

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

MARIANA TEODORO NASCIMENTO

***Outsiders* na EJA: gênero e identidade das mulheres nas pesquisas em
educação de Minas Gerais**

ALFENAS/MG

2024

MARIANA TEODORO NASCIMENTO

***Outsiders* na EJA: gênero e identidade das mulheres nas pesquisas em
educação de Minas Gerais**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre/Doutor em Educação pela
Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração:
Educação e Sociedade: sujeitos, ideias e políticas.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Fernanda Xavier

Alfenas/MG

2024

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Nascimento, Mariana Teodoro.

Outsiders na EJA : gênero e identidade das mulheres nas pesquisas em educação de Minas Gerais / Mariana Teodoro Nascimento. - Alfenas, MG, 2024.

143 f. -

Orientador(a): Cristiane Fernanda Xavier.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2024.

Bibliografia.

1. Mulheres. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Identidade. 4. Outsiders. I. Xavier, Cristiane Fernanda, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com os dados fornecidos pelo autor.

A Banca examinadora
abaixo-assinada
aprova a
Dissertação apresentada
como parte dos
requisitos para a
obtenção do título de
Mestre em
Educação pela
Universidade Federal
de Alfenas. Área de
concentração:
Fundamentos da
Educação e Práticas
Educacionais.

Aprovada em: 25 de março de 2024.

Profa. Dra. Cristiane Fernanda Xavier
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. André Luiz sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Profa. Dra. Aline Dantas
Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-RJ)



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Fernanda Xavier, Professor do Magistério Superior**, em 25/03/2024, às 18:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1202085** e o código CRC **406B248A**.

Dedico e agradeço a todas aquelas que vieram antes de mim, em especial a minha mãe, que me possibilitou ser a mulher que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Antônio Paulo F. Nascimento e Maria das Dores T. Nascimento, que me ensinaram desde sempre o valor da educação pública. À minha filha, Cecília Teodoro N. F. de Sousa, que está comigo desde a graduação, sendo essencial para que eu tivesse um propósito e não desistisse dele. Ao meu amigo, Rafael Martins Neves, que me incentivou a submeter o projeto de pesquisa. À minha orientadora, Cristiane Fernanda Xavier, que com muita paciência, me amparou nos momentos difíceis e acreditou na minha capacidade em terminar a presente pesquisa. E aos professores André Luiz Sena Mariano e Aline Dantas, que através de suas considerações na banca de qualificação, contribuíram com o enriquecimento do referencial teórico e na ampliação do meu olhar frente à temática estudada. Sem o apoio de todos vocês essa pesquisa não seria possível. Muito obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Olhe todas as que vieram
antes de nós
não há segredo
a potência de ser mulher
atravessa suas veias
somos fortalezas.

(Ryane Leão, 2017, p. 128)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como as mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm sido interpretadas nas pesquisas realizadas nos últimos 5 anos nos programas de pós-graduação em educação de Minas Gerais. Para isso foram selecionadas as pesquisas disponíveis nos bancos de dados das universidades que obtinham PPGEs. Das 2923 pesquisas encontradas entre teses e dissertações, apenas 131 tinham como temática a EJA e dessas, 16 tinham como sujeito central as mulheres, demonstrando a marginalidade tanto da modalidade quanto das mesmas. A partir desses trabalhos, utilizando a metodologia do Estado do conhecimento, de modo específico, objetivou-se compreender quais referenciais teóricos foram utilizados, os conceitos de gênero e identidade que foram abordados e a contribuição do sociólogo Norbert Elias para a temática. Através dessa análise foram observadas convergências dentre os conceitos de gênero, enfatizando como as desigualdades oriundas de uma cultura sexista impactou negativamente a trajetória escolar das mulheres. Em contrapartida, o conceito de identidade foi pouco explorado, evidenciando uma lacuna na compreensão da interpretação desses sujeitos. Durante a pesquisa, ao mobilizar o conceito de identidade em conjunto com o conceito de individualização de Elias foi possível compreender como uma identidade positiva pode contribuir com o retorno das mulheres aos estudos, modificando não só a autoestima das mesmas, como também oferecendo a possibilidade de uma mudança em seu lugar funcional.

Palavras-chave: mulheres, educação de jovens e adultos, identidade, *outsiders*.

ABSTRACT

This research aimed to understand how women in Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Adult and Youth Education) have been interpreted in studies conducted in the last 5 years in postgraduate programs in education in the state of Minas Gerais, Brazil. To achieve this, research available in the databases of universities with PPGEs was selected. Out of 2923 research works, including theses and dissertations, only 131 focused on AYE, and among them, only 16 specifically centered on women, highlighting the marginalization of both the educational modality and women themselves. Using the State of Knowledge methodology, the study aimed to comprehend the theoretical frameworks employed in these works, the gender and identity concepts addressed, and the contribution of the sociologist Norbert Elias to the subject. Through this analysis, convergences were observed among gender concepts, emphasizing how inequalities stemming from a sexist culture negatively impacted women's educational trajectories. On the other hand, the concept of identity was underexplored, revealing a gap in the understanding of the interpretation of these subjects. During the research, by mobilizing the concept of identity together with Elias' concept of individualization, it was possible to understand how a positive identity can contribute to women's return to education, not only modifying their self-esteem but also offering the possibility of a change in their functional role.

Keywords: women; adult and youth education; identity; *outsiders*.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de pesquisas por instituição.....	67
Tabela 2 - Pesquisas em educação e EJA.....	68
Tabela 3 - Quantidade de pesquisas por modalidade.....	68
Tabela 4 - Informações das pesquisas analisadas.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	MULHERES DA EJA COMO GRUPO OUTSIDER.....	18
2.1	POR UMA PERSPECTIVA ALÉM DA CLASSE.....	18
2.2	A DIFERENÇA COMO JUSTIFICATIVA PARA A DESIGUALDADE.....	23
2.3	ESTIGMA E EJA: <i>OUTSIDERS</i> DA EDUCAÇÃO.....	28
2.4	A CONSTRUÇÃO DE GÊNERO COMO CATEGORIA DISTINTIVA.....	31
2.4.1	Mulheres ainda <i>outsiders</i>	36
2.5	A IMPORTÂNCIA DE SE DISCUTIR A RAÇA NO BRASIL.....	39
2.6	RELAÇÕES ENTRE OPRESSÕES.....	43
2.7	A MULHER NEGRA NO BRASIL.....	50
2.8	A AUTOIMAGEM E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	56
2.9	A ESCOLARIZAÇÃO E O IMPACTO NA AUTOIMAGEM.....	60
3	PERCURSO METODOLÓGICO E DADOS DE INVESTIGAÇÃO.....	64
3.1	FONTES DE PESQUISA.....	65
3.1.1	Temas, objetivos e metodologias das pesquisas.....	72
3.1.2	Motivos que levaram ao abandono.....	77
3.1.3	Gênero.....	79
3.1.4	Identidade.....	87
3.1.5	Motivos para o retorno aos estudos e estratégias.....	97
3.2	EDUCAÇÃO NO CÁRCERE.....	98
3.2.1	Perfil e motivos que levaram as mulheres a serem encarceradas.....	98
3.2.2	Relação entre o cárcere e a escola.....	99
3.2.3	Relações de gênero na prisão.....	101
3.2.4	Identidade no cárcere.....	103
4	OS ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO E IDENTIDADE NA INTERPRETAÇÃO DAS MULHERES NA EJA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS.....	106
4.1	ABANDONO DOS ESTUDOS E MUDANÇA DE SONHOS.....	106
4.2	GÊNERO, RAÇA E SEUS REFERENCIAIS.....	111
4.3	IDENTIDADE E MULHERES DA EJA.....	116
4.4	ESTRATÉGIAS PARA VIVEREM EM UMA SOCIEDADE LETRADA E O RETORNO AOS ESTUDOS NA EJA.....	124

4.5	EDUCAÇÃO NO CÁRCERE.....	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
	REFERÊNCIAS.....	137

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como as mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm sido interpretadas nas pesquisas realizadas nos últimos 5 anos nos programas de pós-graduação em educação de Minas Gerais. O percurso metodológico se baseou numa abordagem qualitativa, consistindo em uma pesquisa do tipo estado do conhecimento e utilizando como fontes de pesquisa teses e dissertações sobre mulheres na EJA.

Ao dar início ao mestrado em educação, a certeza que tinha era que queria estudar sobre as mulheres e a dificuldade das mesmas em conciliar os estudos com o trabalho doméstico não remunerado. Ainda na seleção, a banca chamou minha atenção para algo que tinha me escapado, visto que grande parte dessa dificuldade resulta também na evasão e que talvez fosse interessante compreender essa relação. Essa observação me levou à EJA.

De início não era um objeto ao qual tinha interesse em analisar, pois durante a minha graduação não tive a oportunidade de cursar uma disciplina específica para a modalidade. Tive menos de meio semestre dedicado à discussão da modalidade, dentro da disciplina de “Educação Especial” e um estágio de prática docente. Apareceu-me como um nicho pequeno, desinteressante, à margem de qualquer expectativa profissional que eu tivesse no momento.

Essa marginalidade não foi apresentada como uma causa a lutar sobre, foi invisibilizada. Simplesmente não fazia parte das minhas análises e nem pensava sobre. Mas, a observação dos professores e as disciplinas que se sucederam me fizera abrir os olhos para a minha própria relação com a modalidade.

Meu avô, Francisco Farias do Nascimento, foi um grande militante do direito à moradia em Belo Horizonte. Morador da favela chamada “buraco quente” auxiliou na construção de centros de educação popular no local o que, dentre outras práticas, culminou em sua prisão no período da ditadura militar. Meu pai, Antônio Paulo Ferreira Nascimento, que começou a trabalhar desde cedo, terminou a escolarização básica com 42 anos no “supletivo”, ingressando na universidade aos 44 anos, formando-se em direito em 2005. Minha mãe, Maria das Dores Teodoro Nascimento, que apesar de acabar de ter uma filha naquele momento, ingressou na UFMG estudando biblioteconomia aos 34 anos, tendo como objetivo um futuro melhor para que seus filhos não crescessem em um local de violência na capital mineira.

O fomento da educação ao longo da vida esteve presente em toda a minha vivência. Fui ensinada desde cedo o valor da educação, que vai além da escolarização, escutando

sempre a frase “estude! o conhecimento é a única coisa que ninguém poderá tirar de você.” Porém, de alguma maneira, essas questões foram invisibilizadas e colocadas de lado durante a minha graduação, não sendo consideradas por mim como objeto de pesquisa.

Ao estudar mais sobre a temática, pude compreender como e porque a modalidade segue sendo deixada à margem dentro da educação e a importância da mesma na garantia dos direitos básicos das pessoas bem como no impacto que a sua garantia produz na autonomia e identidade das mesmas. Ter conhecimento sobre a não escolarização na vida das mulheres e como essas criaram diferentes estratégias, não se resignaram frente às dificuldades impostas por uma sociedade letrada e como isso refletiu em suas identidades e trajetórias, fez com que eu pudesse enxergar as nuances da educação popular, da solidariedade entre os pares e da importância das redes de interdependência que nós como indivíduos, somos capazes de estabelecer para darmos conta das demandas cotidianas.

Ao começar a seleção das teses e dissertações confirmou-se a escassez das pesquisas sobre a temática, fato já constatado durante a revisão de literatura elaborada para o projeto de pesquisa que deu início a esse trabalho. Naquele momento foi utilizado um trabalho sobre o tema cobrindo o período entre 2007 e 2015 (Pereira; Eiterer, 2018). Segundo as autoras tratou-se de “fazer um estado da arte e analisar parte dos resultados de pesquisas referentes às questões de gênero na Educação de Jovens e Adultos (EJA), publicadas nos últimos 10 anos, no GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).”

Para a análise, Pereira e Eiterer (2018) partem do conceito de gênero como categoria de diferenciações que foram naturalizadas no decorrer da história, que será a mesma que trabalharei durante a pesquisa, focando principalmente nas diferenciações atribuídas entre homens e mulheres, entendendo que os sujeitos da EJA estão também inseridos nessas relações. Com base nessa referência, as autoras identificaram apenas 8 trabalhos ao longo do período examinado.

Dentre os 16 trabalhos apresentados em 2007 no GT de Educação de Adultos da ANPEd, apenas um trazia como temática a discussão proposta com o título *Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizadas têm a palavra*, conforme Araújo (2007) que buscou compreender/analisar a constituição como sujeito de mulheres que trabalhavam na Usina do Trabalho entre os anos de 2004 e 2005, fazendo uma reconstituição de suas trajetórias a partir do registro de suas falas, compreendendo que o processo escolar, assim como suas próprias narrativas, contribuíram para a ajudar na organização do pensamento das mesmas e possibilitaram uma reflexão consciente. E que justamente essa interação entre os

pares por meio da linguagem, a capacidade reflexiva e discursiva, eram elementos que faziam parte da constituição do sujeito, mas que não apenas isso. Para a autora o sujeito segue se constituindo no decorrer de sua vida, e essa constituição só cessa juntamente com o final desta existência.

No ano de 2008 dois artigos falavam sobre gênero. O primeiro, *Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas*, investigou como as relações de gênero se configuram para as catadoras e catadores de materiais recicláveis e como isso os afeta no modo de ser alunos e alunas da EJA (Souza; Fonseca, 2008). Em relação às mulheres evidencia como as tarefas relacionadas ao cuidado afetaram suas trajetórias de vida e como tiveram que priorizar essas questões para exercer “o papel delas na sociedade” e porque “estudo não era coisa de mulher”, e como se estabelecem, discursivamente, elementos que perpetuam os privilégios masculinos. O segundo: *Por que é tão difícil frequentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET*, buscava analisar como o fato de ser mulher influenciou em suas trajetórias. A autora aponta que há discriminações de cunho sexista dificultavam a inserção das mulheres das camadas populares na escola, considerando que tinham que conciliar o trabalho fora de casa, com o trabalho reprodutivo não remunerado. (Ferreira, 2008).

Em 2011 foram apresentados dois trabalhos: *A construção social das mulheres de Saquinho: Narrativas e cenas de pesquisa: D. Amélia e as memórias de escola* (Pereira, 2011). A pesquisa analisou as memórias das mulheres do programa “Todos pela educação”, evidenciando a falta de espaço para idosos e idosas no ambiente escolar. O segundo, *A prática da leitura literária de mulheres na EJA*, analisou as práticas de leitura das mesmas, que eram marcadas pelo difícil acesso a materiais escritos, especialmente na infância. Não havia tanta regularidade na prática de leitura entre os sujeitos, algumas iam em bibliotecas e sebos, mas o que mais ficou marcado foi que muitas tinham esse contato na casa de seus patrões, ou seja, no trabalho e não em seus momentos de lazer. (Vale, 2011),

Em 2012 houve apenas um trabalho *Educação de mulheres em situação de aprisionamento: reflexões sobre o perfil social e o direito à educação*, que analisou as experiências escolares de mulheres em situação de aprisionamento. Nela constatou-se uma dificuldade em efetivar o direito à educação bem como o perfil de mulher jovem, de baixa escolaridade e mãe. (Souza; Caetano; Rosa, 2012)

Em 2015 foram publicados dois trabalhos *Sentidos do PROEJA para homens e mulheres egressos dos cursos técnicos*, constatando que havia diferenças sobre os sentidos atribuídos pelos alunos egressos. Foi constatado também, que havia uma clara divisão do

trabalho, já que os homens vinham dos cursos técnicos da indústria e as mulheres da saúde. (Jorge, 2015). O segundo *Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA*, com intuito de compreender o trabalho das mulheres para compreender os sujeitos da EJA e valorizar os saberes específicos dessas trabalhadoras, considerando que na nossa sociedade atual o papel designado às mulheres, principalmente as mulheres mais velhas, não são valorizados socialmente. Foi observado que muitos desses saberes não eram ao menos citados no contexto da EJA porque as próprias mulheres não os valorizavam e não os consideravam como saberes. (Godinho, 2015)

A partir da revisão desses trabalhos Pereira e Eiterer (2018) concluíram que gênero foi uma categoria pouco investigada na modalidade da EJA no período analisado, porém, que os trabalhos que se propuseram a trabalhar com essa temática, buscaram compreender as especificidades do ser mulher. Salientaram ainda, citando Brah (2006, p. 341) que “gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder”. A inserção nessas relações globais de poder se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos”, sendo assim, considerando que não é uma categoria homogênea, e que cada mulher está inserida em configurações econômicas e culturais diversas, atravessadas por diferentes ideias sobre feminilidade, ainda se faz necessário debruçar sobre o tema com o intuito de compreender as especificidades que compõem essa categoria de gênero.

Outro trabalho que também deixou clara essa ausência foi o de Viera e Cruz (2017) que traziam no artigo intitulado “A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos”, as produções referentes ao tema nos anos de 2005 a 2014 publicados na ANPED e em periódicos da Scielo. Durante esse período o trabalho destaca que foram encontrados apenas 2 artigos na base da Scielo e 6 nas reuniões da ANPED¹.

Ao analisar o texto dessas pesquisas, as autoras apontaram como os papéis determinados socialmente a partir do gênero impactaram a experiência escolar dessas mulheres, mas também questões relacionadas à classe e às relações étnico-raciais. Também

¹ Os trabalhos selecionados e analisados foram: "Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizadas tem a palavra" (ARAUJO, 2007), "Por que é tão difícil frequentar a escola: escolarização e gênero feminino no EMJAT CEFET" (FERREIRA, 2008), "Relações de gênero, práticas de cuidado e Educação de pessoas jovens e adultas" (SOUZA; FONSECA, 2008), "A produção de textos na educação de jovens e adultos: questões sobre gênero e linguagem" (PEREIRA, 2010), "A construção social das mulheres de saquinho: narrativas e cenas de pesquisa" (PEREIRA, 2011) e "Educação de mulheres em situação de aprisionamento" (SOUZA; CAETANO; ROSA, 2012) "Territórios da casa, matemática e relações de gênero na EJA" (SOUZA; FONSECA, 2013), na Revista Cadernos de Pesquisa, e "Práticas de numeramento e relações de gênero" (SOUZA; FONSECA, 2013), na Revista Brasileira de Educação.

evidenciam como as relações dentro das salas de aula da EJA são desiguais em relação a homens e mulheres, reproduzindo e naturalizando essas desigualdades, além de destacarem a falta de pesquisas na área e a necessidade de estudos e análises sobre a questão. O trabalho citado também demonstra como são poucas as produções brasileiras sobre a temática, principalmente por terem sido feitas buscas a partir de bases que congregam diversos programas de pós-graduação no Brasil.

Pode-se compreender que o cenário sobre a pesquisa não mudou nos últimos anos. Faz-se ainda necessário ampliar os estudos na área, principalmente no que concerne em como as mulheres da EJA têm sido interpretadas dentro dos programas de pós-graduação em educação, quais são os referenciais teóricos referentes ao tema utilizados, e como os conceitos de gênero e identidade estão sendo mobilizados.

A dissertação apresenta 3 capítulos. O primeiro visa compreender como a mulher faz parte de um grupo *outsider* na sociedade atual e como é possível analisar, a partir dessa compreensão, como as especificidades das alunas da EJA estão sendo interpretadas nas pesquisas em educação. No segundo capítulo são apresentadas as pesquisas em EJA nos últimos 5 anos nas pesquisas de pós-graduação em educação de Minas Gerais, seus principais temas, quantas pesquisas englobam as especificidades das mulheres e quantas pesquisas têm as alunas da EJA como sujeito central da pesquisa. O terceiro capítulo consiste na análise dos dados com base no referencial teórico discutido no primeiro, objetivando compreender como as mulheres estudantes da EJA estão sendo interpretadas nas pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação das universidades mineiras, como as análises englobam a questão do gênero e da identidade e quais as contribuições dos conceitos de Norbert Elias para a discussão.

Ao observar as pesquisas em educação elencadas para essa dissertação, pude identificar que a marginalidade da EJA e principalmente de suas alunas também estavam presentes nos estudos acadêmicos, sendo escassa a produção sobre as mulheres como sujeito das pesquisas dentro da modalidade. Ao analisá-los pretendi responder como essas alunas são interpretadas nas pesquisas acadêmicas, com a intenção de compreender qual o papel, como grupo social, que elas ocupam na sociedade hoje. Como as pesquisas em educação de jovens e adultos de Minas Gerais estão abarcando essas condições? Essas mulheres são vistas como vítimas ou oprimidas? Como o tensionamento das relações que essas mulheres travam cotidianamente estão sendo vistos e interpretados? A construção da identidade das mesmas está sendo considerada?

2 MULHERES DA EJA COMO GRUPO *OUTSIDER*

Neste capítulo será apresentado como as mulheres se constituem como grupo *outsider*, e como ao fazer parte desse grupo, a vivência, trajetória e autoimagem das mulheres da EJA são impactadas. O capítulo está estruturado em três partes.

Na primeira parte “Por uma perspectiva além da classe” será exposto como a temática da EJA comumente é analisada a partir do recorte de classe dos estudantes e como se faz necessário considerar nessas análises outras características que compõe a identidade desses indivíduos.

Essa necessidade de englobar outras categorias de análises advém principalmente da capacidade que os seres humanos têm de transformar diferenças visíveis em desigualdades, argumento mais explorado na segunda parte “A diferença como justificativa para a desigualdade”, a fim de evidenciar como essas diferenciações são feitas com o intuito de atribuir um maior valor humano em um grupo estabelecido e de menor valor humano em um grupo *outsider*. Diversas características foram usadas no decorrer da história como justificava para a dominação dos povos, a cor da pele, a localização, a religião, o gênero, e todas elas de certa forma se inter cruzam e influenciam no processo de individualização² dos sujeitos, impactando suas escolhas e os papéis que ocupam em suas figurações.

