres-estudantes da EJA têm como maior motivo, na retomada dos estudos, a vontade, necessidade e o desejo de querer aprender, principalmente, a ler e escrever. Com base nessas observações, conclui-se que a necessidade de cada uma delas em entender o mundo, em não depender de outras pessoas, de sentir-se participativa e de ter mais independência são reflexos de que, a partir da Alfabetização, elas são capazes de apreender diversos saberes e tipos de conhecimentos que compõem o processo de ensino-aprendizagem que vão além da leitura de palavra, e com a retomada dos estudos, terem a capacidade: de aprender a ler e escrever, de concluir seus estudos e de se sentirem mais realizadas.

No que diz respeito ao apelo emocional e afetivo, observamos que os relatos das entrevistadas da EJA trazem consigo historicidades que precisam ser reconhecidas, compreendidas e consideradas no processo de ensino-aprendizagem da modalidade de ensino para adultos. Ao relatarem as mudanças ocorridas a partir das aulas de alfabetização na EJA, cada uma delas, a seu modo, expressou a relevância de ter voltado a estudar por razões diversas, e estas mudanças, do ponto de vista delas, foram bastante significativas para suas vidas. Isso evidencia o que é importante para essas mulheres-estudantes da EJA e o que as movimenta na busca pelo que almejam conquistar a partir do universo escolar, e nesse sentido, é possível

inferir que a EJA exerce um papel fundamental nas trajetórias de vida das mulheres-estudantes entrevistadas.

Em se tratando da esperança de futuro, concluímos que a EJA representa para essas mulheres um caminho para a minimização dos efeitos da exclusão na sociedade, visto que viabiliza uma nova chance de cada uma delas poder melhorar suas condições de vida, trabalho e renda, proporcionando autonomia e realização ao aprender a ler e escrever, na medida em que também possibilita a inserção delas nos espaços de socialização que se ampliam ao passo que refletem nelas uma nova visão de mundo que só é possível através da educação.

Disso se extrai que, ao explicitar as projeções de estudo, melhores condições de trabalho e de vida, elas expressam seus desejos em alcançar novos horizontes, e a nosso ver, isso significa que elas querem um futuro melhor em vários aspectos: melhores empregos, melhores salários, enfim, uma melhor qualidade de vida. Para as mulheres-estudantes da EJA, esse retorno aos estudos representa, dentre tantos fatores, que a partir da educação o sonhos e objetivos de cada uma delas poderão ser alcançados.

Por fim, quanto ao objetivo central deste estudo em buscar compreender o processo de (re)construção da identidade de gênero de mulheres-estudantes na modalidade EJA em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza/CE, as breves conclusões evidenciam que, numa perspectiva crítica, a alfabetização das mulheres-estudantes da EJA pode representar para elas não só uma etapa da vida a ser concluída, mas sim, um sinônimo de reflexão, argumentação, criticidade e politização, e que a decisão, na idade adulta, pela inserção em um programa de alfabetização na modalidade EJA, além de outros fatores, é fruto da necessidade de serem e estarem no mundo de forma plena: alfabetizadas e aptas para ler, compreender, interpretar e, sobretudo, tornarem-se livres para transformar seu futuro e suas realidades com respeito e autonomia.

Com base no exposto, acreditamos que este estudo contribui de forma significativa para as discussões do campo acadêmico, político e social, visando ampliar o entendimento dos desafios enfrentados na alfabetização de mulheres na EJA, destacando a necessidade de haver mais políticas públicas eficazes, e a necessidade de uma educação comprometida com a igualdade de gênero e a justiça social. A reflexão sobre os aspectos que envolvem o retorno à EJA e os desafios das mulheres-estudantes nesse contexto é essencial para orientar estudos futuros sobre esse tema, com vistas a uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Embora as discussões aqui apresentadas tenham sido de grande valia para a compreensão e reflexão sobre o papel social das mulheres-estudantes na sociedade hodierna, bem como as influências geradas pela alfabetização da EJA na perspectiva de diversas práticas

sociais inseridas nesse contexto, reconhecemos que este estudo não deu conta de abarcar outros aspectos considerados relevantes para aprofundar ainda mais as discussões sobre este tema, e para tanto, sugerimos que o estudo sobre as mulheres da EJA não se esgote por aqui, podendo ainda futuros pesquisadores desenvolver novas pesquisas sob novas óticas e perspectivas.

Consideramos a título de apresentação algumas sugestões de aspectos voltados às mulheres da EJA que podem servir de proposições para novos estudos, a saber: a alfabetização de mulheres com deficiência enfatizando as políticas públicas envolvendo alfabetização e educação inclusiva no contexto da EJA; a escolarização de alunas adolescentes, especialmente aquelas que já são mães, buscando analisar a difícil tarefa de cuidar de seus bebês enquanto buscam por um futuro melhor para si e para seus(suas) filhos(as) por meio da escolarização, analisando, nesse ínterim, os fatores que as fizeram abandonar os estudos ainda em tenra idade.

Além destas proposições, podem ser levados em conta o estudo sobre a violência entre as mulheres-estudantes da EJA *locus* desta pesquisa para dialogar com outros estudos envolvendo a mesma temática; as relações entre alfabetização de mulheres na EJA e o letramento digital na era da tecnologia da informação e comunicação, elencando a necessidade de voltar o olhar para a necessidade de atrelar o conhecimento tecnológico ao contexto da sala de aula; propomos que sejam realizados estudos voltados à alfabetização de mulheres no contexto da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional de Fortaleza-CE; e por fim, pesquisas que abordem a diversidade sexual envolvendo a percepção das educandas sobre a homossexualidade, trazendo discussões sobre experiências de mulheres negras, indígenas, trans e LGBTQIAPN+ na EJA.

Em conclusão a estas observações, podemos inferir, ao término deste trabalho, que as mulheres da EJA aqui pesquisadas estão buscando cada dia cumprir com seus deveres como mulheres, estudantes, trabalhadoras, mães, avós, filhas, dentre outros, lutando cotidianamente para conquistar seus direitos, e a presença marcante de cada uma delas na Educação de Jovens e Adultos reafirma sua identidade ao constituir-se como sujeita da sua própria história. Assim sendo, torna-se necessário, por meio deste estudo, evidenciar e dar visibilidade ao papel da EJA no decorrer do processo histórico, social e político na formação das mulheres que retornam à sala de aula, na esperança de que este espaço seja sempre um *locus* de socialização, interação e, sobretudo, de igualdade de gênero.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

ALVARENGA, M. S. de. **Sentidos da cidadania**: políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ALVES, A. C. F.; ALVES, A. K. da S. As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres. *In*: IV Seminário CETROS: Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social, 2013, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: UECE, 2013. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-17225-08072013-161937.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

AMORIM, L. T. de. Gênero: uma construção do movimento feminista? *In*: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, GT2- Gênero e Movimentos Sociais, 2011, Londrina, PR. **Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas**. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=AMORIM%2C+L.+T.+de.+G%C3%AAnero%3A+uma+constru%C3%A7%C3%A3o+do+movimento+feminista%3F+&btnG=. Acesso em: 02 set. 2023.

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARAÚJO, J. R. Relações de gênero na educação infantil: questionamentos acerca da reduzida presença de homens e mulheres na docência. *In*: TEIXEIRA, A. B. M.; DUMONT, A. (Orgs.). **Discutindo relações de gênero na escola**: reflexões e propostas para a ação docente. Araraquara: Junqueira e Martins, 2009. p. 109-130.

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

BACILA, C. R. Estigmas: escrito a partir de duas obras inacabadas sobre preconceitos. **Novos Estudos Jurídicos**, Itajaí, v. 13, n. 2, p. 61-76, 2009. DOI: 10.14210/nej.v13n2.p61-76. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/1440>. Acesso em: 21 nov. 2024.

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

BARRETO, A. L. C. S. **A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais**. 2016. 220 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento, Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=BARRETO%2C+A.+L.+C.+S.+A+escola+e+seu+papel+na+constru%C3%A7%C3%A3o+de+diferentes+identidades+sociais&btnG=. Acesso em: 29 ago. 2023.

BARRETO, V.; ÁLVARES, S. C.; COSTA, E. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: Alunos e alunas da EJA. Brasília: SECAD, 2006.

BASTOS, L. C. **Trabalho doméstico, relações de gênero e educação**: um estudo com educandas/os da EJA. 2017. 198 f. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AU8KPD/1/tese_vers_o_final_ludimila_correa_bastos.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

BHERING, W. C. de O. **“O meu sonho ninguém mata”**: violência doméstica e escolarização de mulheres na educação de jovens e adultos. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13164>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BETTO, F. **A marca do batom**: Como o movimento feminista evoluiu no Brasil e no mundo. ALAI, América Latina en Movimiento, 2001. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/julianasareidne1/a-marca-do-batom>. Acesso em: 02 set. 2023.

BÍSCARO, C. R. R. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2009. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8069-a-construcao-das-identidades-de-genero-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BOGNAR, I. **O percurso formativo de educadores de jovens e adultos em Colíder/MT (1982 a 2009)**. 2017. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2017. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/2072>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-732.

BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil. (1998)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 ago. 2023.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 maio 2024.

BRITO, C. M. M. de; CARVALHO, S. M. G. de C.; BARBOSA, M. J.; LUNA, R. **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Fortaleza: SATE/UECE, 2013.

BUENO, C. M. L. B. O papel das representações sociais e da educação para o desenvolvimento da identidade de gênero. **Journal of Human Growth and Development**, Santo André, v. 16, n. 3, p. 92-103, 2006. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000300011. Acesso em: 29 ago. 2023.

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

CARDOSO, J. C. **As mulheres na Educação de Jovens e Adultos: do direito aos desafios da (re) inserção e permanência e sua influência no trabalho**. 2024. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Superior de Inhumas, Inhumas, 2024.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, M. de F. P. **As jovens mulheres na educação de jovens e adultos e a constituição de seus projetos de vida**. 2021. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/38245>. Acesso em: 18 nov. 2024.

CARVALHO, R. B. de. **Narrativas das estudantes idosas na EJA Queimados: uma perspectiva de valorização de histórias de vida e memórias**. 2024. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em:
http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2024/10/RENATA_2.pdf. Acesso em: 09 jan. 2025.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47–63, 1996. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/803>. Acesso em: 21 set. 2024.

CHOTOLLI, W. R. **Identidade e gênero no cotidiano de uma escola do interior paulista: reflexões sobre o processo de formação dos sujeitos**. 2019. 252 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181537/chotolli_wp_me_sjrp.pdf?sequence=5. Acesso em: 28 ago. 2023.

CLEMENTINO, I. T. A.; CABRAL, K. C. de A.; RODRIGUES, F. S. Mulheres, trabalhadoras e mães: desafios para a conclusão do ensino médio na EJA em uma escola estadual de Fortaleza. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 3-22, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/56>. Acesso em: 30 ago. 2023.

COLAVITTO, N. B.; ARRUDA, A. L. M. M. Educação de jovens e adultos (EJA): a importância da alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 1-28, 2014.

COLLIN, F. Diferença dos sexos (teorias da). In: HIRATA, H. *et al.* (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 59-66.

CRUZ, M. H. S. **Trabalho, gênero, cidadania: tradição e modernidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2005.

CRUZ, V. A. de R.; CRUZ, N. C. da. Mulheres e EJA: Os desafios e as condições de ser mulher e estudante na educação de jovens e adultos. **Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, Eunápolis, v. 1, n. 2, p. 503-525, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/9609>. Acesso em: 09 jun. 2024.

DESCARRIES, F. Um feminismo em múltiplas vozes, um movimento em atos: os feminismos no Québec. **Labrys, estudos feministas**, Brasília, UnB, n. 1-2, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://medium.com/@labrysrevista/um-feminismo-em-m%C3%BAltiplas-vozes-um-movimento-em-atos-os-feminismos-no-qu%C3%A9bec-francine-c0d73d5cc86>. Acesso em: 31 ago. 2023.

DI PIERRO, M. C. O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no estado de São Paulo. In: CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (Orgs.). **A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. São Paulo: Global Editora, 2014. p. 39-76.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

ECKERT, P.; McCONNELL, S. **Language and gender**. New York: Cambridge University Press, 2003.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto Educação**, Ijuí, v. 7, n. 2, p. 19-24, 1987. Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-instrumentos-e-tecnicas-de-intervencao/unid-2-instrumentos-de-conhecimento-intervencao-e-registro/texto-7->

falkembach-elza-maria-fonseca-diario-de-campo-um-instrumento-de-reflexao-in-contexto-e-educacao-no-7-jui-inijui-1987/view. Acesso em: 01 jun. 2024.

FERREIRA, L. C.; ARAÚJO, J. " Muitos só querem aprender assinar o nome": desafios e perspectivas da relação com o saber ensinar leitura e escrita na educação de jovens e adultos. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 16, n. 3, p. 56-75, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18554/rt.v16i3.7127>. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/7127>. Acesso em: 01 jun. 2024.

FERREIRA, R. N. M.; FRANKLIN, K. Discussões sobre identidade de gênero e as tensões no ambiente escolar. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, João Pessoa, v. 11, n. 3, p. 49-70, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v11i3.53752>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/53752>. Acesso em: 27 ago. 2023.

FERREIRA, S. A. **Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/2517>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes, 2009.

FRANCHETTO, B.; CAVALCANTI, M. L. V. C; HEILBORN, M. L. **Antropologia e feminismo: Perspectivas Antropológicas da Mulher**. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREIRE, P. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 64-70, 1978. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2567>. Acesso em: 20 maio 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.

FREITAS, J. D. A. Continuidade e ruptura nos estudos de gênero – Historiografia de um conceito. **OPIS**, Catalão, v. 11, n.1, p. 15-30, jan./jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/o.v11i1.14529>. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/272854946>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FREITAS, M. L. T. **Narrativas de si em cena**: a dramaturgia das interações no *Twitter*. 2015. 148 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14476>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Feira de Santana, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 07 ago. 2023.

GADOTTI, M. Educação de Adultos como Direito Humano. **Revista EJA em Debate**, ano 2, n. 2, p. 12-29, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004>. Acesso em: 20 nov. 2024.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna – Fundação Santillana, 2014.

GALVÃO, A. M. O.; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Orgs.). **A Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-58.

GARCIA, C. C. **Breve histórico do movimento feminista no Brasil**. São Paulo: Nova Alexandrina, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: Edusp, 2004.

GOMES, C. R. **A prática pedagógica e a construção das identidades de gênero em escola da rede municipal de ensino de Aracaju**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2008. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/bitstream/riufs/4632/1/CARLA_REZENDE_GOMES.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

GOMES, N. L. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1996. p. 25-35.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografia**: Métodos de investigación. Barcelona: Paidós, 1994.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Angela-Kleiman/publication/277126478_LETRAMENTO_E_SUAS_IMPLICACOES_PARA_O_E

NSINO_DE_LINGUA_MATERNA/links/6410e50792cfd54f84fd7de3/LETRAMENTO-E-SUAS-IMPLICACOES-PARA-O-ENSINO-DE-LINGUA-MATERNA.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

LAGARES, R. P. M. **Jovens e adultos na EJA e as relações sociais com a escrita:** “sabendo ler e sabendo escrever, a gente ganha o mundo”? 2018. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15816/2018%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Rosimere%20Pereira%20Manzani%20Lagares.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 fev. 2024.

LEONCY, C. E. T. **Mulheres na EJA:** questões de identidade e gênero. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=LEONCY%2C+Mulheres+na+EJA%3A+quest%C3%B5es+de+identidade+e+g%C3%AAnero&btnG=. Acesso em: 11 ago. 2023.

LIMA, C. M. G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I.de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Rev. latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, jan. 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/R44XpJ9nSdv4R6jGCdXR7qy/?lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2024.

LIMA, C. de; STECANELA, N.; POLETTO, L. B. As questões de gênero e a trajetória de mulheres na EJA. In: STECANELA, N.; AGLIARDI, D. A.; LORENSATTI, E. J. C. (Orgs.). **Ler e escrever o mundo:** a EJA no contexto da educação contemporânea. Caxias do Sul, RS: Educus, 2014. p. 359-384.

LIMA, F. V.; WIESE, A. F.; HARACEMIV, S. M. C. As Mulheres da EJA: Do silenciamento de vozes à escuta humanizadora. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 63, p. 131-150, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n63.p131-150>. Disponível em: As mulheres da EJA: do silenciamento de vozes à escuta humanizadora | Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade (uneb.br). Acesso em: 30 ago. 2023.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 467-507.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

MACHADO, C. C. de A. C. **"Você sabe coisa que eu não sei e eu sei coisa que você não sabe!"**: as experiências vividas na/da pandemia de COVID-19 por pessoas idosas em processos de alfabetização da EJA. 2023. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/252046>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MADERS, A. M.; ANGELIN, R. A construção da equidade nas relações de gênero e o movimento feminista no Brasil: avanços e desafios. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 10, n. 19, p. 91-115, 2010. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-1228/cd.v10n19p91-115>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/view/232>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MANZATO, C. R. **Educação de jovens e adultos**: palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização. 2007. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2427/DissCRM.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 fev. 2024.

MARIANI, B. S. C.; LAIA, F. G. de; MOURA, T. F. de. As políticas de alfabetização dos governos FHC (1995-2002) e LULA (2003-2010): "Alfabetização Solidária" e "Brasil Alfabetizado". **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 58-74, 2020. DOI: 10.12957/pr.2020.46937. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/46937>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MARTINS, M. A. **Mulheres, negras, domésticas e periféricas**: um estudo sobre as condições de vida de pessoas do sexo feminino em processo de alfabetização e letramento na Vila Barraginha, Contagem. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/36473>. Acesso em: 18 nov. 2024.

MENEZES, K. M. G. **"Agora é a minha vez de ir pra escola!"** : Os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza – CE. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/25580>. Acesso em: 02 set. 2023.