Na terceira parte será analisado como o gênero foi construído como essa característica distintiva colocando a mulher em um local de inferioridade perante aos homens, originando estigmatizações que ainda compõe a ideia que se tem das mesmas como grupo social, e que as impedem, ainda hoje, de ocuparem equitativamente os mesmos locais de poder que os homens. Também será mais explorada a ideia da autoimagem e da identidade, e como as questões acima citadas podem interferir na construção de ambas.

2.1 POR UMA PERSPECTIVA ALÉM DA CLASSE

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica que visa garantir o direito à educação para uma parcela da população que o teve negado no período do

² De acordo com a teoria de Elias (1994), o indivíduo assim que nasce está inserido em uma civilização, estabelecendo uma constante relação de interdependência com outros indivíduos. Cada indivíduo exerce ações específicas dentro da figuração em que se encontram, sendo assim, as ações do indivíduo dependem das ações dos outros. Tendo a sua condição de ação limitada ao outro, aprende-se desde cedo a exercer o autocontrole das suas emoções e comportamentos para que essas condigam com as diferentes redes que compõem, internalizando sentimentos e padrões de conduta. A individualização não é algo que considera apenas o indivíduo puramente, mas sim sua constante construção pelos olhares dos outros, ocasionando o tensionamento do dever de ser como os outros, mas também se distinguir na medida certa.

ensino obrigatório. Diversos motivos levam à necessidade ao abandono dos estudos e ainda mais diversos são os motivos para o retorno, o que justifica a heterogeneidade presente nas salas de aula.

Essas pessoas podem ser vistas, em certa medida, à margem da sociedade, pois em uma sociedade letrada e escolarizada, não ter o ensino básico concluído negam aos sujeitos a possibilidade ao acesso à conhecimentos gerais que fomentam as relações humanas em um mundo que valoriza esses conhecimentos. Além disso, também são impedidos de conseguirem melhores postos de trabalho que necessitam de especialização ou de um diploma para o exercício da função.

Um exemplo dessa questão é que, segundo o IBGE de 2019, as pessoas com o ensino superior completo tinham rendimento médio mensal de R\$5.108, enquanto os trabalhadores sem instrução ganhavam R\$918. Segundo o PNAD de 2020, a taxa de desocupação entre as pessoas que tinham o ensino médio incompleto era 24,3% superior aos dos demais níveis de instrução. Em um ano em que o mundo inteiro foi assolado por uma pandemia que não impactou apenas a saúde e qualidade de vida das pessoas, como também desestabilizou o cenário econômico, aumentando o trabalho informal e a precarização trabalhista. Percebe-se que a não escolarização pode ser um fator que coloca esse grupo em uma maior posição de vulnerabilidade durante as crises.

Freire (2000), demonstra como a educação pode ser instrumento para a efetivação de outros direitos. Direito à moradia, ao trabalho, à uma vida digna, a existir nesse mundo tendo a liberdade de ser. Aponta que todos deveriam ter direito à uma educação de qualidade, incluindo as pessoas das camadas populares, que têm sido sistematicamente excluídas do processo educacional mesmo depois da constituição de 1988 salientar que “todos são iguais perante a lei”.

Segundo a síntese de indicadores sociais de 2019, a evasão escolar era 8 vezes maior entre os jovens das classes populares. Entre a população mais pobre, 11,8% dos jovens abandonaram os estudos, enquanto na população mais rica apenas 1,4%. Em relação ao atraso, um quarto dos jovens entre 15 a 17 anos não estava cursando o ensino médio, sendo 33,6% entre os 20% mais pobres e 8,6% entre os 20% mais ricos. A renda se mostra um fator determinante tanto para o abandono dos estudos quanto para o atraso dos mesmos. (IBGE, 2019)

Entre a justificativa para o abandono dos 10,1 milhões dos jovens de 14 a 29 anos que não haviam completado alguma das etapas da educação básica, ou nem chegaram a estudar

até em 2019, 39,1% apontaram a necessidade de trabalhar e 29,2% apontaram a falta de interesse (PNAD contínua educação, 2019).

Em relação ao abandono escolar pela necessidade de trabalhar, é possível colocar uma ligação direta em relação à situação de classe dos estudantes, considerando que não haveria motivos para um estudante de classe alta abandonar os estudos para trabalhar, pois a sua subsistência e materialidade para concluir os estudos estaria posta. Porém, em relação ao interesse, há diferentes aspectos envolvidos que seria necessário analisar como a didática em sala de aula, formação dos professores, conteúdos estudados e perspectiva de vida desses estudantes.

Diante dos aspectos acima colocados, é possível inferir que o fator econômico pode ser um grande condicionante para a escolha desses estudantes, à medida que os mesmos podem não ver a educação como ferramenta para a transformação da sua realidade, se a sua perspectiva de futuro está comprometida, pois se atrela às condições materiais que dispõe no presente, ou se não se sente pertencente ao ambiente escolar e acadêmico pois não encontram a sua vivência cotidiana presente nos conteúdos escolares.

Considerando esses dois motivos que mais levam à evasão escolar, é possível compreender o porquê a compreensão da EJA como campo pedagógico requer considerar a condição de classe dos seus estudantes, inclusive por essa condição estar prevista na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996, com o intuito de amparar as especificidades da modalidade:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de **trabalho**, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do **trabalhador** na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, **preferencialmente, com a educação profissional**, na forma do regulamento (LDB, 1996, seção V, grifo da autora)

Não à toa, toda a tradição historiográfica da EJA é pautada por uma linha ligada aos trabalhadores, entre 1940 e 1980³, tendo como ponto de partida a Campanha de Educação de

³ Xavier (2019) aponta que, mesmo não sendo um campo comumente explorado na história da educação, a EJA possui uma considerável produção histórica que aponta como marco inicial a década de 40 que compartilha os mesmos elementos: a CEAA, os movimentos populares de educação da década de 60, o

Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947⁴. Nesse período é possível observar principalmente o interesse na educação de adultos com o intuito de amenizar as tensões que surgiam a partir dos movimentos sociais que reivindicavam melhores condições de vida, oriundos de uma massiva urbanização do período e um maior contingente de trabalhadores nos centros urbanos. Também se tornou necessário desenvolver habilidades nos trabalhadores para que servissem como mão de obra para impulsionar o desenvolvimento do país (Pierro; Haddad, 2000).

O segundo ponto histórico seria a ação dos movimentos populares da década de 60. Esse período se caracterizou pela busca de diferentes metodologias que buscassem abarcar o contexto social dos educandos, principalmente ao se perceber que a educação de adultos era essencial para a participação ativa na vida pública. Enfatizou-se o papel político e social da educação para o exercício da cidadania, propagada e estimulada por diversos segmentos da educação popular, sindicatos, igrejas, associações de bairro, unidos pela ideia de que a educação de adultos era um grande instrumento para a ação política. (Pierro; Haddad, 2000).

E como terceiro ponto, o golpe militar, a repressão dos movimentos populares pelo regime e a instalação do MOBRAL⁵. O movimento de educação popular foi amplamente perseguido pelo seu caráter de democratização da educação e valorização da cultura das camadas populares, impedindo que houvesse grandes acontecimentos, pois precisavam agir clandestinamente. Porém, a educação de jovens e adultos fazia parte de um compromisso internacional para a conquista da cidadania, sendo assim, ao invés de ser abandonado, foi adaptado para suprir as necessidades hegemônicas da classe dominante. A partir dessa ideia dos programas foram instituídos, o MOBRAL em 1967 e o Ensino Supletivo, em 1971 (Pierro; Haddad, 2000).

É clara a importância do aspecto econômico na construção da história da EJA e como essa modalidade demonstra ser um campo fértil para a luta de classes, considerando seu

golpe militar e a instituição do MOBRAL. A autora aponta, a partir de análises de documentos sobre a alfabetização de jovens e adultos de 1900 a 1940, que existe uma oscilação entre os dados, sendo possível supor que houveram outros segmentos, além do poder público, atuando na alfabetização de jovens e adultos, demonstrando uma grande área que carece de mais atenção e análises. Exatamente pela carência de estudos sobre a história da educação de jovens e adultos no período que antecede a CEAA, conforme apontado pela autora, opta-se aqui por utilizar os elementos da historiografia “tradicional” com o intuito de afirmar como as análises na EJA compartilham de uma memória histórica específica

⁴A CEAA foi uma campanha do governo brasileiro pelo Ministério da Educação e Saúde em 1947, com o objetivo de massificar a educação básica, alfabetizando a mão de obra trabalhadora e promovendo os valores sociais e morais da época, visando corroborar com o projeto desenvolvimentista do governo. (Paiva, 2003)

⁵O objetivo do Movimento Brasileiro de Alfabetização segundo Paiva, (1982, p. 100), citado por Haddad e Maria Claro di Pierro (2000) era livrar “o país da chaga do analfabetismo e simultaneamente realizar uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do ‘status quo’, permitindo às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada”. Dessa maneira, ao mesmo tempo que buscavam diminuir os índices de analfabetismo, também legitimavam socialmente o governo militar.

público da classe trabalhadora e a reivindicação constante para a efetivação de seus direitos. Dessa maneira, é fácil compreender porque a modalidade tem sido predominantemente analisada a partir do seu viés de classe. As pessoas que têm seu direito negado durante o período de escolarização obrigatória, majoritariamente pertencem às camadas populares. Em grande medida porque precisam abandonar os estudos para trabalhar ou porque não faz sentido prosseguir em algo que não cativa o interesse desses estudantes.

Autores como Di Pierro, Fávero, Arroyo, Freire, dentre tantos outros, evidenciaram a partir de suas análises, como a EJA foi marcada por iniciativa individuais, grupos e movimentos sociais. Freire (1989), por exemplo, aponta como a educação popular (englobando a educação de adultos) tem como premissa a luta pelo direito à educação. Luta essa que não se encerra no resistir, mas também no esperar, tensionando a luta de classes que primeiramente, teria excluído esses estudantes a partir de um projeto político de poder.

Ao analisar a condição de classe dos estudantes é comum pensar e analisar primeiramente a questão econômica, e é perceptível como essas análises têm contribuído para compreender parte das mazelas sociais encaradas pelos alunos e evidenciar o papel político da EJA. Porém, assim como as mudanças sociais advindas da modernidade trouxeram o debate da pluralidade das questões que permeiam a identidade dos indivíduos, o mesmo precisa ser feito na educação e na modalidade.

Arroyo (2017) aponta a EJA como local em que se evidencia a construção histórica das identidades coletivas que foram marginalizadas e onde se encontram os trabalhadores oprimidos, mas mais ainda sobre a importância de enxergar a identidade desses sujeitos que também são, negros, homens, mulheres, membros da comunidade LGBTQIA+.

Ao analisar os dados da evasão escolar a partir de outros critérios, é possível encontrar questões que compõe a identidade dos sujeitos da EJA além da classe. Dos 10,1 milhões de jovens que abandonaram os estudos em 2019, 58,3% eram homens e 41,7% eram mulheres. Dentre eles 71,7% eram pretos ou pardos e 27,3% eram brancos. Essas questões e o que elas representam socialmente, longe de serem secundárias, também influenciam na racionalidade presente na decisão pelo abandono e pelo retorno aos estudos.

Entre as causas da evasão, para os homens a necessidade de trabalhar representava 50%, seguido pela falta de interesse com 33%. Entre as mulheres o padrão diversificava e se manteve quase proporcional, a falta de interesse ficava à frente com 24,1%, seguido pela necessidade de trabalhar 23,8% e pela gravidez precoce, também representando 23,8%. O trabalho doméstico aparece em maior escala, representando 11,5% enquanto para os homens apenas 0,7%. (PNAD 2019)

É possível observar claramente o recorte de gênero em que as mulheres precisam se dedicar aos trabalhos reprodutivos, que se dão na soma dos meios de vida, que incluem as necessidades naturais, como a alimentação, vestuário, habitação e a sua conservação (MARX, 2011), enquanto os homens precisam abdicar dos estudos para entrarem no mercado de trabalho produtivo.

Essa divisão baseada no sexo restringe e modula as escolhas dos sujeitos envolvidos, fazendo com que assumam papéis e cumpram responsabilidades específicas frente à sociedade. Em relação às mulheres, especificamente, os trabalhos de reprodução social, exigidos e estimulados desde a socialização da infância, restringem suas escolhas à medida que é necessário que disponibilizem tempo, energia e renda em detrimento do exercício dessas funções (Birolli, 2018)

Ao se considerar o gênero como uma percepção sobre as diferenças sexuais hierarquizadas dentro de uma relação de poder, pode-se compreendê-lo como uma construção social para o utilizarmos como categoria de análise histórica, buscando desconstruir questões relacionadas aos papéis de gênero que são constantemente naturalizadas. (Scott, 1989).

Por muito tempo o olhar que analisou as trajetórias dos estudantes da EJA foi direcionado para o viés da classe ao qual pertencem, porém, assim como o mundo muda com o passar dos anos, os sujeitos que o formam também, e esse olhar precisa acompanhar essas mudanças para que não se perca as nuances da vivência desses sujeitos. Para que não se perca a possibilidade de corrigir anos de apagamento e invisibilização, consolidando a modalidade como um local de acolhimento e transformação.

2.2 A DIFERENÇA COMO JUSTIFICATIVA PARA A DESIGUALDADE

José Assunção de Barros (2016) em seu livro “Igualdade e diferença: Construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana”, deixa claro como as diferenças, podem ser usadas como justificativas para as desigualdades presentes na sociedade. Para o autor enquanto a diferença faz parte da própria diversidade inerente do ser humano, inserida no âmbito do ser, como nacionalidade e características biológicas imutáveis como a cor da pele, a desigualdade está presente na ordem das contradições; ou seja, ela é construída dentro de um processo histórico e social específico e situacional, sendo passível de mudança.

Considerando as relações que se desenvolveram na história, costuma-se associar a desigualdade com a diferença. Um exemplo claro, principalmente ao se tratar da realidade brasileira, seria a questão das pessoas escravizadas e do racismo, em que a cor, respaldado por

argumentos eurocentrados, inclusive católicos, foi usada como justificativa para a desumanização e escravização de povos africanos no período da colonização e também dos povos pertencentes às tribos indígenas brasileiras⁶. Compreende-se que essa estigmatização é fruto das relações humanas, em que um grupo visa demonstrar sua força sobre o outro, sujeitando-o. Por mais que não seja um planejamento a longo prazo, essas relações ainda marcam a vivência das pessoas pretas brasileiras.

A capacidade de desumanização de uma pessoa, em todos os processos históricos, se dá primeiramente na capacidade de se considerar o outro como diferente, em poder observar no outro, aspectos que o diferenciam do ser humano de maior valor humano que um grupo dominante possa achar que obtém. Para compreender como essas organizações sociais se dão, Norbert Elias elabora o conceito de figurações, compreendendo-as como a relação de interdependência entre os indivíduos que a compõe, como são as relações em que esses estabelecem uns com os outros e quais as dinâmicas que os levam a se unirem e viverem em sociedade.

A figuração é um padrão mutável, criado e desenvolvido por um conjunto de indivíduos, demonstrando a noção dinâmica dos seres humanos em formação e em sua relação com os outros. Essa relação de interdependência que se dá entre os indivíduos é variada, podendo formar figurações de aliados ou de adversários. Por causa da interdependência inerente dos seres humanos, os mesmos indivíduos podem se agrupar em diferentes e específicas figurações a depender da ação da natureza, do processo civilizatório ao qual foi submetido e da aprendizagem social. (Elias, 2006)

Assim que o indivíduo nasce, o mesmo está inserido em uma figuração em que os outros integrantes realizam suas ações de acordo com valores, dinâmicas e comportamentos da época e do local em que estão inseridos, fazendo com que os novos integrantes passem a se adequar ao meio.

O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portando por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos. (Elias, 2006, p.25)

Elias parte do questionamento de como as pessoas se tornaram educadas, e a partir de

⁶ Em O povo brasileiro, de Darcy Ribeiro (2006) o autor aponta como algumas diferenças foram ressaltadas a fim de justificar a dominação de outros povos pelos dominadores europeus com o aval da Igreja, citando a bula de *Romanus Pontifex*, de 8 de janeiro de 1454, do papa Nicolau V, em que esse autoriza o direito à invadir, conquistar e subjugar quaisquer sarracenos e pagãos que viessem a encontrar em suas futuras expedições, reduzindo-os à servidão, sendo estendido esse direito aos seus descendentes. (p.40).

estudos empiricamente embasados, analisando sociedades e grupos com uma abordagem processual de longa duração, demonstra que a transformação nos padrões de vergonha, autocontrole e dos comportamentos estão diretamente ligados com as transformações na estrutura das sociedades.

Com o intuito de analisar uma figuração que apresenta como característica principal a exclusão de um determinado grupo, Elias (2000) em seu livro “Os estabelecidos e os *Outsiders*” analisa grupos de um bairro na região da Inglaterra com o nome fictício de Winston Parva. A princípio se propôs a analisar o excedente de violência entre os jovens relatadas pelos moradores do bairro. Porém, ao começar a analisar as entrevistas e a relação de interdependência entre os moradores da região, pôde perceber que, por mais que houvesse casos de violência, não era algo tão extraordinário quanto os relatos pudessem transparecer, sendo necessário observar como a relação entre esses grupos estava realmente posta.

Esse bairro era dividido em 3 lotes, porém, a relação que se destacava era a relação entre a aldeia, nome dado pelos moradores mais antigos estabelecidos na região há mais de 2 ou 3 gerações, e o loteamento, área em que moravam as famílias recém-chegadas na região. Esses dois grupos, intitulados pelo autor como estabelecidos e *outsiders*, não diferiam em relação à renda ou ocupações de trabalho, muitos inclusive trabalhavam nas mesmas funções e nas mesmas indústrias, porém o grupo estabelecido, impunha-se como grupo de maior valor humano sobre o outro.

Isso se dava pelo fato de que, por residirem na região há mais tempo, as famílias estabelecidas compartilhavam de ideias, comportamentos e valores. Por se conhecerem há mais de 3 gerações, tinham um estilo de vida mais coeso. Ao contrário das famílias de diferentes regiões que chegaram desestruturadas pela segunda guerra mundial e que não compartilhavam um passado em comum. Dessa maneira, o grupo *outsider* chega em um local novo, desconhecendo seus vizinhos e regras já estabelecidos e também desconhecendo as pessoas que chegaram durante o mesmo período, vivendo a vida como estavam acostumados anteriormente e não de maneira sintonizada e harmônica.

O grupo estabelecido, sentindo os seus valores e seu estilo de vida, ameaçados pela chegada do grupo *outsider*, cerra as suas fileiras e levanta uma barreira emocional. Isso é possível pois, por serem coesos e compartilharem dos mesmos valores e do mesmo sentimento de superioridade grupal, conseguem alocar os integrantes do grupo em lugares estratégicos de poder, como as lideranças de agremiações comunitárias, de clubes, na direção das escolas, além de locais de convivência como bares e comércios em geral.

Os *outsiders*, além de terem seu acesso dificultado pelo outro grupo e ser impedido

inclusive de compartilhar espaços que poderiam contribuir para terem interações com integrantes do próprio grupo, também eram estigmatizados por não frequentarem esses lugares e de não se esforçarem para compartilhar dos mesmos *hobbies* e normas. Ou seja, a própria condição de exclusão imposta pelos estabelecidos, gerava a justificativa para a estigmatização, mantendo-os nesta posição de exclusão.

Importante salientar que a condição de exclusão não impacta apenas na impossibilidade de ocupar espaços e socializar, mas também na autoimagem de ambos os grupos. Ao atribuir um grupo como tendo um maior valor humano, o integrante estabelecido se distancia de tal maneira que não se reconhece no *outsider*, justificando as desigualdades e dores que esse grupo pode sofrer, e em muitos casos podendo causar essas situações. Noutras palavras:

O grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo *outsider* as características “ruins” de sua porção “pior” — de sua minoria anômica. Em contraste, a autoimagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais “nômico” ou normativo — na minoria de seus “melhores” membros. A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo *outsider* por um grupo estabelecido. (Elias; Scotson, 2000, p.21)

À medida que o grupo estabelecido busca preservar esse sentimento de superioridade estigmatizando o outro grupo, os *outsiders* com frequência internalizam essa estigmatização alimentando um sentimento de inferioridade além de surtir um efeito paralisante. As opressões e humilhações constantes, causadas pela própria condição de *outsider*, pode se tornar um modulador da subjetividade do indivíduo.

A complementaridade entre o carisma grupo (do próprio grupo) e a desonra grupal (dos outros) é um dos aspectos mais significativos do tipo de relação estabelecidos-*outsiders* (...) pois fornece um indício da barreira emocional erguida nesse tipo de figuração pelos estabelecidos contra os *outsiders*. Mais do que qualquer outra coisa, talvez, essa barreira afetiva responde pela rigidez, amiúde extrema, da atitude dos grupos estabelecidos para com os *outsiders*-pela perpetuação do tabu contra o contato mais estreito com os *outsiders*, geração após geração, mesmo que diminua sua superioridade social, ou, em outras palavras, seu excedente de poder (Elias; Scotson, 2000, p.24)

Elias (2000) aponta que é possível observar a inflexibilidade emocional dos estabelecidos para com os *outsiders* e como pode ocorrer essa perpetuação do tabu, utilizando o exemplo de raça nos EUA. Considerando que mesmo que a legislação garanta que os grupos de pessoas que foram escravizadas sejam tratadas pela lei de maneira “igual”, ainda há o preconceito erguido por essa barreira emocional que atribui a essas pessoas um valor humano

inferior. Ou seja, os sentimentos não acompanham o ordenamento jurídico.

As relações que se estabelecem, podem se modificar dentro de processos históricos, considerando que estão imbricadas em relações de poder entre os integrantes das figurações, o que demonstra a existência de um equilíbrio flutuante, que hora pode pender para um grupo, hora para outro. Essa flutuação de poder é uma característica estrutural do fluxo de cada configuração, sendo assim, se faz inclusa a necessidade de análise das relações de poder em que seus integrantes estão envolvidos.

O que o conceito de figuração exprime é que “o convívio dos seres humanos em sociedades tem sempre, mesmo no caos e na desintegração, na maior desordem social, uma forma absolutamente determinada” (Elias, 2006, p.28). Sendo assim, a única maneira de se entender as figurações, seria estudando os indivíduos como grupos, considerando que os mesmos não se dão como indivíduos isolados, mas sim em uma constante interação com os outros.

O conceito das figurações e em específico a do tipo estabelecidos-*outsiders* de Elias se mostra muito atual em termos de análise, principalmente pela sua característica e capacidade de utilizá-la para diferentes figurações humanas, além da pesquisa ter indicado também que “os problemas em pequena escala do desenvolvimento de uma comunidade e os problemas de larga escala de um país são inseparáveis” (Elias; Scotson, 2000, p. 14).

Ao analisar um grupo focal, considerando a historicidade do local em que este está inserido e as relações dos indivíduos que o compõe, é possível compreender como os problemas encontrados no micro podem ser utilizados para pesquisas em outras localizações, respeitando é claro as especificidades do local, cultura e individualidades dos pesquisados.

Não só pequenas comunidades, mas homens e mulheres, governos e partidos políticos, assim como dúzias de grupos que costumamos caracterizar por sua proveniência étnica, estão entrelaçados em muitas sociedades como estabelecidos e *outsiders*. Para percebermos as regularidades de todas essas figurações e suas distinções, para podermos esclarecer suas semelhanças e diferenças estruturais precisamos de modelos empíricos mais ou menos padronizados. (Elias; Scotson, 2000, p. 251)

Ao se pensar em indivíduos não se deveria apenas utilizar um dos aspectos que compõem a identidade dos mesmos, como a classe. Quando estamos falando de indivíduos, principalmente de um grupo complexo e heterogêneo, como os alunos da EJA, é necessário considerar todos os aspectos que compõem os diferentes sujeitos. Seria necessário levar em consideração as relações que esses estabeleceram, os locais que estão inseridos, como ocupam as figurações que fazem parte, como consideram que se veem e como acham que são vistos.

Sendo assim, se torna possível articular o conceito de figuração do tipo estabelecidos-*outsiders* e a criação de estigmas, com a marginalidade ao qual os estudantes da EJA, de modo geral, e as mulheres da EJA, de modo específico, estão submetidos.

2.3 ESTIGMA E EJA: *OUTSIDERS* DA EDUCAÇÃO

Como dito anteriormente, é notório que o grupo ao qual a EJA atende tende a ser um grupo por si só marginalizado socialmente, composto por trabalhadores, pobres, pretos, pardos e mulheres. Além disso, há a desvalorização acerca da não escolarização na considerada “idade certa” desses estudantes, considerando que a sociedade na qual estão inseridos hoje é regida pela escrita e valoriza os conhecimentos obtidos através da mesma.

Na relação estabelecidos-*outsiders*, enfatiza-se a relação de coesão do grupo estabelecido e como este tem a possibilidade de cerrar fileiras, principalmente por estarem alocados em espaços com a maior capacidade de exercerem o poder. A ocupação de cada pessoa do grupo, assim como seu valor social, é um elemento importante para a capacidade de estigmatizar um grupo tido como inferior pelo grupo estabelecido (Elias; Scotson, 2000). Considerando que, como grupo social, o público da EJA não faz parte da elite estabelecida historicamente no Brasil, este não teve acesso à educação de qualidade durante um longo período, já que o grupo estabelecido que detinha o direito à escolarização. Além do que, desde o início do período republicano, quando os sistemas públicos de ensino foram organizados, a infância foi assumida como o tempo certo de aprender.

O que se pode observar é que, considerando a taxa de escolarização das pessoas nos dias atuais⁷, a partir da constituição de 1988, com a extensão e obrigatoriedade de ensino, houve uma difusão da ideia de direito à educação vinculada ao ensino infantil, fundamental e médio e essa compreensão não se estendeu à Educação de Jovens e Adultos. Dessa maneira,

⁷ Segundo o estudo de Ferraro (2011), a partir da análise de dados do IBGE e da PNAD de 1992 a 2007, é possível ver uma progressão no número de pessoas alfabetizadas em todas as idades dos 5 aos 14 anos. Como exemplo, a porcentagem de crianças de 7 anos alfabetizadas em 1992 era de 45,6% e em 2007, 70,6%*. Em relação ao aumento do acesso à educação infantil a síntese de indicadores sociais do IBGE de 2016, demonstram que o acesso de crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 também aumentaram nos últimos anos 13% e 62,8% respectivamente, principalmente pela obrigatoriedade do ensino a partir dos 4. **

* Ferraro, Alceu Ravello. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educação & Sociedade** [online]. 2011, v. 32, n. 117 [Acessado 1 Junho 2022], p. 989-1013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400006>>. Epub 03 Feb 2012. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400006>.

** IBGE: “**A Síntese dos Indicadores Sociais 2016** - Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira”. [online]. 2016, [Acessado 1 Junho 2022], p. 143. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>

muitos pais que não tiveram acesso à educação obrigatória durante a sua infância, reivindicam o direito à educação para os filhos sem reivindicar o mesmo para si. Observa-se um movimento que pretere a educação de jovens adultos em relação à oferta da Educação Infantil, por exemplo, por haver uma maior pressão social (Di Pierro, 2008).

Outro aspecto importante a ser salientado é que o baixo investimento e a escassa visibilidade da EJA nas discussões sobre políticas públicas se refletem na baixa presença da temática nos cursos de graduação e formação continuada. Muitos professores que atuam na modalidade não têm o conhecimento necessário para abarcar as especificidades dos estudantes, fazendo com que apliquem metodologias próprias do ensino obrigatório destinado às crianças e adolescentes. A falta de compreensão sobre a trajetória de exclusão desses estudantes e a pouca valorização dos conhecimentos que os mesmos adquiriram fora do ambiente escolar, podem ser fatores que contribuem com a falta de interesse em retornar aos estudos ou permanecerem na modalidade, aumentando a condição de exclusão dos mesmos.

As discussões que envolvem a EJA também não têm um valor de reconhecimento social, fazendo com que se persista a ideia de escolarização suplementativa, compensatória, com o objetivo de ofertar um diploma para que essas pessoas possam vir a cumprir um papel específico e mais “utilitário” à sociedade. Os sujeitos são vistos como “pesos” e seu “fracasso escolar” é visto como demérito pessoal.

Através da história das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, é possível observar como esse grupo foi visto como incapaz, sendo o analfabetismo colocado como um “mal a ser derrotado”. Galvão e Di Pierro (2012) apontam como são atribuídas cargas negativas ao termo analfabeto, marcando as relações desse grupo de estigmas e preconceitos, delimitando muitas vezes as identidades dos integrantes naquilo que lhes falta. Essas estigmatizações, além de marcarem a identidade dessas pessoas e colocá-las em uma situação de inferioridade em comparação ao grupo alfabetizado, também veta a participação dos mesmos em determinados locais, tanto pela marca em sua autoestima, como pelo “padrão” a ser atingido para sua inserção.

Os sucessivos constrangimentos e experiências de discriminação levam à corrosão da auto-estima (sic) dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social, [...] dentre as quais a mais recorrente é aquela que identifica o analfabetismo à “escuridão” da “cegueira”, o analfabeto “cego”, e a alfabetização à redentora “retirada da venda dos olhos” e saída das trevas da ignorância (Galvão; Di Pierro, 2012, p. 24).

Por mais que nesse contexto as autoras citadas estejam falando das pessoas analfabetas, é importante destacar que esse estigma de incapacidade, e/ou o determinismo da identidade por aquilo que lhes falta, também podem estar presentes nas pessoas que não se escolarizaram no ensino obrigatório, considerando que após a massificação do ensino e o aumento da escolaridade dos brasileiros, o Ensino Médio e até mesmo o Ensino Superior, são consideradas etapas básicas a serem cumpridas.

Esses atributos, com cargas negativas atribuídas às pessoas não escolarizadas, são parte essencial do processo de estigmatização. Segundo Elias e Scotson (2000), o grupo estabelecido tende a atribuir ao grupo *outsider* as “características ruins” de sua “porção pior”, enquanto reservam para eles as “características boas” da sua “melhor parte”. Ou seja, os integrantes do grupo *outsider* não são vistos e julgados como pessoas individuais e por suas ações específicas, mas sim por fazerem parte de um grupo em que foi afixado rótulos depreciativos, que os colocam em um local de subalternidade.

(...) há uma tendência a discutir o problema da estigmatização social como se ele fosse uma simples questão de pessoas que demonstram, individualmente, um despreço acentuado por outras pessoas como indivíduos. Um modo conhecido de conceituar esse tipo de observação é classificá-la como preconceito. Entretanto, isso equivale a discernir apenas no plano individual algo que não pode ser entendido sem que se o perceba, ao mesmo tempo, no nível do grupo. (Elias; Scotson, 2000, p.15)

Ademais, é possível perceber como os valores neoliberais se fazem presentes nessa questão à medida que se observa diversos “incentivos” vindos de programas de financiamento privado e bolsas em cursos de graduação, vendendo para todos os sujeitos a chance de um futuro escolarizado e colocando a culpa no demérito individual daqueles que não conseguiram alcançá-lo.

A partir das contribuições Eliasianas, é notória a relação estabelecido-*outsiders* em que as pessoas escolarizadas compartilham de um tipo específico de valor social superior, enquanto as pessoas não escolarizadas são as *outsiders*, sendo atribuídas a elas características de inferioridade. Essa visão tende invisibilizar as contribuições que as pessoas pertencentes ao grupo *outsider* oferecem, e ao mesmo tempo, como essas interagem em suas redes de interdependência, pois, apesar de serem analfabetas/não escolarizadas, inseridas em uma sociedade letrada, as mesmas não deixaram de estabelecer relações, trabalharem, constituírem família e participarem de atividades comunitárias.

Por mais que esse grupo esteja submetido a estigmas historicamente construídos, e por vezes, internalizarem certa inferioridade frente ao grupo escolarizado, a partir da visão de

Elias, se observa os tensionamentos vividos por esses indivíduos para que essa situação não determine suas ações.

Essa relação pode ser vista em diversos outros tipos de figurações em que grupos são colocados como inferiores. Hoje, em diferentes situações se compreende esses grupos como “minorias”. Mulheres, negros e pardos, pessoas LGBTQIA+, grupos étnicos, nacionais e religiosos. Grupos que passaram por um processo histórico de longa duração, dentro de um processo civilizador específico da sociedade em que estão inseridos e que aprenderam, no decorrer da sua individualização e das suas interações nas redes de interdependência que estabeleceram no decorrer da vida, os locais que ocupam e que deveriam ocupar na sociedade. Compreendendo-se como indivíduo a partir dos olhares dos outros, carregados de estigmas e exclusões, e tensionando a partir de relações de afetos, resistências e compreensões do mundo.

Como dito anteriormente, esta pesquisa se interessa pelas mulheres da EJA. Portanto, ao tratar desse grupo específico não pretende aqui esgotar o acúmulo de opressões vivenciados por essas mulheres, por serem negras, não escolarizadas, pobres, mães, sem-terra ou sem-teto, mas, especialmente, compreender os conceitos de gênero e identidade mobilizados nas pesquisas sobre mulheres na EJA e como elas estão sendo interpretadas.

2.4 A CONSTRUÇÃO DE GÊNERO COMO CATEGORIA DISTINTIVA

Ainda hoje o gênero é utilizado como justificativa para as desigualdades presentes na sociedade. É possível observar a hierarquia dos sexos em diferentes sociedades e tradições culturais, em que se desenvolveram valores e papéis específicos para homens e mulheres. Porém, ao se considerar o papel da filosofia europeia e da influência da Igreja católica no processo civilizador do Ocidente, serão abordados aqui elementos históricos desse período que contribuiram para que as mulheres fossem colocadas em uma posição de inferioridade perante aos homens. A partir disso, é possível observar características que se firmaram para que se assimilasse essa questão.

A maneira em que se classifica os sexos é uma delas. Aprende-se a enxergar a sociedade de maneira dicotômica. Céu x Inferno, vida x morte, homem x mulher. Esse pensamento de dualidade estava presente desde o pensamento de Aristóteles. As mulheres não são apenas diferentes: modelagem inacabada, homem incompleto, falta-lhes alguma coisa, são defeituosas. A frieza da mulher se opõe ao calor do homem. Ela é noturna, ele é solar. Ela é passiva e ele, ativo. O homem é criador, por seu sopro, o *pneuma*, e por sua semente. Na geração a mulher não passa de um vaso do qual se pode esperar apenas que seja um bom receptáculo (Perrot, 2016, p.23).

Hoje a classificação dicotômica a partir das diferenças biológicas dos órgãos genitais e da representação cromossômica (XX e XY), é comumente feita, na maior parte das civilizações. BARROS (2016) aponta que essa divisão também é histórica, considerando que essa categoria é uma escolha feita a partir de uma convenção social da época vigente.

Muitos autores como Bourdieu (2019), por exemplo, apontam que a própria definição social do corpo também é uma construção social, especialmente os órgãos genitais.

(...) são as diferenças visíveis entre o corpo feminino e o corpo masculino que, sendo percebidas e construídas segundo os esquemas práticos da visão androcêntrica, tornam-se o penhor mais perfeitamente indiscutível de significações: não é o falo (ou a falta de) que é o fundamento dessa visão de mundo, e sim é essa visão de mundo que, estando organizada segundo a divisão de gêneros relacionais, feminino e masculino, pode instituir o falo, constituído em símbolo da virilidade, ponto de honra caracteristicamente masculino, e instituir a diferença entre os corpos biológicos em fundamentos objetivos da diferença entre os sexos, no sentido de gêneros construídos como duas essências sociais hierarquizadas (Bourdieu, 2019, p.44).

O autor demonstra como essa propriedade distintiva visível, capaz de ser reconhecida por ambos os grupos, foi posta como um dos instrumentos que visava naturalizar a dominação entre homens e mulheres com base em aspectos biológicos, mas que foram destacados arbitrariamente em um contexto social específico, evidenciando que as diferenças anatômicas foram transformadas em desigualdade de acessos e direitos.

A partir desse aspecto biológico valorizado no decorrer da história, foi-se configurando os limites dos corpos, estabelecendo o que homens e mulheres deveriam fazer, mostrando como a diferença pode se tornar um instrumento para justificar determinados projetos de dominação.

Frederici (2019) aponta como na Idade Média, as mulheres foram queimadas sob o estigma de bruxas para justificar a dominação das mesmas e contribuir com a extinção do sistema de agricultura comunal vigente na época. No momento em que a Europa passava por uma reestruturação econômica, os trabalhos das mesmas foram extintos ou colocados na marginalidade, empurrando-as para a dependência das esmolas, prática essa condenada pela moral cristã da época. Porém, não foram condenadas apenas pelo estigma moral, mas também e principalmente, pelo medo que inspiravam por estarem alocadas em lugares de prestígio social, como curandeiras por exemplo, e que ameaçavam o poder dos homens e seu projeto de poder dominante.

Segundo Delumeau (2009), esse medo está presente em muitos relatos se manifestando de diferentes formas no decorrer da história. Para o autor, um dos motivos iniciais estaria na ligação direta que a mulher tem com a sua natureza biológica a partir da maternidade. Mistério esse que os homens seriam incapazes de compreender verdadeiramente. Sendo elas mais ligadas à natureza, as civilizações tradicionais, creditavam a elas a sabedoria de outros mistérios da vida, assim como “poderes” capazes de profetizar, curar ou prejudicar através de “receitas”.

Considerando a racionalização a partir da dicotomia, o homem se colocou como o oposto disso. Logo, se a mulher estava ligada à natureza, ao místico e ao instinto, o homem seria racional e histórico. Não demorou muito para que essas distinções fossem colocadas na lógica de superioridade x inferioridade. As mulheres, “misteriosas em sua essência”, foram vistas como impuras, sendo necessário, assim como todas as “forças da natureza” que fossem dominadas. (Delumeau, 2009)

Mal magnífico, prazer funesto, venenosa e enganadora, a mulher foi acusada pelo outro sexo de ter introduzido na terra o pecado, a desgraça e a morte. Pandora grega ou Eva judaica, ela cometeu a falta original ao abrir a urna que continha todos os males ou ao comer o fruto proibido. O homem procurou um responsável pelo sofrimento para o malogro, para o desaparecimento do paraíso terrestre, e encontrou a mulher. Como não temer um ser que nunca é tão perigoso como quando sorri? A caverna sexual tornou-se a fossa viscosa do inferno (Delumeau, 2009, p.468).

Sob a análise de Elias, lutas de poder são estabelecidas no interior das figurações humanas e das suas relações. Diante disso, o autor desenvolve um modelo de análise de relações de poder, chamado balança de relações de poder.

Problemas de relação de poder são excetuados alguns casos limites, problemas de relação e de interdependência. Não importa se são examinadas relações de poder na relação entre pais e filhos, entre patrões e empregados, entre governados e governantes, ou entre pequenos e grandes Estados; sempre se trata, na maior parte das vezes, de balanças de poder instáveis e que podem mudar (Elias, 1996, p. 85).

Não faltam exemplos de como a balança de poder pendeu historicamente para os homens. Beauvoir (1949) aponta que, para que um grupo possa dominar o outro, três aspectos são determinantes: a desigualdade numérica, em que a maioria de impõe sobre a minoria; um acontecimento histórico em que o mais forte subordina o mais fraco; ou por um desenvolvimento histórico que justifica a existência de um grupo dentro de uma determinada classe.

Sempre houverem tantos homens quanto mulheres no decorrer da história, não aconteceu nenhum fato histórico específico em que as mulheres foram dominadas (como por exemplo o processo de escravização sofrido pelos negros), sendo assim, o que mais se aproxima seria a justificativa sobre o desenvolvimento histórico, principalmente ao se considerar que, ao criarem a distinção do sexo, foi-se justificando as desigualdades a partir das diferenças biológicas.

Nesse desenvolvimento histórico, Beauvoir (1949), Saffioti (1976) e Frederici (2019), apontam que nas sociedades primitivas o uso da força como meio de sobrevivência e a capacidade reprodutiva das mulheres, colocaram as mesmas em um estado de “inferioridade”. Naquele período, como as mulheres engravidavam constantemente, ficavam em uma situação que limitava suas ações sobre o desbravamento e a dominação da natureza, sobre a expansão do ser, porém, existia certa equidade, partindo da premissa de que “os homens caçavam e as mulheres cuidavam dos trabalhos produtivos” ambos exerciam atividades para a comunidade em que estavam inseridos. Entretanto, enquanto o homem transcendia, a mulher era condenada à imanência (Beauvoir, 1949). Também é importante salientar que em um período em que a busca pela sobrevivência era diária, a capacidade de reprodução e perpetuação da espécie das mulheres não tinham valor social significativo.

Posteriormente, com o advento da propriedade privada e o fomento da ideia de posteridade, a noção de constituir uma família fixa, e o abandono da prática nômade, fez com que outra relação com as mulheres fosse posta. Passou a existir uma valorização dos herdeiros, e uma valorização da posição da mulher como reprodutora⁸. A partir do momento que o homem percebeu o seu papel na reprodução ele pôde, além de reivindicar a posse da propriedade, também reivindicar a posse sobre a mulher e sobre seus filhos.

Além da capacidade reprodutiva, Beauvoir (1949), aponta como outros aspectos biológicos foram usados como justificativa para a opressão contra as mulheres. As mesmas, como grupo social, podem sim serem menores do que os homens, mais frágeis, e há uma variedade hormonal que pode interferir na estabilidade emocional. Porém, esses fatores são indissociáveis do significado dessas questões na cultura em que estão inseridas.

⁸ Importante destacar que essa “valorização” do trabalho de reprodução da mulher e a ideia da “mística feminina”, contribuiu com a justificativa a canalização da força feminina para o trabalho doméstico, a condenação nas mesmas à permanência no lar. Saffioti (1976) aponta que “agir segundo a mística feminina é caminhar em sentido contrário ao do progresso, buscar a integração na estrutura de classes e entre os papéis ocupacionais e os familiares constitui, para a mulher, uma sobrecarga considerável. Esta dificuldade tem levado numerosas mulheres a abrir mão de uma possível realização profissional em benefício de uma integração mais plena (e menos onerosa, do ponto de vista imediato) no grupo familiar”. (SAFFIOT, 1976, p.61)

Os indivíduos nunca são abandonados à sua natureza. Obedecem a essa segunda natureza que é o costume e na qual refletem os desejos e os temores que traduzem sua atitude ontológica. Não é enquanto corpo, é enquanto corpos submetidos a tabus, a leis, que o sujeito toma consciência de si mesmo e se realiza” (Beauvoir, 1949, p.64).