MERGÁR, A. **A representação social do gênero feminino nos autos criminais na Província do Espírito Santo (1853-1870)**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em História Social das Relações Políticas) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2006. Disponível em: https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Teses/Hist%C3%B3ria-UFES/UFES_PPGHIS_ARION_MERG%C3%81R.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

MEYERHOFF, M. **Introducing Sociolinguistics**. London & NY: Routledge, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e Adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOTA, C. Educação e mulheres: um caminho de consciência e liberdade. In: PORTELA *et. al.* (Orgs.). **As transformações plurais dos cenários educativos:** volume 2. Itapiranga: Schreiben, 2022. p. 65-75.

NARVAZ, M. G.; SANT'ANNA, S. M. L.; TESSELER, F. A. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5113442>. Acesso em: 30 ago. 2023.

NOVELLINO, M. S. F. Movimento feminista no Brasil no século XX. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30362>. Acesso em: 01 set. 2023.

OLIVEIRA, R. de. **Elogio da diferença:** o feminismo emergente. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PAIVA, J. Panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos: um recorte de pesquisa. Tempo presente e educação de jovens e adultos: por que aprender por toda a vida? In: JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H.; RODRIGUES, F.; MARQUES, M.; CARBONEL, R. (Orgs.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos:** questões políticas, curriculares e pedagógicas. Rio de Janeiro-RJ: MPRJ, CAO Educação, UFF, IERBB, 2024. p. 21-39.

PALÁCIOS, K. C. m.; REIS, M. das G. F. de A. dos; GONÇALVES, J. P. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, set./dez. 2017. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+mulher+e+a+educa%C3%A7%C3%A3o+escolar%3A+um+recorte+da+EJA+na+atualidade&btnG=. Acesso em: 09 jun. 2024.

PEDRO, C. B.; GUEDES, O. de S. As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres. **Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**, Londrina, v. 1, p. 1-10, 2010. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=As+conquistas+do+movimento+feminista++como+express%C3%A3o+do+protagonismo+social++das+mulheres&btnG=. Acesso em: 31 ago. 2023.

PERROT, M. **Minha história das mulheres.** Tradução: Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, M. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.** Tradução de Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B. de; SZWAKO, J. E. (Orgs.). **Diferenças, igualdades**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-148.

RAMOS, H. S.; PINTO, R. A. B. Mulher como sujeito de pesquisa nos estudos organizacionais: um levantamento bibliométrico entre os anos de 2010 a 2017. In: **V Congresso Brasileiro De Estudos Organizacionais**, Curitiba-PR, p. 1-19, 2018.

RIEGER, M.; ALEXANDRE, I. de J. Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 2, n. 2, p. 161-170, 2011. DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v2i2.9113>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9113>. Acesso em: 09 jun. 2024.

ROSA, E. C. da; FONSECA, E. da; FONTELA, M. Q. A trajetória de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos: um olhar para as questões de gênero. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/view/17104>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ROSEMBERG, F. A Educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, H. I. B; MUÑOZ-VARGAS, M. **Mulher brasileira é assim**. Brasília, DF: UNICEF, 1994. p. 27-62.

SAFFIOTI, H. **O Poder do Macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1988.

SANTOS, F. M. dos. Análise de Conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/257862/000037108.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 63-95.

SILVA, A. K. L S. da. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **Revista do NUFEN**, Belém, v. 5, n. 1, p. 12-25, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2175-25912013000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 09 ago. 2023.

SILVA, J. L. da. Letramento e alfabetização na Educação de Jovens e Adultos: trocando ideias e revendo conceitos. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas, v. 6, n. 2, p. 39-68, 2018. DOI: 10.30620/gz.v6n2.p39. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/6095>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A.; BARTLETT, L. Letramento e identidade: questões em estudo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 9-22, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/8739>. Acesso em: 09 jul. 2024.

SILVA, L. A. de A. **Histórias de mulheres em alfabetização na EJA no contexto da pandemia no município de Simões Filho-BA**. 2023. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2023. Disponível em: <https://repositoriohml.ufba.br/bitstream/ri/37480/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Lucimara%20Alves%20de%20Araujo%20Silva%20RI%20UFBA%20com%20ficha%20final%2031%2007%202023.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

SILVA, M. B. N. A Educação da Mulher e da Criança no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil, Vol. I: Séculos XVI-XVIII**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 131- 145.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: INFORSATO, E. do C.; COELHO, S. M. (Orgs.). **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Unesp, 2017. p. 197-204.

SOARES, V. Movimento de mulheres e feminismo: evolução e novas tendências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. especial, p. 11-24, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16089/14633>. Acesso em: 31 ago. 2023.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559/22049>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SOUZA, F. da S. C. **Desvendando as práticas de alfabetização da EJA: o que pensam e propõem as professoras? O que aprendem e dizem os alunos?**. 2012. 281f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12851>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SOUZA, S. A. **A perspectiva de gênero na educação de jovens e adultos – desafios e estratégias na EJA Manguinhos**. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/46799>. Acesso em: 18 nov. 2024.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TONET, I. Interdisciplinaridade, Formação Humana e Emancipação Humana. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/GXvFhStx9X44bbqzhJWQNfs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2023.

TOURAINÉ, A. **O mundo das mulheres**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, M. C. A. do. **A Leitura Literária de Mulheres na EJA**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8SKQDF>. Acesso em: 19 ago. 2024.

VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VASQUES, C. C.; ANJOS, M. B. dos; SOUZA, V. L. G. de. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 16, ago. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 30 maio 2024.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/GXVR8FrdMjrcWHvLWcv7xrF/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

VIEIRA, M. C.; CRUZ, K. N. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 45-56, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644420116>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442017000100045&script=sci_abstract. Acesso em: 30 ago. 2023.

VÓVIO, C. L.; KLEIMAN, A. B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio/ago. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KQBhx9wCLKJnNH5Wpb7vsXw/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade & diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 7-72.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada **“MULHERES NA EJA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO”** da autoria de Karla Mariana Morales Bonilha, orientada pelo professor do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH), Dr. Luis Carlos Ferreira. Nosso objetivo é analisar os processos de formação escolar na Alfabetização relacionando-os às influências na identidade de gênero das mulheres da EJA de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza/CE.

São diversos os motivos que justificam a escolha de um tema tão importante como este e sua relevância para a sociedade, entre eles, a carência de estudos que examinem a Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva de gênero, buscando compreender quais as implicações de gênero nas produções voltadas ao corpo discente feminino da EJA. Em um levantamento realizado sobre o tema supracitado, constatamos, a princípio, que existem poucos trabalhos que correlacionem os dois assuntos (EJA e gênero), e por esta razão, enfatizamos a relevância de elaborar uma pesquisa que contribua para a delineação do perfil da mulher-aluna da EJA no EF, no anseio de que este estudo nos possibilite avançar mais na área das políticas públicas educacionais, e dessa forma, poder contribuir para que estas políticas possam, finalmente, lançar um olhar sobre a questão da educação da mulher jovem e da mulher adulta das camadas populares.

É importante esclarecer a você que optamos em realizar uma pesquisa qualitativa com abordagem interpretativa, e com isso, pretendemos realizar dois procedimentos: a observação e a aplicação de entrevistas feitas com pessoas envolvidas em práticas de identidade de gênero e formação crítica cidadã, que no caso deste estudo, são as mulheres-alunas-participantes da EJA da escola selecionada para desenvolver a pesquisa. Caso decida participar desta pesquisa, após a assinatura do presente termo, você estará me autorizando a realizar os procedimentos metodológicos acima mencionados.

A pesquisa seguirá algumas etapas descritas a seguir: a) a seleção e definição de problemas; b) a escolha do local onde será feito o estudo; c) e o estabelecimento de contatos para a entrada no campo.

Na etapa das entrevistas, será elaborado um roteiro de entrevistas semiestruturado, que é um tipo de entrevista que possui um roteiro prévio, mas abre espaço para que o entrevistado e entrevistador façam perguntas fora do que havia sido planejado. A partir deste diálogo, buscando reunir e estruturar todos os pontos levantados durante a pesquisa, seguindo

os objetivos estabelecidos neste estudo, visando sistematizar os dados levantados na tentativa de articulá-los com as questões que impulsionam a nossa pesquisa.

As perguntas elaboradas no roteiro terão por base as seguintes questões norteadoras:

- a) Como era a sua vida antes de voltar a estudar? Fale um pouco sobre você antes desse retorno;
- b) O que tem mudado em sua vida a partir dos estudos?; c) O que você espera do futuro após concluir os estudos?

Além disso, vale esclarecer que esta pesquisa poderá trazer importantes contribuições para a equipe pedagógica e professores das escolas, entre elas, destaca-se a compreensão de como se dá o processo de Alfabetização na formação identidade de gênero das mulheres-educandas da EJA.