Em uma sociedade em que a violência física não é permitida, é rechaçada e condenada, de que valeria a força do homem contra a mulher? Se existem métodos contraceptivos e há lugares em que a mulher tem plena autonomia sobre sua capacidade reprodutiva, além de se entender que uma criança é responsabilidade do estado e da família, por que a maternidade seria um empecilho em sua carreira? Em uma sociedade que valoriza o trabalho reprodutivo, por que as mulheres seriam oneradas por ele?

Não era a relativa fraqueza física das mulheres como tais que explicava os grandes diferenciais de poder entre homens e mulheres – mas a estrutura de uma sociedade, onde de todas as faculdades humanas, o músculo e o poder de luta tinham uma função social da mais alta ordem (Elias, 2020, p.43).

Por mais que nas sociedades tidas como civilizadas o uso da força física não seja utilizado como forma de poder, ainda persiste o tabu de que a mulher é um ser que precisa de proteção. Ela é posta como vítima desde o nascimento, e ao se enxergar e ser vista como vítima, potencialmente se torna uma. O que se ganha com isso, segundo Tiburi (2015, p.26), “é a manutenção do poder na mão dos homens, mas também na mão de todos aqueles que pregam a moral-violência machista”⁹.

É importante compreender que, em um dado momento, as diferenças biológicas, construídas sob a égide do olhar do grupo dominante da época, e calcado pelas atividades em que homens e mulheres desempenhavam, criaram valores e constituíram uma forma específica de existência humana. Durante os séculos foi possível identificar que, por mais que esses valores respeitem as especificidades dos locais em que as relações se deram e se expandiram, muitos deles ainda permanecem sendo universais, pois através da origem das opressões e do processo civilizador e colonialista do ocidente, esses valores foram perpetuados nas práticas e comportamentos de diferentes países.

⁹ Nas sociedades civilizadas tende-se a não utilizar a força física para subjugar outro grupo (salvo a forma institucional de violência pela polícia). Em relação às mulheres no Brasil se tem a lei Maria da Penha. O fato de haver uma lei específica que pune a violência contra a mulher demonstra que essa questão não foi incorporada em nosso processo civilizador e os altos índices de violência mesmo após 15 anos de legislação específica demonstra que a cultura e os comportamentos não têm acompanhado o ordenamento jurídico. Sendo assim compreende-se que a violência ainda pode ser utilizada como forma de poder e subjugação. O intuito do parágrafo é demonstrar que é mais fácil manter a mulher em uma condição de vítima do que ensinar e modificar os comportamentos culturais masculinos.

O homem branco, que desde os primórdios da civilização ocidental, detiveram os poderes concretos, mantiveram as mulheres subjugadas e em dependência, colocando o ser homem como princípio primeiro, como neutro, enquanto a mulher como grupo social se estabeleceu como o “outro”, como o outsider de menor valor humano. Essa questão permanece refletida nos dias atuais e serão exemplificados adiante.

2.4.1 Mulheres ainda *outsiders*

Para se compreender como a balança de poder ainda pende para o grupo masculino é preciso observar quem hoje ocupa os espaços de poder de maior prestígio social. Primeiramente, vale ressaltar que Elias (2020) evidencia diferentes momentos históricos que mediaram a balança de poder entre homens e mulheres, demonstrando que é necessário situar essa relação a partir de seu momento histórico, de componentes culturais e sociais, que estão postos em cada sociedade.

O autor aponta exemplos como o caso das viúvas brâmanes que eram queimadas vivas junto com seus maridos mortos e o costume chinês antigo em que as mulheres precisavam enfaixar os pés, limitando seus movimentos e liberdade. Mesmo nesses casos seria possível a esposa conseguir, em um determinado momento, ter dentro da família um local de destaque, tendo a sua opinião considerada de maior importância do que a do marido.

Então dentro do local funcional da família, a mulher poderia ocupar um local de poder e decisão, porém, em relação à sociedade em geral, os homens como grupo social, detinham poderes maiores, conseqüentemente as decisões, ordenamentos jurídicos, valores morais e comportamentais, eram ditados por eles.

O mesmo pode ocorrer nos dias atuais. Em muitos locais a mulher pode ocupar uma posição de poder de maior prestígio, estabelecer relações e atuar em redes em que são capazes de exercer maior poder. Porém, em termos de representação política as mulheres, mesmo sendo a maioria do eleitorado, ainda são ínfimas. Segundo o Mapa Global de Mulheres na Política de 2020, em uma lista de 193 países, o Brasil ocupa o 140º lugar em número de mulheres no parlamento. Além de ter apenas 16% dos vereadores eleitos e dentre essas apenas 38,1% se autodeclararam pretas ou pardas.

Em um estudo feito por Brandão e Silva (2020), ao entrevistarem e analisarem a trajetória política de 15 mulheres brasileiras eleitas, constataram que muitos empecilhos são colocados para a inserção na política, tanto em relação ao papel que precisam desempenhar dentro de suas próprias casas e do cuidado de filhos, parentes e maridos, quanto em relação à

socialização dessas mulheres. Estas foram ensinadas a partir de uma ótica de que o ambiente doméstico foi reservado às mulheres, enquanto o homem deveria ocupar os espaços públicos de decisão, cabendo a ele chefiar não só a casa, como também a política. As mulheres que conseguiram adentrar no meio político por vezes deviam também à socialização, por terem parentes homens que pudessem influenciar, credibilizar e validar a sua inserção na política¹⁰.

Percebe-se como as relações que as mulheres instituem com o meio, nessa rede de interações permanentes, tende a determinar a conduta das mesmas, constituindo relações específicas e tensionando as relações de poder no que se refere à inserção na vida pública.

Outros dados importantes sobre a esfera de tomadas de decisão segundo o IBGE e medidos pelos indicadores da CMIG seria: a participação das mulheres nos cargos ministeriais do governo que em setembro de 2020 dos 22 ministros de estado apenas 2 eram mulheres (representando 7,1%), sobre a proporção de policiais apenas 14,6% dos militares e civis eram mulheres e sobre cargos gerenciais que englobam cargos de diretoria e gerenciais tanto do âmbito público como privado, apenas 37,4% eram mulheres em 2019.

É possível dizer que essas questões e sub-representação perpassam pela noção de divisão sexual do trabalho, que atribuem às mulheres tipos específicos de ocupação desde muito cedo. É ensinado às meninas, a cuidarem das bonecas, da casa, cozinham, enquanto para os meninos estão reservadas todas as descobertas do mundo. Logo, desde pequenas, são atribuídas a elas responsabilidades que podem moldar não só as suas escolhas, mas também a sua subjetividade e a maneira como enxergam o seu papel no mundo (Bordieu, 2009).

Os dados do IBGE do ano de 2019 sobre a carga horária dedicada aos afazeres domésticos podem dar um panorama maior sobre essa questão. As mulheres (de 14 anos ou mais), mesmo em situações ocupacionais iguais a dos homens (escolar e/ou profissional), gastavam em média 21,4 horas semanais enquanto os homens apenas 11,0, e de 2016 a 2019, essa a diferença entre as médias masculina e feminina aumentou de 9,9 para 10,4 horas semanais. Sobre o trabalho doméstico remunerado, 92% é feito pelas mulheres, enquanto 62%

¹⁰ “Diante de um contexto de dificuldades e obstáculos, várias mulheres se inserem no meio político vinculado a ‘nomes de família’ (marido, filhos, tios, irmãos) e a grupos oligárquicos liderados por homens. A inserção política via esses ‘nomes’ trata-se, assim como nos coloca Carvalho e Rabay (2010, p.36), de um recurso que ‘resolve’ todos os impedimentos estruturais, institucionais e individuais, uma vez que libera, convida, inicia e apoia a mulher na vida pública e na política partidária’. Estes nos parecem ser ainda, a via mais fácil de acesso aos espaços de poder político. Uma trajetória política baseada na experiência e na militância é algo que nosso sistema político consegue garantir a poucas representantes políticas do sexo feminino” (Costa, 2017, p. 21- 22, apud Brandão; Silva, 2020, p.90-91).

são negras. (PNAD contínua, 2020). Isso acarreta em menos tempo para o trabalho remunerado, lazer e estudos.

Porém, por mais que isso afete a maneira como as mulheres podem dispor do seu tempo para se dedicar às esferas da vida pública, isso não quer dizer que as mulheres são menos preparadas ou capazes de atuar nesses locais. Os dados sobre a escolarização exemplificam melhor a questão.

A PNAD contínua de 2019 demonstra que as mulheres hoje são mais escolarizadas que os homens. Entre as pessoas com mais de 25 anos que terminaram ao menos a etapa do ensino obrigatório a taxa é de 51% entre as mulheres e 46,3% entre os homens, as mulheres de 25 anos ou mais têm em média 9,6 anos de estudos, enquanto os homens da mesma faixa etária têm 9,2 anos de estudo. Ademais entre as pessoas de 15 anos ou mais que não foram alfabetizadas, entre as mulheres o índice é de 6,3% enquanto para os homens é de 6,9% (PNAD, 2019).

Apesar das mulheres serem mais escolarizadas isso não altera a visão que persiste que a mesma não está preparada para a vida pública. Ademais, essa escolarização também não modifica a inferioridade da renda em relação à dos homens. Em 2019 as mulheres receberam 77,7% do rendimento dos homens. Além dos trabalhos “escolhidos” por elas tenderem a ser menos valorizados, é necessário adaptar a carga horária do trabalho remunerado aos trabalhos domésticos, fazendo com que optem por trabalhos informais e com poucas chances de consolidar uma carreira (IBGE, 2018).

A partir desses dados é possível perceber que as mulheres seguem sendo *outsiders* nos espaços de decisão e com a maior possibilidade de exercer o poder, à medida que não conseguem se inserir proporcionalmente nesses locais, e nem ter a mesma valorização das funções que exercem socialmente. Todavia, considerando que a relação estabelecidos-*outsiders* não é imutável, é possível identificar a escolarização como um instrumento de luta para modificar esse equilíbrio de poder.

À princípio, ao se observar apenas os dados referentes à escolarização, poderia presumir que não haveria motivos de preocupação ao se pensar a educação das mulheres, visto que os números apontam para uma reversão por parte delas nas categorias educacionais, representando hoje a maioria. Porém, percebe-se que grande parte das pessoas que conseguem se formar na educação básica, terminar o ensino superior e entrar na área profissional não faz parte do público alvo da EJA, estudantes pretos, pobres e periféricos que evadem à escola.

Santos (2016), com base nos estudos de Bouchard (2004), Picanço (2015) e Lahire (1998) demonstra que, por mais que as mulheres tenham conseguido aproveitar a expansão e

democratização do ensino em certa medida, a população mais pobre, em grande parte, não teria o êxito nos moldes de ensino atual, considerando que o universo cultural valorizado geraria o sentimento de não pertencimento nessa população como consequência do processo de socialização. Em muitas vezes pode gerar uma face dupla de solidão, tanto a escola e o mercado profissional não reconhecem o valor da vivência dos estudantes, quanto a família (e o próprio estudante) pode não reconhecer o valor das conquistas escolares.

Sendo assim, mesmo que as mulheres se formem, ou até mesmo que alcancem postos de liderança e poder, não significa que essa ação se transforme em garantia de que vão conseguir modificar o local funcional das mulheres como grupo social¹¹. Se o valor que se dá às conquistas das mesmas não for reconhecido socialmente pelos indivíduos que compõem a mesma figuração e se essas conquistas forem restritas às mulheres que possuem uma determinada cor e façam parte de uma classe específica, as mulheres das camadas populares dificilmente se reconhecerão nas conquistas destas. Para que a autoimagem do grupo seja construída mais positivamente, as mulheres precisam não apenas verem outras mulheres ocupando esses locais, mas se reconhecerem nessas mulheres e perceberem-se capazes de reivindicar seus direitos de existirem e atuarem ativamente na transformação do seu lugar funcional.

2.5 A IMPORTÂNCIA DE SE DISCUTIR A RAÇA NO BRASIL

Assim como se faz importante discutir especificamente a questão de gênero, é necessário também destacar como a construção do conceito de raça e como essa ideia impacta na autoimagem dos indivíduos, especificamente na realidade colonialista brasileira. Para compreender essa dinâmica, principalmente dentro do processo civilizador de países que foram colonizados, será explorado o conceito de civilização de Elias (2006), articulando com a ideia de criação do conceito de raça segundo Quijano (2005).

Diferentemente do conceito de civilização que se pensa cotidianamente, Elias (2006) busca evidenciar seu caráter também processual. Para o autor, por mais que o ser humano não seja civilizado por natureza, ele tem condições que permitem o processo de autorregulação

¹¹ Bonelli (2015) ao analisar a docência do direito, aponta que, a diversificação do corpo docente, sendo composto por 38% de mulheres, teria sido orientada pelo discurso profissional e pela ideologia da neutralidade, que tendem a apagar as diferenças, aproximando as mulheres contratadas da performance masculina, sendo considerada a “neutra” e padrão. Ou seja, mesmo entrando em locais de maior prestígio, as mulheres precisam se adequar às normas masculinas para serem aceitas nesses espaços, justamente porque o feminino ainda é visto como inferior.

dos impulsos e de comportamentos, ou pelo menos o controle momentâneo e a capacidade de desviar um instinto primeiro para um fim secundário.

Como essa regulação não se dá de maneira naturalmente individual é necessário que se estabeleça uma relação de aprendizagem (com os outros e com o meio) para adquirir essa auto regulação, de acordo com o modelo de civilização no qual está inserido, para que possa conviver consigo mesmo e com os outros, dentro dos padrões e normas esperados. Ao se tratar de um conceito mais amplo de educação, se percebe que são nomes distintos que compartilham do mesmo processo.

Por mais que existam particularidades em relação a essas normas em diferentes sociedades, Elias aponta o caráter universal do processo de civilização, sendo eles a conversão das coações exteriores em autocoações, porém, demonstrando que, para formações constantes de autocontrole, a persuasão paciente é mais indicada do que formas violentas.

Embora as coações exteriores - tanto de tipo natural como de tipo social - sejam indispensáveis para o desenvolvimento das autocoações individuais, nem todos os tipos de coação exterior são apropriados para produzir o desenvolvimento de instâncias individuais de autocoação e muito menos para fomentá-las em massa, portanto sem afetar a capacidade individual de satisfação dos afetos e pulsões (Elias, 2006, p.22).

Outro ponto a ser considerado é que, à medida que o homem foi dominando a natureza, reduzindo os perigos que o cercava, ele reduziu os perigos de natureza não-humana, exigindo uma maior contenção dos seres humanos. Apontou que, quanto mais o nível constante de perigo, mais baixo é o nível de civilização.

Porém, isso não quer dizer que quanto maior o autocontrole maior o nível de civilização de uma sociedade, pois segundo Elias (p.23) “em estágios primevos, autocoações extremamente intensas andam de mãos dadas com uma capacidade de liberação extremamente descontrolada de impulsos afetivos e pulsionais ou com coações extremamente intensas, talvez brutais, em relação a outros seres humanos”

Para um processo de civilização, seria necessária uma mudança no *habitus* social¹², em direção a um autocontrole mais equilibrado, assim como uma moderação das emoções, a adequação de seus hábitos e a compreensão de causa e efeito das ações que os cercam cotidianamente (Elias, 1994). À medida que essas autocoações se tornam mais

¹² Para Elias (1994) o *habitus* social seria a composição social dos indivíduos que se formam de maneira interdependente, a partir das características pessoais do mesmo (mediadas pelas figurações com as quais tem contato) e de sua interação com o meio. É aquilo que o difere dos outros mesmos da sociedade, mas que também o aproxima como membro

autonomizadas, também aumenta a capacidade do ser humano de se identificar com o outro. Os processos de descivilização seriam o oposto, em que há tamanha não identificação que a capacidade que se tem de sentir simpatia pelo outro diminui.

Um dos exemplos mais claros e recentes que se tem de caráter descivilizatório foi o período escravocrata, em que europeus “transformaram” povos indígenas e africanos em mercadorias, sendo estes vendidos e trocados por dinheiro, submetendo-os a jornadas exaustivas de trabalho, os usando até esgotar como mão de obra descartável. Colocar um grupo inteiro nessa situação só é possível no momento em que se desumaniza o outro a tal ponto que não o reconhece mais como humano, utilizando assim estereótipos e estigmatizações que corroboram com a ideia do grupo estabelecido como “superior”, salientando as características que os distinguem uns dos outros.

Para Quijano (2005), esse processo, que se iniciou com a constituição das Américas e do capitalismo moderno como um novo padrão de poder mundial, foi baseado principalmente na classificação social baseada na ideia (inventada) de raça, dando origem assim à primeira identidade da modernidade.

Segundo o autor, essa premissa se baseou na classificação das diferenças entre conquistadores e conquistados, colocando essas diferenças como distinções de raça. Como a ideia foi fundada a partir da perspectiva do grupo conquistador, essas distinções foram postas em uma perspectiva hierarquizada, em que as características do grupo dominante eram vistas como superiores e do grupo dominado como inferiores. Assim foi classificada a população e tudo o que se produz nas Américas.

A partir da colonização novas identidades foram sendo criadas como “negros”, “índios”, “mestiços”, “europeus” e sendo utilizadas como instrumentos de classificação social. As características de “raça” desses grupos foram codificadas como “cor” com o tempo, sendo essa a categoria distintiva estabelecida até os dias atuais. Importante frisar que dentro do processo colonial o trabalho da população negra era central e o sistema dependia desse trabalho, a população indígena “não fez parte” desse processo de civilização¹³. Considerando que o negro era “o outro” os europeus se auto denominaram “brancos”. (Quijano, 2005)

¹³ Por mais que os povos indígenas não tenham sido incorporados dentro do processo de civilização brasileiro, é importante frisar que os mesmos passaram por processos de estigmatização e que até os dias atuais lutam pela valorização da cultura ancestral indígena e contra o crescente avanço da invasão das terras demarcadas e genocídio que enfrentam cotidianamente, principalmente por se manter a ideia comum de que são “um povo atrasado” que precisa ser “civilizado” e se “adequar aos novos tempos”. Como apontava Darcy Ribeiro (2006, p.45-46) ao se tratar do início da colonização no Brasil “Aos olhos dos recém-chegados, aquela indiada louçã, de encher os olhos pelo prazer de vê-los, aos homens e às mulheres, com seus corpos em flor, tinha um defeito capital: eram vadios, vivendo uma vida inútil e sem prestança. O que produziam? Nada. Que é que amealhavam? Nada. Viviam suas vidas fúteis, vidas

Observa-se que a ideia de raça veio para legitimar tal relação desproporcional de poder. Como a Europa se estabeleceu como parâmetro de poder mundial dentro do processo civilizador do ocidente, ocorreu, com a expansão do colonialismo, uma nova forma de racionalização. Criou-se a perspectiva eurocêntrica, que se desenvolve a partir de teorias científicas embasadas por pares do grupo estabelecido, a naturalização dessas relações de dominação entre europeus e não europeus. Esse grupo foi colocado em uma situação “natural” de inferioridade, assim como seus traços fenotípicos, cultura, língua, e produções de conhecimento, indicando assim, estruturalmente e nos cotidianos a seguir, os lugares físicos e simbólicos que esse grupo deveria ocupar.

(...) [a] raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (Quijano, 2005, p.118)

É necessário compreender que dentro desse processo de distinção a partir da cor, a colonização buscou homogeneizar um grupo extremamente heterogêneo. Nas grandes navegações vieram negros de diferentes regiões da África, e em terras brasileiras havia inúmeras tribos indígenas. Quando os portugueses chegam ao Brasil, impõem uma maneira de viver específica, tirando as possibilidades de vivenciarem suas culturas, exercerem suas religiosidades e falarem suas línguas, enfatizando o local de subalternidade que ocupavam. (RIBEIRO, 2006) O colonizador impunha seus valores para que o grupo dominado o tivesse como parâmetro de civilidade, ao mesmo tempo que cerrava a barreira para que esse percebesse que, por mais que tentasse se parecer com ele, nunca conseguiria.

Mesmo que com o passar do tempo, esses diferentes grupos fossem se misturando, originando o “povo brasileiro”, as pessoas negras e indígenas que nascidas e criadas no Brasil, compartilhando o mesmo dialeto e cultura das pessoas brancas, ainda sofrem não apenas pelas desigualdades históricas que fazem com que ainda permaneçam em condições de vida mais precárias, mas também por carregarem na pele a cor do grupo dominado, do grupo inferior.

A história que é contada foi escrita pelos dominadores, assim como a ciência e a racionalização presentes na sociedade. A representação desse grupo foi feita a partir da ótica do colonizador. Parte daí a necessidade de grupos reafirmarem sua identidade negra, buscando seus passados que foram negados, enfatizando a cultura que foi retirada de seus cotidianos e construir uma autoimagem positiva.

fartas, como se neste mundo só lhes coubesse viver.” Ou seja, tudo o que fugia da racionalidade dos colonizadores era visto como inútil e até hoje é possível ver esses pensamentos presentes na sociedade.

2.6 RELAÇÕES ENTRE OPRESSÕES

Compreende-se até aqui que diferentes grupos, no decorrer da história, foram colocados em um local de inferioridade perante ao outro. Dentro do modelo civilizatório ocidental, em geral, o grupo estabelecido tende a ser representado pelo homem, branco, heterossexual e membro da elite econômica, dessa maneira quanto mais um indivíduo se aproxima dessas características mais sua autoimagem tende a ser positiva, e todo aquele que não se enquadra busca de alguma forma se aproximar desse ideal de ser humano civilizado.