Nesta pesquisa, não haverá riscos diretos à saúde do(a) participante. Os possíveis riscos que a nossa pesquisa pode causar estão relacionados a alguns fatores que serão apresentados a seguir. Para a realização desta pesquisa, consideramos os seguintes riscos e modos de minimização:

a) Invasão da privacidade: manter a confidencialidade dos dados que serão produzidos durante este processo. Evitar tocar em assuntos sensíveis, e se assim for necessário, pedir a permissão do(a) participante.

b) Medo de repercussões de eventuais informações que possam ser reveladas: para isso, indicamos que todos os dados coletados sejam de uso exclusivo das pesquisadoras, e que o nome da escola ou dos(as) participantes sejam substituídos por codinomes para eventuais publicações.

c) Subtração do tempo: Para atenuar o risco do tempo subtraído, pretendemos que as entrevistas tenham previsão de 1h de duração, assim como as rodas de conversa e as ações formativas definidas pelo grupo. Caso o(a) participante sinta-se fatigado, poderemos remarcar ou reagendar para outro momento de acordo com a sua disponibilidade.

d) Constrangimento com a presença da pesquisadora em sala de aula: para atenuar o constrangimento, agendaremos a nossa visita à escola, e para tanto, haverá uma conversa inicial com o(a) docente, que poderá permitir a presença da pesquisadora em sala de aula. Caso autorize, a observação se dará de modo discreto e reservado na sala de aula, livre de julgamentos e preconceitos.

e) Constrangimento ao participar da roda de conversa: neste momento, evitaremos tocar em assuntos sensíveis, e assim, buscaremos moderar a conversa de modo respeitoso e polido, evitando julgamentos. Realizaremos esta etapa em lugar silencioso, tranquilo e seguro. Não obrigaremos nenhum(a) participante a falar ou apresentar sua opinião.

f) Riscos inerentes a etapas remotas: caso o(a) participante opte por participar da entrevista de modo remoto, buscaremos realizar o convite de modo pessoal, e para isso, agendaremos com antecedência, conforme a sua disponibilidade. Usaremos a plataforma *Google meet* ou o *whatsapp* caso ele(a) se sinta mais confortável. Nos muniremos de *firewalls*, antivírus e demais programas que inviabilizam ataques, invasões e sequestros de informações virtuais. Deixaremos o(a) participante à vontade para ligar ou não a câmera. As conversas gravadas serão mantidas exclusivamente no computador da pesquisadora por um prazo máximo de três anos, partindo dela o compromisso de arquivo desse material. Todos os dados coletados serão registrados em diário.

Como forma de minimizar os riscos da pesquisa, antes de darmos início às entrevistas, faremos a leitura do TCLE, assim como disponibilizaremos, com antecedência, uma cópia para os(as) informantes, esclarecendo sobre os aspectos éticos da pesquisa, resguardando o caráter voluntário, como também preservando a autonomia deles(as). Ao consentirem com a investigação, pediremos a autorização para gravar a entrevista, e caso autorizem, todos os dados coletados durante as entrevistas e observação serão inicialmente salvos no drive da pesquisadora, depois guardados em computadores pessoais por um período de até três anos. Após o *download* das entrevistas, faremos a exclusão dos vídeos do drive, conforme aponta o OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Caso aceite participar desta pesquisa, garantimos a plena *liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento* a qualquer momento, em qualquer fase da pesquisa, *sem penalização alguma*. Caso desista da pesquisa, em qualquer uma das etapas, asseguramos que suas respostas serão excluídas de nossas análises e não haverá penalização por isso. Lembramos que esta pesquisa será *sigilosa, preservando a sua privacidade*. E ainda, para participar, não será oferecido nenhum valor ao (a) senhor (a). Para participar desta pesquisa, você não terá *nenhum custo, e caso o tenha alguma despesa, garantimos o seu ressarcimento*. Informo-lhe também que, caso autorize, o (a) senhor (a) assinará este Termo de Consentimento em duas vias e receberá uma via em seu e-mail pessoal.

Garantimos que o nome da Instituição de Ensino e a sua identificação será preservada, e será mantido o *anonimato*. A sua participação é de caráter *voluntário*, isto é, a qualquer momento o (a) Sr. (a) pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, entrando em contato com a responsável pela pesquisa, Karla Mariana Morales Bonilha, pelo telefone (085 99754-4553) e/ou contato eletrônico: k92ma@hotmail.com. Informamos também que nossa pesquisa está sendo iniciada, pois foi aprovada pelo comitê de ética e pesquisa CEP da Unilab sob o CAAE: 78124424.6.0000.5576.

E caso necessite contactar este comitê, segue o endereço de contato: Sala 13A, Bloco Administrativo II, *Campus* da Liberdade, Avenida da Abolição, nº 3, Centro, CEP: 62.790-000, Redenção – Ceará – Brasil. Horários de Funcionamento: horário de funcionamento da secretaria do CEP/UNILAB (8h às 11h; 13h às 17h), de segunda à sexta-feira, e o e-mail: cep@unilab.edu.br .

Ressaltamos a importância de sua participação, e caso se recuse, ela não trará nenhum prejuízo de sua parte com o pesquisador ou com a instituição. Desde já, agradecemos a sua atenção.

Karla Mariana Morales Bonilha

Dr. Luis Carlos Ferreira

Nome do(a) Participante

APÊNDICE B – ENTREVISTAS DAS PARTICIPANTES

ALUNA 1: Maria das Graças, 58 anos

Boa noite, meu nome é Karla, estou aqui pedindo ajuda de vocês alunas da EJA 1 para conversar um pouco, falar comigo para esse trabalho que a gente está fazendo de mestrado. E aí eu queria que a senhora começasse falando para mim um pouco sobre você, se apresentar, falar um pouco da sua história, da sua vida. Boa noite, meu nome é [...]. A minha vida foi um pouquinho muito complicado, mas agora graças a Deus que dá para ir levando. Voltei a estudar, quero aprender, o que eu não sabia. **A senhora parou de estudar com quantos anos?** Karla, na época eu já trabalhava lá no Macário, aí eu fazia o EJA, esse mesmo que eu estou fazendo agora. Tô repetindo, né? Porque se eu tivesse continuado, talvez eu já tivesse terminado, eu tava mais ou menos. Mas é porque assim, eu chegava muito cansada do trabalho, perdi as provas, tá entendendo? Nunca vinha fazer as provas. Aí me desliguei, saí. **E era aqui no Moura Matos mesmo?** Aqui no Moura Matos mesmo. **A senhora parou de estudar. A senhora lembra com quantos anos parou de estudar?** Porque só no Macário eu passei mais de 11 anos, né? A primeira vez eu trabalhei lá 8 anos e 8 meses. Foi nessa época que eu vim estudar e acho que eu parei nessa época aí. Foi quando tava lá que incentivou o ambiente escolar de novo. **E a senhora casada mora com quem?** minha filha, e três netos. **A senhora tem quantos filhos?** Duas. **Duas moças?** Já é vó? Já sou vó. **Mora aqui perto da escola?** A Laurien mora comigo, né? Mora um pouco distante, que é no conjunto que a gente mora, né? E a mais velha mora no José Walter. **Certo. E pra vir pra aula, a senhora acha perigoso, acha bom, vem andando mesmo?** Perigoso é em todo canto, né? A gente acha perigoso, mas como a gente já é mais... Eu já sou mais conhecida, graças a Deus, até hoje. **A senhora acha que por ser da comunidade mais respeitada por isso?** Acho. Porque muita gente me conhece, né? Muitos mesmo, muitos, até o mar de 20 anos aqui. A senhora passa e todo mundo já sabe quem vem. Sabe. Mas por ter essa espécie. Vocês lá no bairro de morar aqui, ver há muito tempo, só não ver casos de violência que está acontecendo com as pessoas se escutando. Não vejo, eu escuto, né? Vindo mesmo para a escola. Não, para a escola não. Aqui na escola nada. Só outros casos. Quando eu moro para lá, é que acontece em todo o canto, né? Mas aqui na escola, até hoje... **Então, a senhora não acha que seja um fator que agrave as pessoas virem ou não para a escola?** Não. Não é isso. São outras coisas. **Tipo o quê? Tipo a sensação de violência.** Não, para não vir já que não é violência, essa coisa. O que a pessoa faz para a pessoa não vir? Não sei por que não vem. Acho que é falta de interesse, né?