Para compreender as dinâmicas entre os indivíduos, será considerado os conceitos de interdependência e interseccionalidade, a fim de esclarecer como as opressões vivenciadas, a depender aos grupos a que o indivíduo pertence, podem impactar no processo de individualização do mesmo.

A partir do conceito de figuração, Elias (2006) salienta a constante interdependência que o indivíduo estabelece com outros seres humanos desde sua nascença. A dependência que um ser humano tem do outro não passa apenas pela questão da necessidade do cuidado para a sobrevivência, como também dos laços emocionais. À medida que a sociedade vai ficando mais diversificada e estratificada, essa dependência vai se ampliando e se modificando, inclusive para a manutenção da vida e desenvolvimento material da sociedade.

Considerando que a sociedade, ou a figuração em que os seres humanos estão inseridos, não existe sem os indivíduos, e os indivíduos não existem fora dessas figurações, percebe-se que as pessoas estão interdependentemente ligadas umas às outras, constituindo figurações específicas.

Para salientar a maneira que estão ligados uns aos outros, Elias (2008, p.149) aponta que a morte de uma pessoa mais próxima pode transformar suas “valências de afeição ou de independência”, pois uma dessas se fixou na pessoa que se foi. Quando a pessoa querida morre, morre também essa parte do indivíduo, da sua imagem “eu e nós”, havendo uma alteração na configuração particular das valências, causando uma alteração em sua rede de relações.

Com isso, Elias (2005, p.150) demonstra que, para compreender uma cadeia de interdependência maior, seria importante voltar essa teia para as relações interpessoais entre os indivíduos de uma pessoa isolada, para entender como ela é vista e impactada pelas suas relações, e como aparece dentro do seu próprio ponto de vista.

À medida em que se aumenta e diversifica essas teias, como no caso dos estados modernos, as pessoas vão se vendo unidas também por símbolos como “cotas de armas, a

bandeiras e a conceitos carregados de aspectos emotivos” (Elias, 2005, p.151). O autor aponta que essas ligações a símbolos maiores, são tão significativas quanto as relações estabelecidas face a face, com pessoas que se tenha algum tipo de afeição. Assim, quando essa unidade social ao qual o grupo se une é destruída, ou depreciada, o sentimento que pode se ter é o mesmo de quando morre alguém amado.

Outro aspecto importante a ser considerado é que, ao se reunir grupos em torno de símbolos e conceitos, também se pode perceber as configurações em que as pessoas estão inseridas, em que a balança de poder está em desequilíbrio, evidenciando a interdependência que também existe dentro dessas relações e como a mesma pode contribuir no processo de estigmatização e construção de desigualdade entre grupos diferentes.

Como anteriormente demonstrado, no livro “Estabelecidos e *Outsiders*” fica clara essa relação quando um grupo estabelecido e coeso, que compartilham normas e valores comuns, e estão em interdependência, consideram e se enxergam como humanamente superiores. A partir dessa coesão conseguem alocar seus próprios membros em locais estratégicos de poder, o que contribui para conseguirem estigmatizar o grupo *outsider*, aqueles que não compartilham das mesmas tradições e comportamentos. Porém, o que precisa ficar claro é que, para existirem como seres “humanamente superiores” eles precisam do outro, precisam se opor a algo. Estando assim em interdependência entre os membros do próprio grupo e do grupo que estigmatiza.

Os dois lados agiram sem refletir muito, de um modo que seria previsível. Simplesmente por se tornarem interdependentes como vizinhos, eles foram colocados numa posição antagônica, sem entender muito bem o que lhes estava acontecendo e, com toda certeza, sem que tivesse culpa disso (Elias, 2005, p.173)

Essa questão demonstra como os indivíduos estão inseridos em figurações co-determinadas e que suas ações, mesmo que de certa maneira decidida independentemente, afeta o outro dentro da dinâmica social, pois acaba acarretando no movimento de outros indivíduos, limitando a autonomia do primeiro (e em certa medida a sua própria) e demonstrando a dependência entre as pessoas.

O conceito de interdependência é central porque as interdependências humanas e dos valores “restringem a possibilidade de que um homem singular cresça sem que os juízos de valor da sociedade venham fazer parte de seu próprio ser” (Elias, 2001, p.94).

Considera-se assim que, ao se tratar do conceito de raça por exemplo, as pessoas que compõem figurações dentro de países colonizados pelos europeus, como no caso do Brasil,

estão inseridas na lógica binária entre ser negro ou ser branco instituída no decorrer da história. Estar ligada fenotipicamente a esse grupo, e ser lida e definida através dele, faz com que esses grupos se conectem, mas que também que sejam homogeneizados a partir do olhar social que se tem para os mesmos.

Como o grupo estabelecido é branco, isso faz com que pessoas brancas compartilhem de certo prestígio social, conscientes ou não, entre seus pares e que geralmente são beneficiados em diferentes situações pela sua cor. O contrário ocorre com as pessoas negras brasileiras que, por serem negras, são vistas sob uma ótica de inferioridade, trazendo consequências materiais, como perda de oportunidades. Para existir um grupo que se intitula e se beneficia por ser branco, precisa existir um grupo oposto que tem a desvantagem por não o ser.

Esses grupos estão em interdependência, e os valores presentes na sociedade brasileira, que demarcam os espaços desses grupos, constituem a individualidade das pessoas, fazendo com que cresçam em grande parte agindo de acordo com esses valores. Mesmo que de certa maneira consigam “fugir” desse padrão, acabam encontrando essas barreiras nas relações com os outros indivíduos que constituem a mesma figuração e que também compartilham das mesmas influências.

Porém, como já dito, um indivíduo não é apenas uma característica. O exemplo de raça citado acima não pode ser visto de maneira isolada, como se esse fosse o único valor pelo qual o processo de individualização se baseasse. O mesmo indivíduo recebe informações de como agir em diferentes lugares e situações, a depender do gênero, classe social, localização, sexualidade, religião, entre outras características que importam para a sociedade em que estão inseridos.

A depender das características que uma pessoa obtém e das figurações a que faz parte, ela aprende a agir e se comportar de formas específicas. Aprende que está mais próxima ou mais longe do tipo “ideal” de cidadão civilizado a partir dos modelos da sociedade, da valorização das culturas, dos locais que pessoas parecidas com o indivíduo ocupam, dos tipos de relações que consegue estabelecer com outras pessoas que constituem a mesma figuração.

Sendo assim, um homem negro heterossexual e rico, poderá ter melhores oportunidades e participar em figurações em que compartilhe de um prestígio social maior, e inclusive fazer parte de figurações em que ele, como indivíduo, exerça o papel de estabelecido. O mesmo ocorre com mulheres brancas que estão em um local de maior privilégio. Mesmo que não faça parte do grupo estabelecido, a mesma pode vir a ocupar papéis de prestígio e individualmente se alocar e exercer um papel como estabelecida em

figurações específicas.

Isso não quer dizer que o fato de um indivíduo fazer parte de um grupo inferiorizado tem suas características anuladas a depender do grau de prestígio social que consegue obter. Por mais que uma mulher branca ou um homem negro, consiga alcançar os cargos de maiores prestígios em uma sociedade, o tratamento dado não será o mesmo caso fosse um homem branco, e ambos serão lembrados disso, ou terão suas competências e escolhas mais questionadas. Porém, o que vale destacar nessa situação é que as características do indivíduo não são determinantes para ocuparem espaços como estabelecidos em outras figurações.

Dizer que as pessoas negras ocupam, como grupo social, o local de *outsiders* na população brasileira, não quer dizer que individualmente, pessoas negras não possam ocupar espaços de prestígio como estabelecidos em sua comunidade, na sua família, em espaços religiosos ou de liderança. Quer dizer que como grupo, enfrentam outras dificuldades em seu cotidiano, por causa do racismo presente no processo civilizacional brasileiro, que impacta na construção das subjetividades dos indivíduos que compõem a mesma sociedade.

Assim como racismo, outras lógicas afetam a subjetividade e a identidade dos indivíduos, como o sexismo, o classismo, a homofobia, questões que se acostumou a pensar na ordem do preconceito, mas que se pode analisar também sob a ótica das figurações e da interdependência. Essas questões impactam em como esses indivíduos se enxergam e são vistos, também nas possibilidades que são oferecidas e nos espaços que ocupam.

Diferentes lógicas afetam o mesmo indivíduo, e essa construção, mesmo que tenha um impacto maior ou menor nas condições materiais do mesmo, modulam sua subjetividade e visão de mundo. Sendo assim, a teoria eliasiana se dispõe a pensar nessas teias de interdependência que conectam os indivíduos, que acabam limitando suas escolhas e influenciando no processo de individualização dos mesmos, porém Elias não acrescenta nenhum juízo de valor à sua obra.

Como dito, segundo a teoria do autor, esses grupos vão agindo de forma antagônica muitas vezes de maneira que não se percebe a situação, ou que não se tenha culpa disso. Dessa maneira, para se ofertar um caráter mais dinâmico e principalmente, colocar essa ideia de interdependência atrelada também a ideia de desigualdade, presente no grupo objeto deste estudo, é possível relacioná-lo ao conceito de interseccionalidade mais usado atualmente.

O conceito de interseccionalidade hoje, tem sido comumente utilizado no ambiente acadêmico, principalmente ao se analisar a realidade das mulheres negras, partindo do princípio de que há um intercruzamento entre as opressões. Essas análises se baseiam a partir do conceito pela visão da intelectual e advogada estadunidense Kimberlé Crenshaw.

Em 1989, a autora move uma ação contra a empresa General Motors, em que representava 5 mulheres negras trabalhadoras que acusavam a empresa de discriminação sexual e racial. A justiça rechaçou a acusação pois a empresa contratava mulheres e negros. O que a legislação não se atentou é que a empresa contratava mulheres BRANCAS e HOMENS negros, mas não mulheres negras. Além dessa, outras situações foram sendo evidenciadas, como a diferença de renda entre mulheres brancas e negras, a diferença de apoio quando iam reportar uma situação de violência e/ou abuso e a maneira como as autoridades se reportavam aos diferentes grupos (Crenshaw, 1989).

Essa relação entre as opressões foi nomeada com o intuito de analisar as condições estruturais que atravessam os diferentes corpos, situações e posições à medida que as experiências que regem esses corpos são fruto de uma estrutura baseada em diversas formas de opressão (Akotirene, 2019).

É necessário pontuar aqui, que por mais que comumente se utilize o conceito cunhado pela Crenshaw, a análise e a prática interseccional são utilizadas antes dessa data. Collins e Bilge (2021) relembram que a história tende a privilegiar grupos específicos, fazendo com que os grupos deixados de fora da história oficial buscassem construir diferentes ferramentas para analisar a realidade em que viviam.

Movimentos sociais, principalmente de mulheres negras, latinas, asiáticas, chicanas e indígenas nos Estados Unidos, contribuíram para que se sistematizasse as principais ideias que constroem a interseccionalidade. A partir de suas reflexões e ações, essas mulheres demonstraram que o feminismo branco estadunidense não representava suas vivências, tampouco os movimentos específicos relacionados à raça ou à localidade (Collins; Bilge, 2021).

Desde 1851, com o discurso da ex-escravizada Sojourner Truth, intitulado “*Ain’t a Woman?*”¹⁴, as mulheres negras têm apontado as especificidades deste grupo. Truth discursou em um auditório para mulheres brancas, demonstrando que, por mais que ambas fossem mulheres, recebiam tratamentos diferentes, negando às mulheres negras as características de

¹⁴“(…) Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 3 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (...)” Parte do discurso proferido. Tradução de Osmundo Pinho (2014). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>

“feminilidade”, que as feministas brancas do período estavam buscando se desvencilhar, como a necessidade de tutela, o cuidado dos próprios filhos ou de sua própria casa, a não possibilidade de trabalhar fora de casa, entre outros.

Um dos relatos que fica mais clara a ideia de interseccionalidade que permeava esses movimentos é o de Barbara Smith, ao se referir ao *Combahee River Collective*, um coletivo que se baseava no entrelaçamento entre as opressões do racismo, patriarcado, capitalismo e heterossexismo:

O *Combahee* foi realmente tão maravilhoso porque pela primeira vez eu podia ser quem eu era em um mesmo lugar. Foi a primeira vez que não tive de deixar meu feminismo de fora, como teria de fazer para ser aceita em um contexto político negro conservador. Não tive de deixar minha lesbiandade de fora. Não tive de deixar minha raça de fora, como teria de fazer em um contexto de mulheres brancas, onde elas não queriam saber disso. Foi realmente maravilhoso poder ser todo o nosso ser e sermos aceitas como éramos. (Smith, 1999, p.10 apud Collins; Bilge, 2021, p.94)

No Brasil, movimentos sociais também demonstraram análises próprias sobre a ideia de interseccionalidade. Mulheres negras apresentaram um manifesto para a ONU, em 1975, apontando para as especificidades das mesmas em relação ao trabalho, à família, à economia e como suas experiências eram moldadas por gênero, raça e sexualidade. (Collins; Bilge, 2021)

Por mais que coletivos de mulheres demonstraram o uso da interseccionalidade a partir de seus movimentos, o conceito por si só não está conectado apenas à realidade das mesmas. As ideias principais que devem ser consideradas são “a desigualdade social, as relações de poder interseccionais, o contexto social, a relacionalidade, a justiça social e a complexidade” (2021, p.45). Vale destacar aqui o porquê de cada questão.

1. A desigualdade social: se considera que a mesma não é causada por apenas um fator, mas sim pela interação entre as várias categorias de poder, adicionando camadas de complexidade para a análise;
2. As relações de poder interseccionais: demonstra que essas relações devem ser analisadas a partir de interseções específicas, a depender do tema analisado;
3. O contexto social: é importante destacá-lo principalmente ao se tratar de temáticas do Sul Global e países colonizados, pois a demanda do grupo depende das relações que estabelece dentro de um contexto específico, com suas próprias políticas e valores sociais;
4. A racionalidade: visa romper com o binarismo presente na racionalização do ocidente, e ao invés de focar na oposição entre as categorias de opressão, pensa na racionalidade entre ambas, evidenciando como por exemplo, uma análise focada apenas na classe, pode ser insuficiente para se compreender uma determinada realidade;

5. A complexidade: se considera que não é fácil usar a interseccionalidade como ferramenta analítica, justamente por suas múltiplas facetas e pela necessidade de estar atento na incorporação de outras categorias de análise;

6. Justiça social: principalmente para uma análise interseccional crítica, que tem como objetivo não apenas analisar situações que escancaram as desvantagens que surgem a partir de sistemas de opressão, mas também transformar essas relações em prol de uma vida mais justa para todos.

Como se pode observar, os conceitos de figuração e interdependência elisianos, convergem com o de interseccionalidade à medida que ambos compreendem a relação entre diferentes influências que os seres humanos sofrem no decorrer da sua vida, e como esses sistemas de poder em nível comportamental e de valores que regem uma figuração, impactam na autonomia e no papel social de cada indivíduo.

Sob a luz desses conceitos se compreende que, para ter uma análise completa sobre a vivência de grupos específicos, é necessário analisar a dinâmica relacional e a figuração em que estão inseridos. Considerando assim o contexto histórico, as relações de poder da sociedade e entre os grupos envolvidos, assim como os valores presentes e construídos a partir do processo civilizatório.

Dito isso, para se analisar as pesquisas sobre mulheres estudantes da EJA, se faz necessário compreender as relações entre raça, classe, gênero, escolaridade e localização, mas também estar aberto a possíveis outras questões que se inserem nesses contextos e que impactam a vivência do grupo.

2.7 A MULHER NEGRA NO BRASIL

Como evidenciado anteriormente, o conceito de interseccionalidade por mais que tenha o intuito de servir para diferentes análises, surgiu em contextos de reivindicações de mulheres negras. Hoje, seu uso no meio acadêmico tem sido bastante utilizado para esse fim. Isso se dá pelo entendimento de que a mulher negra sofre com opressões cruzadas, principalmente relacionadas à raça, classe e gênero, fazendo com que sejam um grupo de maior vulnerabilidade.

Quando se fala de educação essa questão fica visível. Mesmo que as mulheres tenham revertido os dados e hoje sejam mais escolarizadas do que os homens, não quer dizer que isso valha para todo o grupo feminino. Nos dados divulgados pelo IBGE na série PNAD Contínua Educação de 2019, não há distinção entre mulheres brancas e mulheres negras, mas em

relação à raça, a disparidade já é visível.

Em relação ao abandono escolar, entre os 14 aos 29 anos, dos 10,1 milhões de jovens que abandonaram a escola, 58,3% eram homens e 41,7% mulheres e 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos (PNAD contínua, 2019). É possível supor que o montante de mulheres negras que abandonaram a escola durante essa faixa etária é superior que o de mulheres brancas.

Nos dados retirados da PNAD Contínua sobre desigualdade de gênero, em 2016, é possível verificar melhor essa distinção. A taxa referente ao atraso escolar, ou seja, de estudantes que estão fora da série adequada à sua faixa etária, era de 19,9% para as mulheres brancas, enquanto para as mulheres negras era de 30,7% e homens negros 42,7%, demonstrando que o critério de raça é extremamente importante ao se analisar os dados sobre educação.

Em relação ao acesso ao ensino superior entre as pessoas de 25 anos ou mais, fica ainda mais evidente, considerando que o percentual de mulheres brancas que concluem é 2,3 vezes maior (23,5%) do que o número de mulheres pretas ou pardas (10,4%), e mais do que o triplo para homens pretos e pardos (7,0%).

Segundo Góis (2008), existem condições materiais que desfavorecem a população preta e parda do país oriundas do período escravocrata que influenciam até hoje seu processo de escolarização. Ao abolir a escravatura esse grupo foi deixado sem nenhuma reparação material ou ação afirmativa que o integrasse à sociedade, fazendo com que fossem preteridos aos brancos para trabalhos remunerados. O autor aponta diferentes estudos que demonstram que a população negra brasileira está nos estratos sociais mais pobres do país, destacando um papel de reprodução no decorrer da história no qual ao nascer negro o indivíduo tem mais chances de nascer, crescer e morrer pobre.¹⁵

Não à toa dos 71,7% da população negra que abandonaram os estudos antes do ensino médio na faixa etária entre 14 e 29 anos em 2019, 38,7% tiveram como motivo a necessidade de trabalhar (PNAD contínua, 2019). Além do mais os mesmos recebem menores rendimentos do que a população branca. Enquanto o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos das pessoas brancas era de R\$2999 o das pessoas pardas era R\$1719 e pretas R\$1673.

Este demonstra ser um fator que se retroalimenta pois, ao mesmo tempo que

¹⁵ No artigo “Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior” o autor João Bôsco Hora Góis utiliza estudos de André BRANDÃO, 2002 e 2003; Carlos HASENBALG e Néilson SILVA, 1988; e Ricardo HENRIQUES, 2001 Benjamin GONÇALVES, 2003, Luciana JACCOUD e Nathalie BEGHIN, 2002, para apontar os estudos que confirmam a tese da pobreza entre a população negra

necessitam abandonar os estudos para complementar a renda dentro de casa, acabam recebendo menos por não terem também uma formação acadêmica. As pessoas que não possuíam instrução em 2019 apresentaram um rendimento médio de R\$918, enquanto as que tinham ensino fundamental completo ou equivalente chegava a R\$1472 e os que tinham ensino superior completo R\$5108. (IBGE, 2019)

Da taxa de ocupados, as pessoas que tinham pelo menos o ensino médio completo foi de 60,8%, 24,6% eram sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto em e ensino superior completo correspondia a 20,8%. (IBGE, 2019)

Em relação às mulheres, por mais que fossem a maioria com idade maior que 14 anos (52,4%) a maior parcela das pessoas ocupadas eram homens (56,8%). Também tinham o menor rendimento R\$2555 para os homens e de R\$1985 para as mulheres. (IBGE, 2019) Essa questão se dá por diferentes fatores, mas principalmente pela necessidade de articular o trabalho doméstico não remunerado com o trabalho remunerado, tendo assim o salário e rendimento reduzidos a partir da carga horária trabalhada.

O indicador *Proporção de pessoas ocupadas em trabalho parcial* demonstra que $\frac{1}{3}$ das mulheres ocupadas estavam em uma jornada de trabalho reduzida de até 30 horas semanais, sendo as mulheres negras as que mais exerciam esse trabalho, representando 32,7% do total sendo as mulheres brancas 26%. Outro fator importante a ser considerado é o *Nível de ocupação das pessoas de 25 a 49 anos* que aponta o fato de que, ter crianças de até 3 anos em casa, afeta a possibilidade de ocupação das mulheres, principalmente das mulheres negras, sendo que estas representaram o menor nível de ocupação, menor do que 50%.

Ou seja, os trabalhos dedicados ao ambiente doméstico e cuidado afetam a possibilidade de ocupação e maior rendimento de mulheres, principalmente das mulheres negras. Importante frisar que os trabalhos reprodutivos e produtivos, segundo Biroli (2018) são distribuídos de maneira desigual entre homens e mulheres, sendo elas responsabilizadas pelos trabalhos de manutenção da vida, essenciais para a sociedade em que se vive, mas que ao mesmo tempo é extremamente desvalorizado. “O trabalho que as mulheres fornecem sem remuneração, como aquele que está implicado na criação dos filhos e no cotidiano das atividades domésticas, deixa os homens livres para se engajarem no trabalho remunerado” (Biroli, 2018, p.28).