A senhora vem sozinha? Não, foi a Dona Graça, aquela minha vizinha. **A senhora acha que facilita isso de não vir só, ter uma companhia pra vir?** Eu sempre gostei de andar com alguém perto de mim, né? É melhor, né? É melhor. Mas se fosse o caso de eu vir só, eu vinha. Sem problema. Ótimo. Que bom, tranquilo. Ela já veio em intermédio a mim? Eu convidei ela e ela veio se inscrever junto comigo. Essa aqui vai já chegar aqui. A que estava sentada lá dentro? Se for ela que vinha agora. Sim. E antes de voltar, o que... **Antes de fazer a matrícula, assim, o que fez a senhora pensar, ah, eu quero voltar a estudar?** Eu espero continuar, né? Terminar, né? A gente vai aprender alguma coisa na vida. Para não estar aí, fulano, que nome é esse? É chato. É horrível. **Os pais da senhora estudaram, tiveram essa oportunidade?** Para te falar a verdade, eu não conheci minha mãe. Minha mãe faleceu, eu fiquei engatinhando. Meu pai faleceu, eu fiquei com 11 anos de idade. Nessa época eu morava em Canindé. Eu sou de Canindé. Eu quase não conheci meu pai também. Porque quando ele faleceu eu trabalhava na casa de família lá em Canindé. **Ainda criança?** Eu trabalhei cinco anos nessa casa de família. Aí foi quando ele adoeceu, que veio, não teve mais recurso para ele. Aí pediu para voltar para casa para morrer junto com os filhos, né? Aí mandou me buscar lá onde eu estava. E pra me voltar pra lá, eu não quis mais voltar, porque minha irmã me trouxe, que morava em tudo aqui, em Fortaleza, né? Ai eu fiquei assim, morava em casa de irmão, de tio, de tia, de sobra de irmão, sempre eu, a minha casa, agora eu vim parar na minha casa. **A casa onde a senhora mora hoje é alugada?** É própria mesmo. É própria. Claro. Muito bem. **Então, a senhora espera aprender mais pra não precisar estar dependendo dos outros, certo? Então agora me conta, desse pouco tempo de aula que já teve, esse ano?** A gente começou depois do Carnaval. **Isso, porque teve aquela paralisação, né? Me conta então o que é que já mudou depois que a senhora voltou a estudar?** Eu tô achando muito bom, tô aprendendo mais um pouco. **Já aprendeu alguma coisa?** Aprendendo meu nome direitinho, que isso aí é todo feio, agora já está bem. **Está escrevendo direitinho já. Conhece as letras, né?** Sim, eu conheço todas. Em relação a sua... Assim, eu só me tiro muito bem da lousa, né? Porque eu tenho problema de vista. Vou ter que fazer uma correção nos olhos. **E em relação a sua rotina, o dia a dia, o que a senhora faz durante o dia até chegar o momento de vim pra estudar?** Bom, hoje, né? Hoje foi muito horrível pra mim vim deixar os meus na escola de manhã. É meu neto que trabalha com dor de fora, né? Pra vim deixar, vim buscar. Enquanto isso eu não estou trabalhando, né? Eu fico trabalhando com as crianças. Trago dor de fora, trago meu neto. A minha filha vem me ajudar a buscar. Aí me senti muito cansada, mas cheguei até, vim pra isso. Mais velho. **A senhora falta as aulas?** Só faltei uma vez que eu tava com dor de ouvido. Foi por motivo de... Na segunda-feira. Por motivo de doença mesmo. E na segunda-feira passada,

eu faltei que eu tava com... Não era dor no ouvido, era aquela soltada, mas até enxada aqui, sabe? Eu tava achando que era papeira, mas como eu já tive quando eu era pequena, botei remédio e pronto. **Certo. Então a senhora tem a sua rotina durante o dia normal de cuidar dos netos, cuidar da casa, não tá trabalhando fora, só em casa, e à noite chegou o horáriozinho, vem pra escola e estudar. Não é isso? É isso. Muito bem. E essa rotina que tem hoje tá diferente. Que tinha antes de estudar, assim, a mesma coisa, fez só acrescentar a aula à noite. Acrescentou a aula à noite. Mas durante o dia está tudo igual? Está igual. Todo dia a mesma coisa. E quando chega em casa, ainda tem energia para fazer alguma coisa?** Não, tenho, mas vou relaxar um pouco amanhã, outro dia, né? E começa tudo de novo? Tudo de novo. Muito bem, muito obrigada.

ALUNA 2: Francisca Maria, 66 anos

Pronto, estou aqui para lhe escutar, pode falar. Pode me apresentar um pouco da sua vida, dizer onde a senhora mora, de onde veio, trabalha com que... Eu moro aqui no Jardim União, Jardim União 2. Aí depois, construiu esse Moura Matos. Eu vi construir, cresceu. Aí do Alex, eu vim pra cá. Trabalhar. Trabalhar aqui, quando eu cheguei aqui não tinha ainda diretor, a gente aqui tomava de conta, era uma maravilha no começo, muito bom. A comunidade que cuidava. É, era gente mesmo. Nós era que limpava a escola, a gente vinha muito cedo, né? E não tinha diretor ainda. Aí com muito tempo foi tendo diretor, que o nome dele era Seu Fábio, foi o primeiro diretor daqui. Aí passou um tempo, um tempo, né? Aí ele saiu, entrou, foi um diretor, um diretor. Aí depois eu saí daqui eu fui transferida pro Macário. Aí lá, eu fiquei lá, trabalhando direto no Macário. Até que teve um corte, eu tava no meio do corte. **A senhora trabalhava em que setor lá?** Eu trabalhava como serviços gerais. Mandaram eu ir embora, não é? Eu fui fazer, o tio disse que é só ficar lá se tivesse vereador, não sei o que é. Aí eu não tinha. Aí pronto, aí eu fiquei parada. Botei um negócio assim pra mim, graças a Deus, tipo um ponto assim na minha casa. **A senhora tem um negócio próprio?** É isso, a minha casa mesmo. **De que? Vende o que? É um ponto assim, miudezas. Tipo um armarinho?** Não, é tipo miudezas, tem café. Tem até perfume. Tem, cada coisinha tem o seu espaçozinho. **E a senhora mora com quem?** Moro eu, meu marido e uma criança autista que tem 12 anos. **E essa criança é o que da senhora?** É neta, é um criador que nasceu. **A senhora tem quantos filhos?** Três mulher e tinha um rapaz, mas infelizmente Deus levou. **E os netos?** Só a Dalila, que é a autista que mora aqui. **E assim, quando foi que a senhora pensou, ah, eu vou voltar a estudar?** Eu fiquei assim, eu vi aquelas pessoas lá vindo da minha casa.

Então a violência não seria um fator para a não vinda ou de desistência? Ainda está tendo aquele incentivo da bolsa para quem não falta? Isso, está tendo. Eu já fui abrir minha conta. Abri, está tudo certo. **A senhora falta muito?** Até agora eu não falto. Porque se você faltar, é arriscar você não receber, né? A bolsa. É. **Então é um bom incentivo, a senhora considera?** É um bom incentivo a pessoa, né? É muito bom. Eu achei bom. **E me diga uma coisa. O que a senhora esperava da EJA, assim, antes de começar a estudar? Tem que pensar, vai, como a EJA vai mudar minha vida? O que a senhora acha que pode mudar?** Acho que pode mudar assim, porque o EJA, como eu que estudei só na época quando eu era menina, né? Parei na época, não estudei mais, mas eu... Eu comecei a ler sozinha, lendo em jornal, e foi ninguém que me ensinou. Eu mesmo disse, aí eu acho que o EJA é para a gente aprender cada vez mais, né? Que a gente esquece de tudo, né? A gente tem que aprender mais, eu prometo, porque eu não sou muito de fazer contas. Preciso aprender mais, então, né? **Então a senhora... A senhora lê. A senhora lê, escreve, reconhece as palavras. Mas na matemática?...** Fazer mais matemática. Fazer mais continha. Porque nem naquela maquinazinha eu ainda não aprendi a mexer. **Calculadora? É. Não consegue?** Eu tenho que aprender. **Pois vai aprender. Então uma coisa que a senhora deseja aí seria melhorar a matemática?** Isso. **Vai que precisa fazer uma conta e a gente se perde naquela conta, né? Especialmente a senhora que tem o Comércio. É mais fácil de enganar. Geralmente, é. E agora a senhora pode me contar então desses dois meses de aula que teve. E o que que já mudou? A senhora esperava aprender um pouco mais de matemática. Já mudou algo?** Agora que tá começando, né? Agora que começou, quebrou minha cabeça. **Tá achando difícil?** Um pouco, mas vai dar certo. **E a rotina da senhora? Até chegar o momento de vir aqui pra aula? Em casa. Da hora que a senhora se acorda, até chegar aqui?** Aí eu me acordo, né? Aí faço, quer dizer que o café não é eu que faço, é ele que faz café. Aí eu abro meu pontinho, 5h30 eu abro. E vou até 11h, 11h eu fecho, né? Aí eu fico mesmo em casa, assistindo um pouco em televisão. **E a tarefa de casa, faz que horas?** Porque ainda não foi a tarefa de casa. **Ainda não teve tarefa de casa?** Ainda não. **Aí vem para cá e depois que chega em casa faz o que mais?** Aí o tempo aqui. Aí quando eu chego em casa eu vejo ele ir. Só descansar mesmo. Tem mais coragem para fazer mais. Chega. Porque ainda não foi dever para a gente fazer em casa. Não sei o que é que está fazendo agora. Pode ser. **Está no comecinho?** É, pode ser que ele passe algum dever para a gente.

ALUNA 3: Celeste, 56 anos

Boa noite, dona [...]. Tudo bem? A senhora pode falar um pouco sobre a senhora, a sua vida, o que a senhora faz com que trabalha, quanto tempo faz que não estudava, como é a sua rotina, pode falar que estou aqui todo ouvido. Trabalho nas casa. **A senhora é diarista?** Diarista. Em casa também. Eu estudava aqui há dez anos atrás nessa mesma escola, não aprendi nada. **Eja também?** Eja também. **Fez Eja, parou e agora está voltando.** Só passei três meses. Não aprendi nada e estou voltando. Acabei de criar dois filhos. Que eu tinha filho pequeno, e depois no ano criado estou aqui. Sou trabalhadeira de roça, sou trabalhadeira de casa, faxineira, empregada de casa. **É aqui de Fortaleza mesmo?** Não, eu sou de Aiuaba. **Aí veio pra cá com quantos anos?** Aí eu já tô com seis anos que moro aqui. Um rapaz, um idoso, aí eu vim morar com ele e já tô me separando de novo, entrou aqui na escola. **Então a senhora é casada, mas está em processo de separação, é isso?** É, eu sou casada, mais o meu marido, eu sou casada, nós somos separados há vinte anos, entendeu? Há vinte anos, há vinte e três anos, meu caso tem vinte e três anos. Anos. Aí desses 23 anos passei 12 anos solteira. Aí resolvi passar namorado, passei um dia namorando, aí depois resolvi me juntar. Aí era com 8 anos que eu tô com esse homem. **Tem filhos?** Não, isso aí não. Eu tenho o filho do marido. Eu tenho 8 filhos. **E netos?** Neto, eu tenho 13 netos. **E a senhora lembra dos seus pais, se eles estudaram, se eles sabiam ler, se ler bem?** Não estudaram. Meus pais, tudo era uma favela, tanto a minha mãe como o meu pai. É por isso que meu pai criou nós sem estudar. O meu pai criou eu, que sou a mais velha da família, o meu irmão mais velho, a menina encostada em mim também, e que foi criado na nossa. **A senhora acha que tem relação deles não estudarem e não incentivarem vocês também a estudar?** Eu acho que, eu acho que, por um ponto, eles fizeram errado, porque já vem o pai deles, né? Criaram eles errado e eles criaram a gente errado, porque a gente se lê não vale nada. Eu já perdi muitas vagas de emprego no modo de causa de leitura. Eu já perdi muitas oportunidades boas no modo de causa de leitura. **Não passava nos testes?** Nunca passei nos testes. O que eu ainda passei nos testes de trabalho, que nunca me faltou, eu criei meus filhos trabalhando, passando o mês trabalhando de empregado nas casas, ou fazendo faxina, ou lavando roupa e passar, isso aí sei até demais. Essas coisas, né? O que eu ainda passei nos testes de trabalho, que nunca me faltou, eu criei meus filhos trabalhando, passando o mês trabalhando de empregado nas casas, ou fazendo faxina. **Pense em você como mulher, se um dia foi criança, foi jovem, adolescente, e o que você passou, e hoje como mulher, o que os estudos vem ajudando em você? O que mudou? Volta a refletir um pouco, falar de uma coisa que aconteceu na vida. Pode falar do que?** Virei menina, voltei a aprender, a ter as oportunidades que tinha naquela época.

Aluna 4: Marina, 36 anos

Boa noite, tudo bem? Me conta uma coisa, você poderia se apresentar para mim, dizer com que você trabalha, com que você mora, porque que voltou a estudar, quanto tempo estava parada, o que está achando daqui da escola, do curso? Pode falar, ficar à vontade, estou aqui para lhe escutar. Eu moro com os dois filhos, sou mãe solteira, né? Eu voltei a estudar para concluir meus estudos e encontrar um melhor emprego, porque por enquanto estou trabalhando só em casa, cuidando das crianças e principalmente cuidando da saúde da minha menina, que ainda estou esperando o laudo médico para sair o exame do coração dela, por enquanto não estou trabalhando. E eu voltei a estudar com a ajuda do meu filho, que pediu para eu concluir e também seguir a profissionalidade. Que eu mais gosto, veterinária. **Ah, então quer dizer que você voltou a estudar por incentivo?** De meus filhos. **E faz quanto tempo?** Quando eu parei de estudar, foi quando eu engravidei da minha menina, da Nicole. Aí quando eu engravidei, quando eu ganhei ela, voltei a estudar, levando ela para o colégio como vi que estava prejudicando as outras turmas. Eu pedi para entregar a vaga. Eu passei 14 anos sem estudar e voltei agora por incentivo dos meus filhos. **A tua menina tem quantos anos?** 14. 14 anos. **Então você foi mãe bem jovem.** Isso. E fui jovem porque a minha família não sentia muito o que não tinha. Eu estou levando para os meus filhos. **Seus pais. Eles eram alfabetizados. Estudaram? Estudaram até que ano?** A minha mãe. O meu pai faleceu que eu tinha dez anos. Eu convivi com o pai do meu menino. Passaram quatorze anos. Juntos. Aí, quando eu separei. Tô assim, mandando solteira. **Aí, vive só com eles dois? É um casal?** Isso. **Tu é daqui de Fortaleza?** Sou. Eu me alfabetizei umas três vezes, repeti a alfabetização, repeti a quarta e a quinta. Aí, daí em diante, eu consegui passar direto. **E tu lembra porque que tu tinha esse processo de sempre estar repetindo? O que era que te atrapalhava? Por que que tu não conseguia?** A dificuldade de aprendizado. Porque não tinha muita ajuda, não tinha ajuda de familiares. Eu tinha que ir sozinha. **Tu percebe uma diferença do ensino de hoje em dia pro ensino daquela época?** Agora mesmo eu tô conseguindo aprender, porque com a ajuda da minha menina, que eu não tinha. Eu tô tendo, eu tô conseguindo aprender. Eu tô gostando. **E sobre a questão de não faltar, o que você pensa desse incentivo que a prefeitura está dando dessa bolsa para os alunos que não faltam?** Eu não estou aqui pela bolsa, estou aqui para meu aprendizado, para poder concluir meus estudos e mais na frente ter uma coisa mais futura para mim. **Mas você acha que é uma coisa legal, que ajuda de alguma forma?** De alguma forma ajuda, sim. **E deixa eu te perguntar, o que você esperava da EJA antes de entrar e como você está agora que voltou a estudar? Deixa eu explicar melhor. Antes de**

voltar a estudar, vamos supor que você está lá em dezembro, novembro do ano passado, que não estava estudando ainda. Aí você pensou, ah, vou voltar a estudar. O que eu espero disso? O que eu pretendo com isso? Eu aprendi muitas coisas boas, melhores para mim, né? **Que tipo de melhorias?** Mais o aprendizado. Na matemática do aprendizado, foi uma dificuldade, não é? **Mas tu gosta de matemática?** Um pouco mais, estou aprendendo a gostar agora **Ah, entre português e matemática tu gosta mais de quê?** De ciências **Mas precisa de uma ajudinha mais em Matemática?** Isso a minha menina me ajuda muito **É? O que já mudou na sua vida? Depois da vinda para a EJA? Mudou muita coisa?** Minha auto estima voltou Além da auto estima mudou também a minha experiência, o amadurecimento. Eu era muito imatura, não queria voltar, nunca se abre dos estudos, fazia brincadeira de moleque, essas coisas assim. E também, quem me atrapalhou muito também pra mim não voltar aos estudos foi o meu ex-marido, que não me deixava voltar aos estudos, concluir os estudos. **O que ele dizia?** Ele diz que não era pra me voltar porque se não aprendi antes, não aprendi nunca. Eu só vivia recebendo isso dele, da minha mãe, pra algumas pessoas familiares, né? Eu sofri muito por parte da minha família também nessa parte. **Não tinha sentido?** Não tinha sentido, nenhum, nenhum. **Quem veio realmente pra te levantar foi sua filha e seus filhos?** Sim.

Aluna 5: Maria Vitória, 73 anos

Dona [...], a senhora pode me contar um pouquinho sobre a senhora, com quem mora, se tem filhos, porque voltou a estudar, faz quanto tempo que não estudava? Estava mais ou menos uns 40 ou 50 anos que eu não estudava, porque no tempo que eu criança era uma coisa muito difícil, um caderno, lápis, até eu nem acho que ela não tinha ponte, calçada para ir para o colégio, nem era como era chamada esse tempo que a gente estudava, era só uma salona assim, que era no tempo da palmatória. Aí a gente estudava aquela maior dificuldade dos pais da gente, que era um sacrifício para comprar um lápis, um caderno, uma farda, tudo era difícil no tempo que a gente estudava. Aí eu fui, aquilo foi dos anos que eu achava que eu não ia aprender nada, não sabe? Que ele era pé de serra mesmo, serra. **A senhora é da onde? É de Fortaleza?** Não, eu sou do interior, sou de Jucás. Aí eu com pouco tempo comecei a... Fui e casei. Não quis nada de estudo. Mas foi por causa de mim, não foi por causa dos meus pais. Era eu que não me interesse. Não me interessei estudar. Aí eu sei que eu casei. Casei três vezes com um homem só. Eu fui bodas de ouro. Aí casei novamente. Foi um sucesso no meu casamento. Era meu desejo, era casar de branco. Quando eu casei primeira vez, não casei de branco. Meu desejo era casar de branco, eu não podia, quando eu casei, minha mãe era viúva, não podia nem