Para a autora essa opressão e desvantagem se daria em dois níveis: o primeiro no nível coletivo e segundo no individual. Coletivamente as mulheres são responsabilizadas por esse trabalho, liberando os homens. Como os homens são coletivamente e socialmente liberados, os mesmos também podem cobrar da mulher esses serviços, ao mesmo tempo que se ocupa do

trabalho produtivo, se especializando e buscando uma carreira consolidada (Biroli, 2018).

A nível individual, as mulheres acabam tendo sua formação e profissionalização limitadas por esses trabalhos não remunerados e, mesmo que uma mãe se separe do pai de seu filho, por exemplo, ela segue sendo a responsável pela manutenção da vida desse indivíduo, socialmente e também como dever pessoal e moral. Por isso, inclusive, muitas mães “solos” sofrem com a dificuldade na inserção no mercado de trabalho e precisam se submeter a empregos precários e mal remunerados (Biroli, 2018).

Essa responsabilização não afeta apenas as condições materiais das mulheres, mas também subjetivas, como a possibilidade de lugar que as mesmas acreditam poder ocupar. Em uma pesquisa sobre a diferença da inserção de mulheres negras e brancas na Universidade Federal Fluminense (UFF), Góis (2008) aponta que a trajetória de mulheres negras encaminham as mesmas para determinados cursos a partir de três questões: uma nota de corte menor na universidade, carreiras que podem ser consideradas “secundárias” ou subordinadas como enfermagem, fisioterapia e assistência social e cursos relacionados ao cuidado. (Góis, 2008)

Vale aqui ressaltar que como um todo, a inserção das mulheres entre 18 e 24 anos no ensino superior hoje é maior, justamente por causa da média das mulheres brancas que ingressam na universidade, sendo elas 40,9% e as pretas ou pardas 22,3%. Porém, ambos grupos demonstram ainda certa dificuldade em ingressar em áreas tradicionalmente masculinas, ligadas à área de ciências exatas. A maior área de matrículas nos cursos presenciais de graduação das mulheres em 2019 foi na de Bem Estar (88,3%), seguida de Serviços Pessoais (77,9%), Saúde (73,3%) e Ciências Sociais e Comportamentais (70,4%). (IBGE, 2019)

Anteriormente, essa questão já foi apontada. Devido à socialização dessas mulheres, a divisão sexual de tarefas e papéis sociais, a trajetória de vida acaba direcionando as mesmas para áreas específicas, desde as brincadeiras na infância divididas em brincadeiras femininas e masculinas, até na questão de representação, em ver quem faz o que dentro de casa e nos espaços públicos.

É claro que essa socialização afeta todas as mulheres como grupo social, porém, devido ao processo de colonização e o período escravocrata, as mulheres negras foram marcadas por papéis específicos. Góis (2008) aponta dois elementos bases que podem ter contribuído para que essas mulheres internalizassem a ideia de que alguns cursos não fossem para elas.

O primeiro foi justamente ocasionado pelo período da escravidão, em que já eram

direcionadas para atividades de menor valoração (e diversos abusos sexuais), e que mesmo após libertas, continuaram em atividades precárias no mundo do trabalho, se inserindo principalmente em atividades domésticas em outras casas e com baixa remuneração. (Góis, 2008)

O segundo são as imagens que acompanharam esse grupo com o passar dos anos, em representações em livros e na televisão, ora como cuidadoras subservientes, que abre mão do próprio bem-estar para cuidar dos outros, ora como feiticeira e “amante insaciável”. (Góis, 2008)

Assim, para o autor, essas imagens e ideias que acompanharam o imaginário social contribuíram para a formação da autoimagem dessas mulheres, levando-as a buscarem atividades que corroborassem com as aptidões que são atribuídas a elas.

Porém, muitas mulheres negras sequer chegam a considerar o meio universitário como uma possibilidade. Para analisar melhor essa questão, importa destacar aqui o que é racismo. Segundo Lélia (2020):

uma construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial. Enquanto discurso de exclusão que é, ele tem sido perpetuado e reinterpretado de acordo com os interesses dos que dele se beneficiam (González, 2020, p.55).

A ideologia em que a sociedade brasileira se ampara, baseia-se na reprodução de um sistema que visa manter as pessoas em papéis específicos e necessários para a manutenção da sociedade tal qual existe hoje, justamente para que assim se mantenha o grupo estabelecido no poder (González, 2020). Dessa maneira, a prática racista se torna uma articulação ideológica, que visa discriminar um grupo para que se mantenha as relações de produção e reprodução.

Durante o período escravocrata, a mulher negra, enquanto escravizada, ocupava duas categorias, a trabalhadora do eito, trabalhando de sol a sol, e a mucama, responsável pelo funcionamento da casa-grande. Aquelas consideradas mais atraentes eram vítimas de abusos sexuais de seus patrões. A partir de seu papel de mucama, foi que a mulher negra deu origem à figura da “mãe preta”¹⁶. Além disso, também exercia as tarefas de cuidado para com seus filhos e irmãos escravizados. (González, 2020)

¹⁶ Segundo Gonzalez (2020), a figura da mãe preta ao lado da de “pai João” foram responsáveis por contribuir com a formação de valores culturais de grande importância para o povo brasileiro, ao contar para os filhos dos senhores histórias, lendas e músicas da origem africana que representavam. Ambas figuras são exploradas com o intuito de fortalecer o mito da democracia racial, colocando a figura dos mesmos como amigáveis, passivos e que aceitaram a escravidão de bom grado. Porém, a autora ressalta a necessidade de enfatizar esses personagens da história brasileira como grupo da “resistência passiva”, passando para o brasileiro “branco” a cultura africana e contribuindo com a africanização da cultura brasileira.

Em 2019, dentre 6,4 milhões de trabalhadores domésticos, 5,9 milhões eram mulheres e delas 3,9 milhões eram negras.¹⁷ Isso demonstra que ainda hoje é delegada à mulher negra o papel de cuidadora de casas alheias. E quando não trabalha como doméstica, está alocada em profissões de baixa remuneração, pouco valorizadas e que remetem a ideia do “cuidar” ou “servir”.

Isso demonstra que para a sociedade, a mulher negra continua sendo vista a partir de dois tipos de qualificação profissional. Segundo González: mulata e doméstica:

“A profissão ‘mulata’ é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de ‘mercado de trabalho’ (...) A profissão de mulata é exercida por jovens negras que, num processo extremo de alienação imposto pelo sistema, submetem-se à exposição de seus corpos (com o mínimo de roupa possível), através do ‘rebolado’ (...) Sem se perceberem, elas são manipuladas, não só como objetos sexuais mas como provas concretas da ‘democracia racial’ brasileira; afinal são tão bonitas e tão admiradas! Não se apercebem de que constituem uma nova interpretação do velho ditado racista ‘Preta pra cozinhar, mulata pra fornicar e branca pra casar’” (González, 2020, p.59).

González (2020), aponta essa questão demonstrando a essa mensagem, passada muitas vezes como forma de “empoderamento” e também através do *slogan* “meu corpo minhas regras” cooptado pelo feminismo liberal, pode ser também uma forma de novo aprisionamento. A partir dessa perspectiva e desse local destinado às mulheres negras, muitas podem sentir que não é possível adentrar em outros espaços, como por exemplo na área intelectual, além é claro, de todas as dificuldades materiais que são colocadas em seu caminho.

A identidade nacional que o Brasil construiu ao longo dos anos, baseado na ideia de democracia racial, apontava a raça como algo a ser celebrado apenas em festas e comemorações, como carnaval e futebol, colocando as pessoas negras e principalmente as mulheres mestiças, mais claras, em um local de objetificação como “essência da brasilidade” (Collins; Bilge, 2021).

Geralmente, as mulheres negras com traços europeus e mais claras são consideradas mais atraentes. Além disso, são atribuídas às mesmas uma vontade sexual maior do que as mulheres brancas, como se “pedissem” pelo assédio e para serem sexualizadas (Collins; Bilge, 2021).

Essa ideia demonstra como a noção de figuração do tipo estabelecidos e *outsiders* é importante para se compreender as dinâmicas relacionadas à construção do processo de individualização dessas mulheres. Considera-se que ao se aproximarem mais do “tipo ideal”,

¹⁷ Disponível em: <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/trabalhoDomestico.html>

e do aspecto físico do grupo estabelecido, as mesmas têm um “valor maior” em relação às mulheres negras que se afastam desse tipo, que remontam mais ao aspecto físico do grupo “inferior”. Porém, ao mesmo tempo, são lembradas, através de estereótipos, que ainda fazem parte do grupo *outsider*.

Importante frisar que o mesmo ocorre com as mulheres brancas. As mesmas se aproximam mais ao grupo estabelecido do que as mulheres negras, porém, mesmo estando alocadas em um lugar de maior privilégio, também são lembradas através de estereótipos que fazem parte de um grupo *outsider*. Nancy White, uma mulher negra de 73 anos, em entrevista a John Gwaltney (1980), evidencia essa questão em seu relato, citado no artigo “Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro” de Patrícia Hill Collins:

Minha mãe costumava dizer que a mulher negra é a mula do homem branco e que a mulher branca é o seu cachorro. Agora, ela disse isso para dizer o seguinte: nós fazemos o trabalho pesado e apanhamos, quer façamos um bom trabalho ou não. Mas a mulher branca está mais próxima do patrão, e ele faz um carinho em sua cabeça e a deixa dormir dentro de casa, mas não vai tratar nenhuma das duas como se estivesse lidando com uma pessoa (Gwaltney, 1980, p.148 apud Collins, 1986, p. 103).

A partir dessas duas visões, o que cabe aqui ressaltar é que ambos os grupos são estereotipados pelo olhar do homem branco, sendo ele o grupo estabelecido, e que a partir desse olhar, a dominação dos corpos das mulheres, e como as mesmas são vistas, impacta também na maneira que se veem. O lugar social das mulheres é calcado a partir dessas visões.

A visão estereotipada que os homens têm em relação às mulheres é utilizada como forma de controle, imagens que são definidas externamente para a desumanização desses grupos. A troca por estereótipos extremamente positivos também teria essa função se estes não forem questionados. Por isso se faz necessário o estímulo à autodefinição e a autoavaliação dos grupos que são tidos como subalternos e inferiores, com o intuito de impactar a autoimagem. (Collins, 1986)

2.8 A AUTOIMAGEM E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Collins (1986) aponta a importância da autodefinição e a autoavaliação das mulheres negras, frente ao histórico de estereótipos que enfrentam no decorrer da história. É possível extrapolar essa ideia para outros grupos subalternizados e *outsiders*. A autodefinição seria

“desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas” e a autoavaliação como enfatizar “o conteúdo específico das autodefinições (...) substituindo imagens externamente definidas como imagens autênticas” (Collins, 1986, p.102)

Ao se viver como grupo *outsider*, se desenvolve uma maneira específica de observar o mundo, principalmente quando se está perto do grupo estabelecido, como no caso das mulheres. Porém, as mesmas são bombardeadas por uma cultura que privilegia os estabelecidos, logo a sua imagem, como membro de um grupo *outsider*, é definida por ele. Por isso a importância da autodefinição para as mulheres, a capacidade de poder compreender e dizer quem se é, desafiando as imagens históricas que foram impostas a elas, e da autodefinição para construir assim identidades autênticas.

Norbert Elias não tratou da questão da identidade especificamente, mas a partir de sua abordagem processual, de suas obras e principalmente do livro *A sociedade dos indivíduos* (1994) pode-se trazer alguns aspectos para elucidar aspectos relativos à autoimagem que os grupos podem fazer de si, dependendo da configuração em que estão inseridos.

Para Elias, todo processo social para ser analisado, precisa ser observado a longo prazo. Estudar os indivíduos do presente, sem estudar o processo que os fizeram chegar até o momento atual, seria insuficiente para compreender as relações em que estes estão inseridos. Sendo assim, para entender as noções que se tem de indivíduo e sociedade primeiramente ele faz um percurso desde a origem das palavras e de seus significados com o passar do tempo.

Percebeu assim que até antes do Renascimento, a palavra "indivíduo" não era comumente usada pelas pessoas da época, pois a identidade-nós, era mais valorizada naquele período. O valor do grupo em que o sujeito estava inserido, o nome da sua família, o cargo público que ocupava, tinham maior valor social do que suas características individuais, do que sua identidade-eu.

Quando as sociedades começaram a se tornar mais complexas, e as funções sociais dos indivíduos progrediam a partir de “esforços individuais”, suas qualidades começaram a ter mais valor. Para Elias (1987), intrinsecamente, o ser humano sempre almejou se distinguir e destacar dos demais, e com as sociedades se tornando mais complexas com atividades mais específicas, essa balança pendeu mais para a identidade-eu. Sendo assim, entende-se que os aspectos individuais do ser humano, é influenciado pela configuração em que está inserido, e qual o valor da individualidade do mesmo perante os demais membros da figuração.

Em relação aos estudos contemporâneos sobre identidade, Hall (2020) aponta que é possível distinguir 3 concepções de identidades: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico

e o sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo seria a concepção de um indivíduo centrado, que tinha um núcleo interior, sua identidade, que surgia ao nascer e se mantinha com ele até a morte. O sujeito sociológico agrega a concepção de que a sociedade influencia na constituição da identidade do indivíduo, então o mesmo era formado a partir das suas interações com o outro que era importante pra ele, que o sujeito se formava a partir da mediação do outro, dessa maneira seria a concepção do indivíduo (mantendo a noção do núcleo interior) com a sociedade (exterior). Por último entraria o sujeito pós-moderno, um sujeito fragmentado, composto de múltiplas identidades, fruto de um mundo em constantes mudanças estruturais.

A partir dessa perspectiva, um ponto central para se desenvolver é que de fato a maneira como as pessoas se relacionam hoje é diferente da maneira que se relacionavam no passado. O advento da tecnologia e da própria globalização que Hall (2020) também aborda em seu livro, fez com que não só as relações entre as pessoas mudassem, mas também a relação com o mundo que a cerca, sendo bombardeadas por influências culturais externas a todo momento. Aspectos que também passam a fazer parte de sua identidade, mas também a relação de como essas pessoas veem e são vistas pelo mundo. Em um tempo em que a possibilidade de ficar no mesmo trabalho a vida inteira era visto como algo positivo, sinônimo de lealdade e profissionalismo, dizer “eu sou contador”, “eu sou metalúrgico”, era muitas vezes central na constituição de um indivíduo.

Atualmente, com o alto índice de desemprego, relações mais fluidas de trabalho, e a permanência e recrudescimento de valores neoliberais que prezam a “dinamicidade”, a resiliência e a capacidade de se adaptar ao meio, o indivíduo ficar no mesmo emprego durante muito tempo não é visto como meta ou como algo positivo socialmente. O ato de se dizer profissional de uma área trará o mesmo prestígio social para a identidade do indivíduo?

Hall, argumenta que:

[uma] mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (Hall, 2020, p.10).

Essas mudanças estruturais, refletidas e sentidas pelos indivíduos, segundo o autor, estariam ocasionando uma descentralização do sujeito, causando uma “pluralidade de centros

de poder”. O que desarticulava as identidades do passado, mas também abria possibilidades para novas.

Essa perspectiva precisa de alguns cuidados a serem analisadas. Primeiramente porque, ao mesmo tempo que se abre espaço para “novas identidades”, fruto das constantes relações multiculturais em que se vive hoje e relações que são frutos dessa época, há também a valorização de identidades que sempre estiveram presentes, mas foram invisibilizadas pelas relações que se estabeleceram no passado. Não foi a partir das mudanças da modernidade que surgiram as mulheres, negros, LGBTQIA+ pessoas periféricas, mas foi nesse momento que o debate se fortaleceu e que essas pessoas puderam ser quem são e falar sobre as singularidades de suas vivências.

Por mais que para Hall (2020) a questão da identidade seja central em sua obra, enquanto para Elias a “identidade” seria uma consequência do processo de individualização a partir da interdependência entre os indivíduos, ambos autores abordam o impacto das relações na construção dos mesmos.

Compreende-se que as mulheres foram historicamente deixadas de fora dos locais de poder de maior prestígio social e socializadas a partir de uma definição masculina, estão sob a constante influência da dominação dos homens. Elas constroem suas relações e tensionam seu lugar funcional dentro de uma figuração que foi erguida e mantida através de uma dominação de raça, classe e gênero. Dessa maneira, a autoimagem e a autoconsciência que essas mulheres fazem de si, são próprias desse contexto específico, e essa forma de se enxergarem pode ir se modificando, à medida que vivenciam outras experiências e que haja mudanças nessas configurações.

Collins (1986) aponta como a autodefinição está relacionada com essa dinâmica de poder, validando as mulheres negras como sujeitos humanos. Demonstra como na verdade os estereótipos relacionados às mesmas, são na verdade versões distorcidas de comportamentos que podem ser vistos como ameaçadores a toda lógica do patriarcado branco. Por exemplo, ridicularizam mulheres assertivas como escandalosas, rotulam mães negras fortes como “ másculas”, desconsiderando seu papel central na socialização dos filhos e seu papel de destaque nas relações de poder na família.

Esses exemplos destacam o esforço em controlar comportamentos que podem ser vistos como ameaçadores aos valores do grupo estabelecido. Quando um grupo, através da autoidentificação, consegue valorizar esses aspectos que o grupo dominante estereotipou, ele consegue questionar concepções, valores e comportamentos que são utilizados para controlar grupos que são inferiorizados.

Aconselhar mulheres negras a abraçarem sua assertividade, a valorizarem sua ousadia, e a continuarem a usar essas qualidades para sobreviverem e transcenderem os ambientes hostis que circunscrevem as vidas de tantas mulheres negras. Ao definir e valorizar a assertividade e outras qualidades “não femininas” como atributos necessários e funcionais da condição feminina afro-americana, a autoavaliação das mulheres negras desafia o conteúdo de imagens controladoras externamente definidas. (Collins, 1986, p.104)

Observa-se que esses papéis e essas imagens que hoje existem não são fixas, são construídas, e assim sendo podem ser modificadas, mas primeiro é necessário compreender essa construção.

Para, Elias (1994) compreender muitos aspectos relacionados aos comportamentos dos indivíduos, seria necessário olhar a trama das redes de interdependência que se estabelecem durante a vida. Assume-se que essas questões, conscientemente ou não, impactaram a relação das mulheres com o processo de escolarização, principalmente das mulheres das camadas populares, a quem foi negado esse direito subjetivo.

A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis. Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe. (Elias, 1994, p.18-19)

A escolarização que é oferecida ao sujeito depende não só do país em que ele nasce, como também a localização do seu bairro, a valorização que seus pais dão ao processo educativo, as profissões que ele conhece, tem acesso e se identifica durante sua formação, ou seja, depende de quem ele é, mas ao mesmo ajuda na própria formação de sua identidade.

2.9 A ESCOLARIZAÇÃO E O IMPACTO NA AUTOIMAGEM

Mesmo que o direito à educação para todos, sem distinção, estivesse em voga desde 1988, a interseção entre educação e gênero só foi ter mais destaque em 2000. Em 2003, no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, houve a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECADI). Essas ações institucionais, por mais que tenham contribuído no que concerne a diagnósticos e debates, eram dificilmente

transformadas em políticas públicas efetivas que contribuíssem com a relação sobre a desigualdade de gênero. (Carreira, 2014)

Isso se deu, principalmente, por causa da resistência de setores conservadores da sociedade, que buscavam, ao barrar essas ações, proteger a estrutura patriarcal da sociedade, assim como os valores do *establishment* vigente. Nesse momento os debates de gênero e educação se intensificaram, porém, como é típico das relações estabelecidos-*outsiders*, os grupos conservadores cerraram as suas fileiras, com o intuito de defender os seus valores e normas, ancorados pelas bases da “família tradicional”, que frisa os papéis e a hierarquia de gênero entre homens e mulheres, e a moral cristã. Com a chegada de um partido mais progressista no poder, pode-se observar um recrudescimento desse movimento, fortalecendo uma cruzada contra a “ideologia de gênero” (Biroli; Vaggione; Machado, 2020).