comprar um vestido pra mim, um vestido branco, né? E as coisas eram tudo difíceis nesse tempo, né? Que eu casei em 74, veja bem que tá com 50 anos, né? Pois é, aí eu tinha aquele desejo de que eu tenho fé em Deus, que ainda quando eu completar 50 anos de casado, eu vou fazer, nós vamos casar novamente. Aí eu sei que deu tudo certo, graças a Deus. Aí a minha história é essa, né? Que eu casei, foi muito bom filmar na igreja e tudo. A hora que eu quiser assistir, eu assisto. Aí aquilo me recorda tanto que eu cheguei, eu chorei. Com aquele prazer tão grande, que ainda hoje quando eu me lembro, ainda hoje eu tenho coisa lá. **Foi recente, né?** Há pouco tempo. Só na festa minha eu fiz 5 quilos de arroz. 5 quilos de arroz e... **A senhora mesmo que fez?** As meninas, né? **Ah, sei a senhora ela tem quantas?** Eu tenho três filhos, um homem e duas mulheres, todos nas suas casas. **Já é avó?** Eu sou bisavó já, tem moça já, bisavó. **Que vitória!** Pois é, que vitória, grande que eu tive, graças a Deus tenho saúde, eu agradeço a Deus todo dia, porque pra idade que eu tenho. **E por que que a senhora quis voltar a estudar?** Ah, isso aí foi outra coisa, por que me lê? Eu vi todo mundo ler, pegar uma coisa e ler tudo, eu não do hoje eu não lia. Aí eu me dava um desgosto tão grande, meu Deus, pra que que eu não estudei? Eu arrependida, né? Pra que que eu não estudei, mas agora eu vou estudar. Aí eu sei que me senti bárbara, eu digo, eu vou aí quando for aí, tá com três anos que eu estudo aqui, né? Aí eu digo, eu vou matricular, eu matriculei e estou estudando até hoje e vou estudar ainda esse ano. Aí eu faço crochê, eu passo a tarde fazendo crochê, aí pronto, aí quando termina, vou fazer alguma coisa e outra, já ela tem de vir pro colégio, né? **Quando chega da escola, ainda vai fazer alguma coisa?** É, alguma coisinha. **Vai só descansar?** Vou descansar. Só me deitar. **Que bom. E o que mudou, então, depois da vida da senhora, depois desse tempo estudando?** Mudou. Porque eu aprendi o que eu não sabia. **Aprendeu muita coisa?** Aprendi muita coisa, graças a Deus. Três anos já, esse ano faz três anos, né? **Fez a EJA1, a EJA 2, a EJA 3 e agora tá na quarta?** Tá na quarta. Quer dizer, comecei na EJA 2 porque não tinha... **Ah, certo, já não tinha na EJA 2.** Não tinha na EJA 2. Pois é, que pra mim adiantou muita coisa, muita coisa. Parece que era assim, como uma coisa que tava enterrada, uma coisa que eu não tava enxergando e agora tô enxergando tudo. **Agora a senhora lê a placa dos ônibus.** Lê, agora só não lê melhor por causa da vista. Por causa da vista. Já fui operada. Aonde eu ver um nome assim que seja uma letra grande eu leio tudo. Letra grande. E a gente não tava conseguindo. Não conseguimos. Agora já lê. Lê. **E troco, passar troco, receber troco, é tranquilo?** Sei, sei.

Aluna 6: Laura, 67 anos

Pois boa noite, Dona [...]. A senhora pode começar se apresentando para mim, por favor. Com quem a senhora mora, se é casada, tem filhos, há quanto tempo não estudava? Eu não sou daqui de Fortaleza, sou de Morada Nova. Eu nunca estudei, melhor dizer, nunca estudei. Sim por que minha mãe, era muito pobrezinha. Aí naquele tempo tinha que pagar, minha mãe não curtia. Com nove anos eu fui trabalhar em casa de família. E o pessoal dizia que ia botar eu para estudar, mas não botava eu para estudar. Só me explorava, assim, me explorava a fazer as coisas. Aí o tempo foi passando e eu nasci nesse ramo, trabalhando, ficava dos outros. Praticamente, quase uma escrava, né? Que botaria pra fazer tudo. **Aí a senhora veio pra Fortaleza por quantos anos?** Aí vim pra Fortaleza de adulta, né? Não, vim pequena. Aí cresci com uns quinze anos. Aí voltei pro meu interior, que é Morada Nova. Aí arranjei um rapaz que disse que queria casar comigo. Que queria me dar uma vida boa. Eu me iludi, né? Acho que aquele tempo a gente era muito inocente das coisas. **Com quantos anos?** Dezesete. Era dezesete anos. **A senhora se juntou com ele?** Não, me casei com ele. Me casei com ele. Só que ele era casado com a senhora e com a senhora. Eu até conheci a primeira mulher dele. Aí me casei, me servi. Tive ainda quatro filhos dele. Aí cresceram, aí foram casando. Aí ele foi, passou a me maltratar, maltratar, maltratar. Aí eu deixei. Aí fiquei mesma coisa, no sofrimento, bolando pra um lado, bolando pra outro. Aí até que enfim, arranjei um coroa. Faz mais de dez anos que a gente vive junto. **Então é recente. Seus filhos já estão todos adultos.** Tudo grande, tudo adulto. Tenho duas em Portugal. Tenho um filho que eu arranjei sem ser do meu casamento. Ele também tá lá em Portugal. E tenho meu casal aqui, dois jovens. **Então, a senhora está estudando aqui desde a EJA I?** É. Mas é assim, né? Eu estou porque... Tá vendo, né? Mas... Só por vir mesmo, a mente não dá mais, não. Não cabe mais. **Mas a senhora gosta de estudar? Está gostando?** Não, aliás, não é gostar. É assim. Eu quero aprender qualquer coisa. Porque é muito ruim. As vezes você quer ir para o canto. Aí não sabe que é pegar um ônibus, não sabe qual é o ônibus, não sabe descer, não sabe... Aí é isso que eu quero, mas o negócio ainda está meio embaraçado. **Mas vai dar certo.** Eu estou aqui pelejando. **A senhora fez a EJA um, dois e três aqui. Fez do comecinho e esse é o último ano.** É. **Já sabe fazer o nome, já sabe desenrolar umas leituras.** Não sei. Um pouquinho. Um pouquinho mais. Devagarzinho.

Eu fui para Crateús, porque o fazendeiro ligou, dizia que a minha vaca tava tudo morrendo, a senhora manda a Maria fazer o café dos meninos, ela tinha dois filhos. Aí, quando foi de manhã, a velha disse, Maria, vai fazer o café dos meninos da Adelaide, tu faz o café, compra o pão, bota lá na mesa e deixa lá, porque lá se vira. Quando eu cheguei lá, a porta tava aberta, eu entrei,

limpei a mesa, limpei a xícara dele, com dois meninos, dois rapazes. Mas graças a Deus, graças a Deus, que Deus me deu muitos... Deus me deu sabedoria, enfim. Minha amiga, café tava lá, café tava lá, ela subindo e descendo. Nunca tinha visto um homem nu, nunca tinha visto um homem nu. Imagina na minha procura, lá se vem um homem nu a minha procura, e eu Marcelo sai daqui, que o nome dele era Marcelo. **A senhora tinha dez anos de idade?** Dez anos de idade, nem tamanho de gente, e eu Marcelo sai daqui e a água do café subindo e descendo na chaleira, e ele nu como nasceu com a pinta, parece assim a pinta de um jumento, todo monstruoso, e ele vem a minha procura, nu como nasceu. E ele a minha procura, eu sai daqui e ele, eu digo você não vai sair não, pois eu vou te queimar. Isso, eu nunca me esqueci dessa inteligência que Deus me deu. Se eu não tivesse na beira do fogão, com a chaleira, subindo e descendo ele não tinha. Tinha acontecido, porque eu era uma criança de dez anos. Eu nunca nem tinha visto nenhum homem duro na minha vida. Deus me dê. Aí ele... Aí eu peguei a chaleira aqui. A chaleira... Eu venha... Venha pra ver se eu não te queimo. Aí ele, quando eu fiz assim... Correu, foi, conseguiu escapar. Correu, eu fui pro quarto. Aí quando ele correu pro quarto, eu não fiz mais café. Fechei o fogo, abri a porta e fui embora. Fui lá pra casa da vó dele. Cheguei lá, mulher. Eu disse tanta coisa com essa velha, quase eu mata velha. Eu disse, olha cabra velha, mulher. Porque eu fiquei com os nervos a flor da pele. **Não, eu fico imaginando é que a senhora só tinha 10 anos.** Mulher, eu fiquei pra morrer. Mulher, eu não sei não. Da meia prazo da velha, cheguei a fazer assim. A velha, se decepcionou com o neto dela. Ela jamais... Ela ia imaginar que o neto dela ia fazer isso. **Esse rapaz tinha quantos anos?** Ele era adulto. Ele era adulto, acho que tinha uns 20 anos, 18 anos por aí. Ele era adulto, bem grandão. Aí, eu cheguei lá na velha e disse, olha cabra velha, eu fiquei tão juriada que eu não respeitei nem assim. Olha cabra velha, quando a gente tem um filho ou um neto, jumento, ninguém chama a filha dos outros, dos cidadãos pra casa não. Isso é crime. Se eu não tivesse me virado com água quente pra queimar teu neto, ele tinha me estuprado. Aí eu disse, um bocado de coisa com a velha. E a velha, a velha chega a se tremia, a velha viu que eu tava contando a verdade. Aí, ela pam liga pro filho dela. Aí, era ele e o outro, o mais novo, o mais velho era Marcelo, o mais novo era Francisco. Aí, a velha passa aí pro Francisco, Marcelo. Aí, ela perguntou, Francisco, tu não viu isso não? Vó eu vi, eu falei que ele não fosse mas ele teimou e foi. Ter essa atividade, se eu não tivesse tido essa atividade, talvez eu tivesse até morrido. Ele era um adulto, eu era criança. Ele ia conseguir tudo que ele queria, mas talvez eu não ficasse viva, ou então talvez ele até me matasse, né? Pra mim não ser descobrir o que ele tinha feito. **A gente sabe que acontece muito isso.** Eu nunca, eu nunca consegui. E é que não aconteceu, minha amiga. Eu nunca consegui apagar a minha mente. **A senhora acha que, devido a esse**

acontecimento, pode ter atrapalhado os seus estudos? Mulher é assim, eu já passei por tanto coisa ruim na minha vida. Me casei muito nova, me casei com 17 anos, a gente, porém de casa nova. Sem experiência, naquele, no meu tempo, a mãe não explicava nada pra você, não. Hoje em dia, quando uma filha vai se perder, ela se perde sabendo mais rápido. A mãe ensina, no colégio ensina, mas no meu tempo não tinha isso não. **Então sua primeira experiência foi com seu marido?** Foi com meu marido. **Que teve os quatro filhos?** Que tive o meu marido. **Mas a sua mãe não tinha explicado isso?** Não, ela não explicava nada.