Essas ações foram mais visíveis na votação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, em que o Congresso Nacional excluiu os termos gênero e orientação sexual, por forte pressão das entidades religiosas e conservadores, de dentro do próprio congresso e de lideranças religiosas que fizeram das pautas morais palanque para se elegerem (e reelegerem) nas eleições que vieram a seguir. A educação pública como um todo, foi colocada em xeque pelo movimento conservador, sendo vista como local de balbúrdia, doutrinação e caminho para a destruição de valores familiares.¹⁸

A partir do golpe de 2016, em que a primeira presidente eleita foi destituída do cargo, assumindo até então o Vice-presidente Michel Temer, se deu início ao acirramento do desmonte da educação pública, com sucessivos cortes. A EJA, como modalidade marginal, que ampara principalmente sujeitos das camadas populares, foi extremamente afetada. Em 2014 a receita disponível para a modalidade era de 679 milhões, em 2017 passou para 161,7 milhões e em 2018, 68,3 milhões (Brasil, 2021)¹⁹. Também foi nesse governo em que se concretizou a reforma do ensino médio, estipulando uma carga horária de 1000 horas/ano, que

¹⁸ No texto “A retirada dos termos ‘igualdade de gênero e orientação sexual’ do plano nacional de educação – PNE 2014-2024” as autoras MENDES, MAHEIRIE e GESSER analisam as discussões entre os parlamentares que resultaram nessa decisão, demonstrando que a base dos argumentos pró retirada eram baseados em termos biologistas, religiosos e moralistas, enquanto os parlamentares que defendiam a permanência os argumentos eram baseados no entendimento sobre a importância da educação ao enfrentamento às violências presentes nas práticas racistas, homofóbicas e sexistas. Importante enfatizar que segundo as autoras essa não foi uma ação pontual e isolada: “consideramos que o fato de os parlamentares terem conseguido retirar esses termos do PNE, isso fortaleceu, no âmbito dessa democracia neoliberal, os deputados conservadores que atualmente estão elaborando projetos de lei que seguem na intenção de retirar, da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação –LDB/1996, o termo gênero.” (2020, p.149)

¹⁹ BRASIL, Painel cidadão. Orçamento Efetivo. Evolução anual – Educação – **Educação de Jovens e Adultos** – Planejado. Disponível em: <<http://www9.senado.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=senado%2Fsigabrasilpainelcidadao.qvw&host=QVS%40www9&anonymous=true&Sheet=shOrçamentoVisaoGeral>> Acesso em: 18 fev. 2021.

deverá ser cumprida até 2023, desconsiderando a LDB 9394/1996, inciso VII do Art. 4º da LDB 9394/1996, que determina que as especificidades dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos devem ser consideradas no contexto pedagógico (Brasil, 1996).

Com o governo de Jair Bolsonaro o cenário não demonstrou melhoras, ao contrário. As medidas de cortes na educação se ampliaram, além de serem fundamentais para um combate à "doutrinação ideológica" que supostamente dominaria as instituições públicas e educacionais brasileiras, segundo o presidente.

A EJA, historicamente desvalorizada por atender um público excluído pela sociedade por ser composto majoritariamente por trabalhadores pobres, segue sendo ceifada por um governo que abomina qualquer fagulha de movimento popular. Em 2019, com o decreto nº 9.465 de 2 de janeiro a SECADI é extinta, demonstrando a posição contrária a qualquer fomento à diversidade.

No mesmo ano, o orçamento executado foi de 21,2% e em 2020 foi de apenas 8,7 milhões (Brasil, 2021). Nem na década de 1990 com o auge das privatizações e a fomentação do estado mínimo por diversos setores da sociedade, o desmonte e a desvalorização da educação foram tão grandes.

Percebe-se que durante esse período a EJA foi constantemente atacada, e por mais que tenha tido alguns protestos dos estudantes e profissionais da educação contra os cortes e sucateamento, pouco (ou nada) se viu em relação aos ataques à modalidade e as políticas que fomentam a diversidade.

Considerando a posição marginal em que a EJA é colocada, essa não ação era de se esperar. O que vale demonstrar a partir desse exemplo é que se percebe a falta de valor que se tem sobre a modalidade e o quanto ela é pouco vista e considerada nas reivindicações educacionais. Se esses estudantes não são vistos sequer quando seus direitos são ceifados, como eles mesmos irão se reconhecer como sujeitos de direitos? A autoimagem do grupo depende não só de como se veem, mas também de como são vistos.

Compreender a identidade dos sujeitos da EJA é de grande importância, principalmente em um momento histórico em que as identidades estão em um local de destaque na sociedade contemporânea. Hall (2020) aponta que o sujeito hoje se apresenta de formas específicas em locais específicos, agindo de maneira condizente com o espaço social que ocupa, fazendo com que o sujeito fique vulnerável à alienação.

Saber quem se é no mundo contemporâneo, considerando que as oportunidades que se tem muitas vezes condizem com quem você é, sobretudo em relação à gênero, classe, raça, nacionalidade e escolaridade, é também tomar as rédeas sobre suas ações frente ao mundo. É

sobre ter **agência**. Para Zamora (2018) ter agência de si seria:

o poder crescente de agir propositalmente e reflexivamente na vida de si mesmo e do mundo. O senso de agência cresce à medida que nos **envolvemos em mundos sociais mais amplos, assumimos novos papéis e expandimos nosso repertório de ferramentas simbólicas** (linguagem falada e escrita, sistemas de conhecimento, crenças morais e religiosas etc.)” (Zamora, 2018, p.6)

Pode-se dizer que o senso de agência se desenvolve a partir das relações entre os indivíduos e durante o processo de construção da identidade dos mesmos. Ainda segundo Zamora (2018), a educação teria um papel fundamental nesse quesito. A partir de sua pesquisa de revisão de literatura, o autor demonstra que a alfabetização²⁰ é um aspecto fundamental da identidade social do sujeito, sendo assim, o que, como e o porquê ele lê, escreve e fala, depende de quem ele é, e de quem quer ou não ser.

Essas práticas de leitura são indissociáveis da identidade social dos sujeitos, sendo mediadas pelas suas relações com outros indivíduos, pelas instituições, pela comunidade em que está inserido e como as suas práticas de leitura e escrita são aplicadas e aceitas no seu cotidiano (Zamora, 2018).

Isso não quer dizer que os adultos com pouca escolaridade ficam à mercê da sociedade. Ao contrário, os mesmos estabelecem redes em que trocam conhecimentos, estabelecem estratégias para interpretar textos e resolver desafios relacionados às suas necessidades de leitura e escrita e se especializarem em diferentes assuntos (Zamora, 2018).

O que vale destacar é que esse é um tensionamento vivido pelos alunos da EJA constantemente. São pessoas vivendo suas vidas normalmente e que, apesar da falta de escolarização, não estão paralisadas. Não são coitados, dependentes, analfabetos. São pessoas que tiveram oportunidades suprimidas por questões relacionadas à sua falta de escolarização e por fazerem parte de grupos historicamente marginalizados.

As estudantes da EJA hoje estão enfrentando o acirramento dos tensionamentos referentes às normas de gênero, o sucateamento da educação, um alto índice de desemprego e as descentralizações das identidades. Questões que permeiam a autoimagem do grupo e impactam os processos de individualização, interferindo, de forma consciente ou inconsciente, na maneira que veem o processo educacional.

²⁰ No artigo “Alfabetização e aprendizagem de adultos: teoria e pesquisa na era do capitalismo global” de 2018, Zamora utiliza como base teórica as teorias socioculturais e dialógicas da alfabetização, tendo como referência autores como Vygostky (1978), Bakhtin (1986), Gee (1996), Hull e Shultz (2002, 2021) entre outros. Esses novos estudos compreendem a alfabetização como “um complexo processo de apropriação de diversas práticas sociais onde ler, escrever, falar e pensar de certa forma é relevante para participar de contextos sociais, culturais e históricos” (Zamora, 2018, p. 3).

Compreender quem são essas estudantes, como se enxergam e como são vistas é também pensar no tipo de educação necessário para fazer com que a autoimagem de grupos *outsiders* se tornem positivas. Para que assim o processo educacional venha a contribuir para que as pessoas que foram excluídas se reconheçam como sujeitos de direitos e valorizem seus próprios conhecimentos, culturas e práticas sociais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E DADOS DE INVESTIGAÇÃO

Como falado anteriormente, a EJA e os sujeitos que fazem parte dessa modalidade, tem sido frequentemente focalizada nos aspectos relativos à classe social. Sem desconsiderar a relevância da classe social como marcador identitário dos sujeitos discentes da EJA, e como variável que interfere nas suas trajetórias de escolarização bem como na constituição de suas autoimagens, nessa pesquisa o interesse recai sobre a questão de gênero. Mais especificamente, interessa aqui identificar e examinar o conceito de identidade mobilizado nas análises e interpretações das investigações voltadas à temática das mulheres na EJA, desenvolvidas nos programas de pós-graduação de Minas Gerais.

A metodologia escolhida para fazer o levantamento dos trabalhos e analisá-los foi a abordagem do “Estado do conhecimento”. Segundo Morosini e Fernandes (2014), essa abordagem metodológica busca identificar e sistematizar a produção de um tema específico, em um período de tempo determinado, com a finalidade de identificar similaridades e discordâncias entre as pesquisas bem como referenciais teóricos e metodológicos utilizados. Para o autor, esse tipo de pesquisa demonstra ser de grande relevância para que se compreenda como a temática investigada vem sendo abordada na pesquisa e possíveis lacunas a serem estudadas, abrindo assim, espaço para um novo conhecimento a ser construído.

Nessa perspectiva, vale destacar que pesquisas do estado da arte e pesquisas do estado do conhecimento têm sido tratadas como sinônimos em diferentes trabalhos. No entanto, conforme Romanowski e Ens (2006), o diferencial na densidade da área das produções analisadas é um indicador a ser considerado na caracterização desses dois tipos de pesquisa.

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (Romanowski e Ens, 2006, p.39-40).

No artigo “O estado da arte ou o Estado do conhecimento” de Souza, Silva e Vasconcelos (2020), as autoras, com base nas pesquisas intituladas com ambos os conceitos, elencaram as principais características entre as duas. Com base nesse artigo, autores que comumente utilizam o conceito “Estado da arte”, tem como objetivo fazer um levantamento

sobre o que se sabe sobre determinada área do conhecimento a partir das produções científicas, compreender em que condições esse conhecimento tem sido produzido, acompanhar a evolução desse conhecimento durante um período de tempo específico, observar as diferentes abordagens e ênfases utilizadas por cada autor. Esse tipo de metodologia se demonstra ampla e abrangente, pois abarca todos os meios de produção e divulgação científica, considerando teses, dissertações, resumos de artigos publicados em anais e eventos, estabelecendo relações entre eles, favorecendo o diálogo e apontando contribuições, contradições e possíveis lacunas (Silva; Souza; Vasconcelos, 2000).

Já o Estado do conhecimento seria uma metodologia mais restrita, abordando apenas um setor das publicações sobre um tema específico. Seria necessário então primeiramente, uma revisão crítica da literatura, identificando os aspectos que têm sido observados, abordados e analisados sobre o tema e quais os referenciais utilizados. Objetiva-se assim compreender as relações presentes nessas categorias no período histórico analisado, identificando as possíveis lacunas, temas que não foram suficientemente explorados, a relevância da produção teórica e na identificação de experiências que contribuam na elaboração de propostas para a área pesquisada (Silva; Souza; Vasconcelos, 2000).

Com o objetivo de respeitar a distinção acima destacada e enfatizar a focalização em apenas um estado brasileiro e utilizar como material apenas as dissertações e teses dos programas de pós-graduação mineiros sobre a temática, optou-se por utilizar esse conceito.

Para isso foi determinado o marco temporal de 5 anos (2015-2020). O recorte temporal da pesquisa se baseou no aumento da discussão sobre gênero, principalmente em relação à educação. Essas discussões se dão em um contexto social e político em que governos abertamente conservadores buscam travar uma batalha contra a “ideologia de gênero” e resgatar os “valores cristãos”, fortalecendo a delimitação dos papéis de homens e mulheres na sociedade. Sendo assim, é importante considerar como essas discussões têm influenciado a produção acadêmica sobre a temática.

As perguntas iniciais que orientam a trajetória de sistematização das produções foram: quais os trabalhos produzidos elaborados no período de 2015 a 2020 sobre EJA? Quantas dessas pesquisas são dedicadas às mulheres da EJA? Qual o referencial teórico utilizado nessas pesquisas? Como a identidade dessas mulheres estão sendo abordadas?

3.1 FONTES DE PESQUISA

Primeiramente foi levantado o número de universidades no estado incluindo federais, estaduais e privadas e quais delas tinham um programa de pós-graduação em educação. Foram encontradas 26 universidades, dentre elas 17 federais (inclusive institutos federais), 3 estaduais e 6 privadas. Dentre essas, 20 tinham programas de pós-graduação em educação.

A partir desse levantamento foi analisado o banco de pesquisas de cada programa e aplicou-se o filtro por ano e com as palavras chaves “EJA”, “Educação de adultos”, “Educação Popular”.

Após a seleção dos trabalhos em EJA e educação popular, foi lido os resumos para caracterizar as áreas abordadas nos estudos em EJA e identificar quais trabalhos abordavam a questão da identidade e especificamente a questão das mulheres. Os trabalhos que consideravam essas temáticas foram lidos na íntegra para analisar a metodologia utilizada, o referencial teórico com o intuito de identificar os autores que embasaram as pesquisas referente ao gênero e a identidade, quais aspectos relacionados ao gênero foram abordados e como as mulheres foram interpretadas nessas pesquisas, evidenciando quais áreas foram contempladas e quais careceriam de mais estudos.

Assim sendo, foram encontrados 2923 trabalhos sobre educação e apenas 131 (4,8%) abordavam a EJA. Dentre os trabalhos que abarcam a modalidade 54 (41,22%) consideravam as especificidades das mulheres. Os demais, ao discutirem os sujeitos da EJA, utilizavam as normativas que faziam referência à questão da mulher sem incorporá-las como objeto específico. No entanto, os trabalhos selecionados e utilizados nesta pesquisa foram aqueles que tratavam especificamente das mulheres estudantes da EJA. Assim sendo, dos 131 apenas 16 (12,21 %) trouxeram as alunas da EJA como sujeito central das pesquisas. Além disso, vale ressaltar que a EJA realmente não é uma modalidade muito presente nas pesquisas em educação, sendo que em 7 das 20 instituições levantadas, não houve nenhuma pesquisa sobre a área.

Tabela 1 – Quantidade de pesquisas por instituição

Universidades com Programas de Pós-graduação em Educação	Número de pesquisas defendidas entre 2015 - 2020	Número de pesquisas em EJA entre 2015 - 2020	Número de pesquisas em EJA que citam as especificidades das mulheres	Estudantes (EJA) mulheres como sujeito central das pesquisas
CEFET	149	3	3	0
IFNMG	8	0	0	0
IFSUDESTEMG	27	0	0	0
IFSULDEMINAS	7	0	0	0
IFTM	77	0	0	0
PUCMINAS	136	3	1	0
UEMG	106	11	3	2
UFJF	251	9	6	1
UFLA	161	4	2	0
UFMG	701	55	22	10
UFOP	153	13	4	0
UFSJ	118	4	2	1
UFTM	44	1	0	0
UFU	515	18	6	1
UFV	128	5	2	0
UFVJM	42	0	0	0
UNIFAL	82	2	0	1
UNIFEI	44	0	0	0
UNIMONTES	1	0	0	0
UNIUBE	173	3	3	0

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Quando as pesquisas são separadas por ano vemos que a quantidade varia, ora aumentando, principalmente em 2017, ora diminuindo. Porém, quando comparamos com as pesquisas feitas em educação, a porcentagem em relação à modalidade no período analisado, diminuiu progressivamente.

Tabela 2 – Pesquisas em educação e EJA

Ano	Pesquisas em Educação	Pesquisas em EJA	Mulheres estudantes como sujeito central	Pesquisas que citam as especificidades das mulheres
2015	370	21 (5,68%)	0	11
2016	440	24 (5,45%)	6	7
2017	574	29 (5,05%)	3	8
2018	477	18 (3,77%)	2	8
2019	625	23 (3,67%)	3	14
2020	437	16 (3,66%)	2	6

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Em relação ao número de pesquisas em EJA por modalidade e por ano, é possível observar que a maioria das pesquisas em EJA são realizadas em nível de mestrado, particularmente em mestrado acadêmico. Conforme tabela abaixo, também é possível observar certa regularidade no número de defesas de dissertações de mestrado acadêmico ao longo do período investigado.

Tabela 3 - Quantidade de pesquisas por modalidade

ANO	Dissertações Mestrado profissional	Dissertações Mestrado acadêmico	Teses Doutorado acadêmico
2015	2	12	7
2016	6	13	5
2017	6	19	4
2018	5	11	2
2019	9	8	5
2020	2	13	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Considerando os critérios de seleção adotados para o levantamento das fontes de

análise, as pesquisas utilizadas foram as seguintes:

Tabela 4 - Informações das pesquisas analisadas

(Continua)

Ano	Instituição	Modalidade	Título	Autora	Orientador
2016	UFMG	Mestrado	“Sou analfabeta, mas não sou pacata”: estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita	Ediany Aparecida Pereira Lima	Carmem Lúcia Eiterer
2016	UFMG	Mestrado	Mulheres quilombolas e culturas do escrito: voz e letra na comunidade quilombola do Mato do Tição/MG	Maria Raquel Dias Sales Ferreira	Carmem Lúcia Eiterer
2016	UFMG	Mestrado profissional	Mulheres negras e suas práticas de socialização escolar: afirmando direitos, desafiando preconceitos	Luzia Maria Alves da Silva	Maria Amália de Almeida Cunha
2016	UFMG	Doutorado	A escola e as mulheres em privação de liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula	Maria Cristina da Silva	Carmem Lúcia Eiterer
2016	UFMG	Doutorado	Começar de novo: processo de integração/reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais	Julice Maria Resende Machado	Antônia Vitória Soares Aranha

Tabela 4 - Informações das pesquisas analisadas

(Continua)

Ano	Instituição	Modalidade	Título	Autora	Orientador
2016	UFSJ	Mestrado	O cuidado na relação professora e alunas: A educação no cárcere numa perspectiva fenomenológica	Caroline Martins de Sousa	Wanderley Cardoso de Oliveira
2017	UFMG	Mestrado	A efetividade das políticas públicas e das práticas de formação profissional das mulheres presas	Yara Elizabeth Alves	Fernando Selmar Rocha Fidalgo
2017	UFMG	Mestrado	Os letramentos de empoderamento feminino negro: a educação de jovens e adultos e os processos de aprendizados na rede social Facebook	Kelly Cristina da Silva	Analise de Jesus da Silva
2017	UFMG	Doutorado	Trabalho doméstico, relações de gênero e educação: um estudo com educandas da EJA	Ludimila Corrêa Bastos	Carmem Lúcia Eiterer
2018	UEMG	Mestrado	Experiências de trabalho de mulheres jovens estudantes da rede pública de educação de jovens e adultos em São João Del Rei – MG	Laura Antunes Campos Carvalho	Ana Cláudia F. Godinho

Tabela 4 - Informações das pesquisas analisadas
(Conclusão)

Ano	Instituição	Modalidade	Título	Autora	Orientador
2018	UNIFAL	Mestrado	Alfabetização de mulheres na EPJA: uma análise de artigos do SciELO à luz da abordagem dialógica	Renata de Fátima Gonçalves	Vanessa Cristina Giroto
2019	UEMG	Mestrado	Experiências de escolarização e de trabalho de beneficiárias do programa bolsa família	Amanda do Carmo Amorim Nadú	Ana Claudia F. Godinho
2019	UFMG	Mestrado profissional	Minas na Semi: (re) significações das narrativas das adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa semiliberdade	Rebeca Cristina Nunes Lloyd Gonçalves	Licínia Maria Correa
2019	UFU	Doutorado	A história da educação de mulheres pobres nas instituições escolares noturnas primárias de Uberlândia/MG (1933-1959): espaço de luta e resistência pela escolarização	Carla Cristina Jacinto da Silva	Sauloéber Tarsio de Souza
2020	UFJF	Mestrado	Entre exuberância e mistério: subjetividades de mulheres ciganas nas interfaces entre educação e gênero	Gláucia Siqueira Marcondes	Anderson Ferrari
2020	UFMG	Mestrado profissional	A escrita autobiográfica feminina na Educação de Jovens e Adultos:	Maria Marlete de Souza	Míria Gomes de Oliveira

| subjetividade e
memória |

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Uma exploração inicial do quadro acima permite afirmar que, ao longo do período analisado, pesquisas em EJA na qual as mulheres figuram como elemento central na constituição dos objetos de pesquisa foram desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, tanto em nível de mestrado quanto em nível de doutorado. Em todos os casos, foram investigações realizadas por pesquisadoras.

Em relação aos orientadores, ao analisar o texto disponível no currículo lattes dos mesmos, foi observado que esses atuam em diferentes áreas da educação e não especificamente com a EJA. Estão envolvidos com temas variados, como sociologia da educação, filosofia, trabalho e formação humana, fenomenologia, sistema prisional, políticas educacionais, formação de professores, gênero, sexualidade, diversidade, políticas afirmativas e interseccionalidade.

Além disso, alguns estão envolvidos em projetos de extensão e coordenação de grupos de pesquisa, enquanto outros têm experiência em questões específicas, como relações étnico-raciais, letramento e formação de professores. Dos 12 docentes pesquisadores apenas 4 tem como destaque a EJA são eles: Carmem Lúcia Eiterer (UFMG), que além de orientar 4 das pesquisas analisadas nessa dissertação, também é pesquisadora do NEJA - Núcleo de Educação de Jovens, com enfoque nas especificidades dos sujeitos da modalidade; Análise de Jesus da Silva (UFMG) que participa ativamente em Fóruns de EJA do Brasil e integra à linha de pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Programa de Pós-Graduação; Licínia Maria Correa (UFMG) responsável por projetos de extensão no campo da EJA; e Ana Cláudia F. Godinho (UFRGS) coordenadora do grupo de pesquisa Educação de Jovens e Adultos em Contextos Escolares e Não Escolares (CNPq) e coordenadora do projeto de pesquisa "Educação e Letramento em Espaços de Privação de Liberdade" da Região Sul do Brasil.

Uma vez selecionadas as investigações que constituem as fontes de análise da presente pesquisa, foram produzidos resumos sucintos de cada uma, objetivando traçar uma panorâmica das fontes a partir dos seguintes elementos: objetivo geral, metodologia, principais resultados e principais conceitos apresentados pelas autoras referente à temática aqui estudada.