A gente passa por cada coisa, é porque eu fui aquela criança muito ativa, a minha mãe sempre, ela estava me orientando, outra vez era o meu irmão, que não era meu irmão assim, só pela mãe. **A senhora tem quantos irmãos?** Na época eu tinha quatro, agora só resta eu na terra. Aí a minha mãe saiu, e ele era daquele... aí ele me... quando eu era pequena eu gostava muito de rapadura. Aí a minha mãe saiu e disse assim, olha, eu vou sair, você fica aí fora brincando de boneco, você não entre pra dentro, o Zé está lá dentro. E se o Zé Lee chamar você não vai. **Quem é Zé?** Era meu irmão. Certo. Aí eu fiquei lá fora. De boneca até minha mãe chegar. Aí eu saí da minha mãe chegar e disse assim Maria, Maria venha cá e eu disse vou não que eu não tenho nada com você, vem aqui, deita aqui que eu te dou um pedaço de rapadura. Eu disse assim que eu não quero rapadura não, eu não vou comer rapadura nem hora dessa. Aí ele viu que eu não entrava, né, pra dentro, nem ia deitar, né, porque acho que ele queria me estuprar, né. Aí o jeito dele, se você disser pra minha mãe, ele só chamava minha mãe, eu lhe dou uma pisa, pra você, sabe que você vai dar, e se você der uma pisa você vai pra cadeia. Por isso que toda a vida eu fui assim esperta, sabe, fui esperta, sempre fui ativa. Aí eu disse, eu não vou não, eu vou ficar aqui, porque a minha mãe disse que eu não entrasse, que você tava aí. E eu não entrei, e você querer me bater é pior pra você, você não tentou. Porque eu não entrei, mas você me chamou. O que é que você quer me chamando para me deitar na tua rede? O que é que você queria fazer? Você estava pensando que eu sou burra? Eu só sou criança, mas eu sou muito inteligente. Para isso eu sou muito ativa. Toda vida eu fui ativa, mas sempre fui cagada pra pegar esses abacaxi. Sempre, sempre. **E com o seu marido também foi difícil?** O meu marido, eu tive meu filho, aí ele me queria me judiar, aí teve um tempo que meu filho foi crescendo, aí meu filho me disse, olha, eu vou fazer um pedido a senhora. **Ele bebia?** Não. A senhora deixa o pai e não volte nunca mais. Porque se eu chegar aqui e o pai tiver batendo na mãe eu mato ele. Ele é meu pai, mas só porque essa não merece. E ele não dá mais nenhum chinelo. Tudo que nós temos é a senhora que dá. Meu ramo lá no interior era lavar roupa na areia do rio. Agora eu estou é branca, não era preta não, era azul no sol. Todo santo dia, na areia do rio, tirando

ceroto da roupa duzoto, de manhã até meio-dia. Da meio-dia até as seis horas da tarde engomando, pra dá de comer meus filhos. E ele fazia careira de tijolo, queimava os tijolos, ia dar um de gostosão, bebia de cachaça, fazia mó onda. Eu fui muito sofrida, minha amiga. Muito sofrida, mas sempre dando a volta por cima. Até hoje. Eu fui morar lá na Aerolândia, na Rua Capitão Uruguai. Aí morei lá, de aluguel, trabalhando, sempre nas casas duzoto. E pagando aluguel, dando de comer meus filhos. Aí me ajuntei com o cara, aí eu vi também que ele trabalhava fazendo faxina. Aí eu deixei, não tava dando certo não. Aí eu deixei, aí eu não viver só mesmo, porque pelo menos não tô me estressando, né? Aí eu deixei, aí fiquei na luta, trabalhando, trabalhando dia noite pra comer meu filho. Mas meu filho nunca dormia sem comer. Sempre tem uma pessoa pra ajudar aquela pessoa, né? Aí tinha uma senhora lá, que eu vi que gostava muito dos meus filhos, tem um que ela gostava muito e, ei neguinho da Maria, chamada Divina Maria, ela morreu de câncer. Gente boa, gente boa. Ela chamava meu filho também. Ah, já comeram? não comeram não. Meu filho eu vou botar aqui na panela, mas não é subeijo. É porque eu já mandei a Elisa fazer comida que desse pra vocês. Ela mandava a empregada, escondida do marido dela. O marido dela era assim. Ela dizia, Elisa, quando você for fazer comida, eu faço comida bastante, é pra dar pros neguinhos da Maria. Ela chamava neguinho da Maria. Ela dizia, nega, eu chamo neguinho, mas não é desfazendo não. É porque é o meu carinho, está certo. Aí eu chegava, vinha correndo os bichinhos. Dizia assim, mas é mesmo. Eu não estou com fome, estou com a minha barriga cheia, foi aqui dentro, foi a Dona Mazé, quando era Dona Mazé era um senhor que era lá de morada nova, eles também davam, todos os dias mandavam uma panelinha pra deixar essa comida pro vizinho lá. **Eram quantos? Aliás, são quantos filhos?** Eu tenho um, hoje eu tenho seis filhos, três, eu entrei em um, aí eu entrei em um aqui, aí eu lavava a roupa dela. **Nessa época tudo menino pequeno ainda?** Só tinha um maiorzim, 14 anos, mas não trabalhava lá. Aí eu lavava a roupa dela. E ela disse, tu tem nojo de eu não, Dona Mazé? Ela disse, nega, ele tem sujo nas calcinhas dela, né? Mas não era sujo, era a pomada, que ela ia colocar na pomada e que o caso dela era sujo. Aí ela dizia assim, nega, tu não tem nojo, não? Tenho não, dona Mazé. Nega, porque esse sujo aqui não é sujo, é a noda da pomada. Eu digo, dona Mazé, não se preocupe com isso não, dona Mazé. A doença da senhora não pega em ninguém. Eu não tenho nojo da senhora, eu não tenho nojo de lavar a sua roupa, eu não tenho nojo de lavar as calcinhas. Ela dizia nega e ela piscava assim, né? Ela piscava e disse, nega, eu gosto muito de você. Você é uma pessoa meio de Deus. Obrigada, ainda trabalhei na casa dela, né? Aí eu gostava dessa época, era nova, né? Eu gostava de forró. **E o que mudou, então, depois da vida da senhora, depois desse tempo estudando?** Sim, hoje aqui aculá ainda perco um ônibus mas é por causa da minha vista, porque quando eu

vou ver se é do nome, eu olho já vai passando, né? Mas é muito bom a gente saber, ver, vai comprar uma coisa, olha, pra ver se está vencida aquela coisa. É assim, aí eu tô aqui pelejando. **Então, e o que é que a senhora esperava da escola, aqui da EJA? Qual era a sua expectativa? O que a senhora queria?** Aprender, aprender a ler, escrever. Só que eu já leio, o nomezinho pequeno eu já leio. Agora, pra escrever eu ainda sou meia brava. **E matemática?** Ixi, eu não gosto de matemática. **Matemática é o calo, né?** Gosto não. Meu negócio meio, que era assim, só mesmo aprender, não precisa ser muito não. Vou comer, saber pegar um ônibus, ver um canto assim, não é? Saber ir, saber ir, sei pra onde, olha assim, assim. Aí pra canto fulano, aí eu já sei ir e sei voltar. É bom, aqui é bom, o pessoal daqui é um pessoal muito bom. **A senhora gosta da escola, dos funcionários, da professora?** Gosto, gosto e procurou faz tempo já. **E a sua vida já mudou?** Mudou, hoje eu tenho minha casa, minha mesmo. Hoje eu sou junta. **Ele lhe incentiva a estudar?** Incentiva. **Ele sabe ler?** Sabe, pouquinho mas sabe também. **Por que ele não vem também?** Por que... Ai meu velho diabético, então mais daqueles que cegam. **Mas não acha ruim a senhora vir não?** Não. **Depois de tanto sofrimento, né? Agora a senhora vive uma tranquilidade.** Meu filho já foi tudo criado, já foi tudo grande, tudo tem suas casas, tem dois que moram lá no Horizonte. Aliás, agora chegou ali, dois não, três. Lá no Horizonte. Entendi. Então é isso. Muito obrigada.