Em todos os resumos foram observados os conceitos e entendimentos dos próprios autores e não das obras referenciadas. Também não foi emitido nenhum tipo de análise pessoal na escrita dos resumos. O intuito foi identificar como a categoria gênero e mais especificamente a identidade das mulheres na EJA foram interpretadas nesses trabalhos. Sendo assim, as obras das referidas pesquisadoras apresentam dados e análises completas sobre as especificidades em que trabalharam que não foram abordadas nesta pesquisa.

Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa, a seguir serão apresentados os dados coletados. Para tanto, foram organizados os seguintes subtópicos: temas e objetivos das pesquisas, motivos que fizeram as mulheres abandonarem os estudos, gênero, identidade, motivos que fizeram as mulheres retornarem aos estudos e estratégias para viverem em um mundo letrado sem a escolarização completa. Na sequência, os trabalhos referentes à educação no cárcere (pesquisas 4, 6, 7 e 13) serão abordados separadamente, considerando as especificidades do tema.

3.1.1 Temas, objetivos e metodologias das pesquisas

PESQUISA 1

A pesquisa "Sou analfabeta, mas não sou pacata": estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita", escrita por Lima (2016), objetivou analisar e compreender as estratégias construídas por mulheres pardas e negras educandas da EJA e utilizadas para viverem com pouca ou nenhuma escolaridade em uma sociedade organizada através da escrita além de identificar "se" e "como" a questão racial aparece nos discursos dessas educandas. A autora utilizou uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso com entrevistas de cinco mulheres com idade entre 27 e 67 anos em processo de alfabetização na EJA. Essas entrevistas foram feitas em 2 momentos, primeiramente de maneira individual e em forma de narrativa e no segundo entrevistas semiestruturadas e coletivas.

PESQUISA 2

A pesquisa "Mulheres Quilombolas e Culturas do Escrito: Voz e Letra na Comunidade Quilombola do Mato do Tição/MG", escrita por Ferreira (2016), teve como objetivo explicitar e analisar os modos de participação nas culturas do escrito de um grupo pertencente à

Comunidade Quilombola Do Mato do Tição do município Jaboticatubas, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Foi analisado os funcionamentos da oralidade, os modos de usar a escrita, a relação entre oralidade e escrita e suas implicações nas práticas sociais, na constituição e na manutenção de uma identidade quilombola. A abordagem foi qualitativa analisando as narrativas biográficas através de entrevistas com 5 mulheres que possuíam diferentes experiências de escolarização bem como através de observação participante. Esse método, segundo a autora, pode ser chamado de trabalho de campo ou etnografia.

PESQUISA 3

A pesquisa “Mulheres negras e suas práticas de socialização escolar: afirmando direitos, desafiando preconceitos”, escrita por Silva (2016), objetivou promover ações interdisciplinares de intervenção em uma escola pública estadual, analisar e buscar compreender como, e se, as práticas de socialização escolar promovem a exclusão/segregação social da mulher negra estudante. Teve como metodologia uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação, utilizando como técnicas as rodas de conversa e grupo focal.

PESQUISA 4

A pesquisa “A Escola e as Mulheres em Privação de Liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula.” Escrita por Silva (2016) teve como objetivo apresentar processos de aquisição da leitura e da escrita de mulheres em privação de liberdade de uma escola em uma unidade prisional no estado de Minas Gerais. A pesquisa seguiu com um procedimento etnográfico, com observação participante, registros em caderno de campo, descrição densa.

PESQUISA 5

A pesquisa “COMEÇAR DE NOVO: processo de integração/reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais”, escrita por Machado (2016) teve como objetivo estudar a inserção das alunas egressas, com 40 anos ou mais de idade, do PROEJA do IFMG (Instituto Federal de Minas Gerais) no mercado de trabalho. A metodologia tem como base quali-quantitativa, com uma abordagem crítico dialética utilizando também uma consulta bibliográfica/documental, aplicação de entrevistas com as

egressas e de questionários para os gestores dos três *campis*.

PESQUISA 6

A pesquisa “O cuidado na relação professora e alunas: a educação no cárcere numa perspectiva fenomenológica”, escrita por Sousa (2016) teve como objetivo compreender a relação entre professora e alunas em uma escola no sistema prisional da cidade de São João del Rei – MG de uma unidade de Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC feminina). Teve uma abordagem qualitativa tendo como base a fenomenologia hermenêutica, baseada em Heidegger. A sequência foi a descrição do espaço através de fotos e pesquisas bibliográficas, observação participante, diário de campo, questionários semi-abertos, entrevistas e grupo reflexivo.

PESQUISA 7

A pesquisa “A efetividade das políticas e das práticas de formação profissional das mulheres presas”, escrita por Alves (2017) teve como objetivo analisar a efetividade das políticas e das práticas de formação profissional das mulheres privadas de liberdade, instituídas em Minas Gerais, especificamente nas unidades prisionais da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Teve como metodologia uma abordagem qualitativa, a partir da análise documental e da realização de entrevistas semiestruturadas com 14 mulheres privadas de liberdade que estavam realizando ou que concluíram cursos de formação profissional no interior das unidades prisionais.

PESQUISA 8

A pesquisa “Os letramentos de empoderamento feminino negro: a educação de jovens e adultos e os processos de aprendizados na rede social *facebook*”, escrita por Silva (2017) teve como objetivo averiguar como a participação nos grupos e/ou comunidades que discutem a temática dos cabelos crespos como símbolo identitário naquela rede social interfere no significado atribuído às identidades das mulheres negras inscritas ou que já frequentaram a EJA. Como metodologia de caráter qualitativo, a autora utiliza a netnografia, um tipo de etnografia adaptada à internet e redes sociais, utilizando dados de postagens, fotos, discussões das comunidades e fóruns do *facebook* que tratam sobre a temática. Também houveram questionários *online* e duas mulheres foram entrevistadas.

PESQUISA 9

A pesquisa “Trabalho doméstico, relações de gênero e educação: um estudo com educandas/os da EJA”, escrita por Bastos (2017) objetivou analisar as relações de gênero construídas e vivenciadas por trabalhadores e compreender como se dava a interpretação de atribuições que geralmente são destinadas a mulheres, muitas vezes aceitas como algo natural, nos discursos dos participantes do estudo trabalhador/trabalhadoras domésticas. A autora utilizou como recurso metodológico a história oral, com entrevistas semi-estruturadas. Foram entrevistadas 8 mulheres e 1 homem.

PESQUISA 10

A pesquisa “Experiências de trabalho de mulheres jovens estudantes da rede pública de educação de jovens e adultos em São João Del Rei – Minas Gerais”, escrita por Carvalho (2018) teve como objetivo analisar as experiências de trabalho de mulheres jovens estudantes da EJA em uma escola pública de São João Del Rei, MG, assim como mapear o perfil socioeconômico, cultural e contextualizar as experiências de trabalho dessas jovens nas relações sociais que constituem a divisão sexual do trabalho. Teve como metodologia um caráter qualitativo a partir da autobiografia, observação participante e entrevistas narrativas.

PESQUISA 11

A pesquisa “Alfabetização de mulheres na EPJA: uma análise de artigos do Scielo à luz da abordagem dialógica”, escrita por Gonçalves (2018) objetivou identificar nas produções científicas, em especial no site *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), os obstáculos que historicamente vêm impedindo as mulheres da EJA a terem êxito educativo, especificamente relacionado à alfabetização, bem como evidenciar as possibilidades de uma aprendizagem da leitura e da escrita que permita uma inserção e permanência nos espaços educativos de forma mais autônoma e democrática. Teve como metodologia uma abordagem qualitativa, a partir de uma vertente dialógica, de natureza bibliográfica.

PESQUISA 12

A pesquisa “Experiências de escolarização e de trabalho de beneficiárias do Programa Bolsa Família”, escrita por Nadú (2019) objetivou investigar as contribuições e os limites do Programa Bolsa Família para a afirmação das mulheres como sujeitos de direitos a partir de

experiências de escolarização e de trabalho de beneficiárias do município de Ribeirão das Neves, em Minas Gerais. A metodologia valeu-se de uma abordagem qualitativa, através de estudo de caso, observação participante e entrevistas semiestruturadas com 12 beneficiárias do programa.

PESQUISA 13

A pesquisa “MINAS NA SEMI”: (re)significações de narrativas das adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa Semiliberdade, escrita por Gonçalves (2019) teve como objetivo detectar as peculiaridades da medida de semiliberdade nos processos vivenciados pelas adolescentes em situação de vulnerabilidades e conflito com a lei, analisando suas percepções bem como compreender como elas constroem significações/ressignificações a respeito de si, dos processos educativos e do mundo. Teve como metodologia uma abordagem qualitativa, utilizando a observação direta, pesquisa documental e entrevistas narrativas.

PESQUISA 14

A pesquisa “A história da educação de mulheres pobres nas instituições escolares noturnas primárias de Uberlândia/MG (1933-1959): Espaço de luta e resistência pela escolarização”, escrita por Silva (2019) teve como objetivo mapear e analisar as características das instituições de ensino primário noturno que recebiam mulheres no período proposto, caracterizar e analisar o perfil das alunas atendidas nas escolas encontradas; avaliar as condições de trabalho das docentes nos grupos escolares noturnos e pesquisar a resistência de mulheres trabalhadoras para obterem a escolarização em Uberlândia. Teve como metodologia a pesquisa bibliográfica e também a análise de diferentes documentos como fontes (atas de reuniões, livros de matrícula e de ponto dos professores, diário dos alunos, fotografias e jornais encontrados no Arquivo Público de Uberlândia).

PESQUISA 15

A pesquisa “Entre exuberância e mistério: subjetividades de mulheres ciganas nas interfaces entre educação e gênero”, escrita por Marcondes (2020) teve como objetivo compreender como as subjetividades de três mulheres ciganas vêm se constituindo em uma comunidade cigana na cidade de Juiz de Fora – MG. Como metodologia se baseou nas perspectivas teórico-metodológicas pós estruturalistas e foucaultianas, baseada na observação

e nas conversas que estabeleceu com as mulheres, pressupondo uma imprevisibilidade nos diálogos.

PESQUISA 16

A pesquisa “A escrita autobiográfica feminina na educação de jovens e adultos: subjetividade e memória”, escrita por Souza (2020) teve como objetivo analisar os textos autobiográficos produzidos por educandas da EJA, enfocando a escritura do próprio “eu” e pesquisar o lugar da escrita feminina no PROEMJA no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. A metodologia consistiu em uma abordagem qualitativa com base na aplicação de questionários e realização de uma sequência didática em sala de aula com leitura, discussão sobre as obras lidas e produção textual autobiográfica. A pesquisa foi desenvolvida com a análise de textos de dez educandas entre 2018 e 2019. Essa pesquisa em específico se destacou por trazer mais enfaticamente durante o texto o perfil das mulheres participantes das pesquisas. As 10 estudantes participantes tinham de 41 a 80 anos, todas eram cristãs, entre católicas e evangélicas. Os pais de todas as estudantes tinham a escolaridade incompleta, e os pais de uma delas nunca havia frequentado uma instituição escolar, apenas duas se declararam brancas, enquanto 7 se autodeclararam pardas e 1 preta.

3.1.2 Motivos que levaram ao abandono

A pesquisa número 1 deixou claro o recorte de gênero em relação ao abandono dos estudos. As mulheres pararam de estudar pois precisavam cuidar de terceiros, cuidar da casa ou trabalhar fora, geralmente com serviços domésticos mal remunerados. Foi abordada também a questão da baixa autoestima das entrevistadas, pois mesmo tendo seus avanços e conquistas frisados pelas professoras e pessoas ao redor, essas não reconheciam suas vitórias.

Todas trabalharam desde cedo, muitas vezes de maneira não remunerada. A infância foi marcada pelo abandono, pois todas não foram criadas por ambos os pais por diferentes motivos. Todas sofreram um ou diferentes casos de violência doméstica, duas relataram que os maridos por ciúmes não deixavam as mesmas frequentarem as aulas. Uma delas omitiu uma gravidez por medo de sofrer violência, pois o pai do primeiro filho já a havia abandonado ao saber que a mesma estava grávida.

Lima (2016) confirma a hipótese de que as questões relacionadas à classe, raça e gênero, impactaram diretamente a vida dessas mulheres, dificultando a inserção no mercado

de trabalho, a renda, acompanhamento escolar dos filhos, acesso à saúde e bens de consumo, assim como na autoestima das mesmas.

Nas pesquisas 2 e 3 não foram abordadas essa temática. Já na pesquisa número 4, a partir do conceito de interseccionalidade, Silva (2016) demonstra como as questões relacionadas ao gênero, raça e classe permearam as suas vidas com um imaginário do ideal de ser mulher. Com base na convivência com as estudantes, evidenciou-se também as nuances de infâncias desprotegidas, a violência doméstica, a maternidade precoce e a escolarização não terminada e interrompida, questões que marcaram a vivência dessas mulheres, e que as fizeram desenvolver estratégias para suprirem suas necessidades financeiras e superarem os obstáculos sociais.

Na pesquisa número 5 nenhuma das participantes relatou ser um desejo pessoal abandonar os estudos, mas sim ocasionados por agentes externos como a necessidade de ajudar a família, trabalhar, não ter escola perto de sua residência entre outros, mas nenhum por vontade própria. O maior motivo dentre eles (75%) está atrelado ao cuidado. Cuidar de familiares, demandados do marido e filhos, questões marcadas pela questão de gênero. Nenhuma delas relatou revolta quanto a isso, mas 77% lamentaram sobre não ter terminado os estudos na idade “regular”.

As pesquisas 6, 7 e 8 não abordaram os motivos que levaram os entrevistados quanto ao abandono dos estudos. Já a pesquisa número 9 analisa as relações de gênero, entre todos os participantes da pesquisa (considerando que foram entrevistados homens e mulheres) predominou a opinião de que os trabalhos domésticos executados de maneira remunerada por eles, eram mais direcionados para as mulheres, e geralmente essa ideia foi passada por gerações anteriores, logo encaravam a responsabilidade como algo natural. Todos compartilhavam de uma vivência pobre, marcada pela ausência de escolarização, o que também se confirmou como uma “herança hereditária” e trabalharam desde cedo. Por mais que o grupo tenha muitas dificuldades no percurso da escolarização, os mesmos ainda fazem planos para o futuro, muitas vezes tendo como objetivo ajudar os outros, seja a própria família ou os patrões.

Bastos (2017), aponta que os discursos familiares contribuíram com a visão de naturalização e possivelmente fez com que tenham uma visão de especificação de papéis e capacidade, como se essa fosse a única profissão e atividade que as mesmas fossem capazes de fazer. Sendo assim, quando as mulheres vão relembrar suas memórias da infância, essas aparecem cheias de constrangimentos, medos e vergonhas.

Foi observado que a infrequência às aulas, por parte das mulheres é superior à dos homens e, tendo como motivo o fato de trabalharem como empregadas domésticas e muitas residirem no local de trabalho. O cansaço também aparece constantemente nos relatos, e por naturalizarem o acúmulo de atividades e serem consideradas “da família” pelos patrões, não questionavam sobre essas atividades.

A pesquisa 10 não aborda essa questão. Na pesquisa 11, como se trata de uma pesquisa teórica, se faz necessário primeiramente compreender que o conceito de analfabetismo que Gonçalves (2018) trabalha durante as análises, vai além da decodificação de símbolos e letras, considerando o ato de ler e escrever como um ato criativo, que contribui para a compreensão crítica de realidade e transformação do seu meio.

A partir da análise dos artigos selecionando da última década que abordaram a questão da alfabetização de mulheres em âmbito nacional, a autora constatou que a partir de exclusões históricas as mulheres acabaram sendo impedidas de serem alfabetizadas, principalmente por questões relacionadas ao machismo, religião, trabalho, gênero, raça e classe social. Por essa questão, as mulheres mais velhas, de 50 a 60 anos, foram as mais prejudicadas. Como constatado, não há questões relacionadas ao comprometimento do sistema cognitivo com o avanço da idade, dessa maneira, o que impede realmente que essas adultas se alfabetizem são as relações sociais que se estabelecem e as possibilidades que são cerceadas, inclusive a partir de estigmas concretizados a partir do enfoque e destaque na alfabetização e educação apenas de crianças.

Na pesquisa número 12, a Nadú (2019) demonstra as especificidades da região de Ribeirão das Neves, sendo uma região das mais pobres de Minas Gerais com baixos índices em relação à educação e produção econômica, sendo o PBF (Programa Bolsa Família) e o CRAS as políticas de maior expressão na cidade.

Ao ter isso em mente e a partir da análise das entrevistas das mulheres, a autora verificou que as trajetórias de vida das mesmas foram marcadas pela pobreza e pela negação de direitos, principalmente do direito à educação, desde à infância e mesmo durante a participação no programa, pois o mesmo não tinha articulação com outras políticas públicas que poderiam contribuir com esse acesso.

As estudantes estiveram inseridas em empregos precarizados, muitas vezes de maneira informal em atividades ligadas ao cuidado, enfatizando a divisão sexual do trabalho, mas demonstrando desconforto em tratar da temática trabalho, pois ficavam receosas de perderem o benefício. Em relação à escolaridade, demonstraram um padrão de “desistência”, geralmente por condições externas devido à condição de maior vulnerabilidade em que

estavam inseridas. Geralmente estavam ligados à questão de gênero, como a responsabilidade dos afazeres domésticos, cuidado dos filhos, netas e de casa ou a necessidade de trabalhar.

A autora salienta que por mais que o direito à educação, e a mobilidade educacional das mulheres como grupo tem aumentado, o mesmo não se dá entre as mulheres beneficiárias do PBF. Apenas 2 haviam concluído o Ensino Médio (pela EJA) e 1 era analfabeta. Elas apontam o desejo de trabalhar, mas a pouca escolaridade não contribui, além de se sentirem impedidas pelas responsabilidades domésticas. Essa questão perpassa pela intersecção entre classe, raça e gênero, que impacta nas possibilidades dessas mulheres.

As pesquisas 13, 14 e 15 não abordaram essa questão. A pesquisa 16 aponta que, entre os motivos que fizeram as mulheres a interromper os estudos, 8 de 10 apontaram a necessidade de trabalhar em casa, cuidando dos irmãos, ou para trabalhar fora com o intuito de contribuir com o sustento da família. 2 apontaram a inexistência de escolas próximas à região que residiam. Em relação aos desejos para a retomada dos estudos, 6 delas almejavam ir para a faculdade e 4 delas queriam concluir o Ensino Médio.

3.1.3 Gênero

Na pesquisa número 1, foram articuladas as categorias gênero, raça, trabalho e geração, utilizando conceitos como vulnerabilidade social, estratégia, interseccionalidade e analfabetismo, mas não foi utilizado um conceito específico de gênero.

Em relação à pesquisa número 2, Ferreira (2016) enfatiza que, ao tratar da cultura do escrito, não é possível analisar apenas o uso da escrita, mas também observar a relação dessa cultura com a escrita atrelado à linguagem. Dessa maneira, a questão de gênero está presente quando a autora aponta os locais que essas mulheres ocupam, liderando as reuniões da associação, na organização das barracas de artesanato (que era visto pelos homens como coisa de mulher), nos trabalhos como lavar, cozinhar e organizar as festas. A história de vida das mulheres quilombolas entrevistadas, foi marcada também pela violência doméstica, abusos no trabalho, a dificuldade em se inserirem na vida política e a relação com as mães e filhos. Em relação a raça também, ficava nítido como estava posto o discurso da diferença e na construção do “outro”.

Para o recorte relacionado ao gênero, a Ferreira (2016) utiliza o conceito segundo Joan Scott (1995), como categoria de análise histórica, visando levar em consideração as práticas históricas nas relações entre os sexos além das suas experiências. A autora também considerou necessário trazer um referencial teórico que abarcasse a temática sobre as mulheres negras

com autoras como: Margareth Rago (2008); Bell Hooks (1995); Sueli Carneiro (2003) e Angela Davis (2016). Assim a autora busca politizar o debate racial de gênero, pois compreende que essas mulheres sofreram violências no decorrer de suas trajetórias que tem origem o sexismo e também o racismo. Ao mobilizar um referencial que abarca as especificidades desse grupo é possível desencadear processos particulares de lutas, articulando essas diferentes formas de opressão.

Na pesquisa número 3, Silva (2016) salienta o desafio de trabalhar dentro de uma perspectiva de diversidade cultural, principalmente ao que se refere a gênero e raça, e relacioná-los dentro das práticas de socialização escolar e na construção do ser mulher inscrita nessas condições. Também observa que a escola, como se apresenta hoje, demonstra certa rigidez e está ligada a métodos mais racionais e rígidos da ciência, tendo como objetivo uma educação baseada na eficácia, eficiência e resultados.

Todavia, a autora destaca que a escola realmente teve seu acesso e democratização do ensino aumentados, sobretudo no ensino médio, mas ainda não garante a equidade de oportunidades entre homens e mulheres. Nas ações que foram feitas durante a pesquisa ficou perceptível a dificuldade de financiamento, instalações e medidas que privilegiassem as temáticas sobre desigualdades e discriminações. Dentre as ações e formações que ocorriam, não foi percebido momentos que possibilitassem a escuta ativa de diferentes grupos, o que favorecia atitudes discriminatórias e preconceituosas.

A partir dessa observação foram feitas diferentes intervenções no interior da escola, que promovessem a reflexão, discussões sobre temáticas relacionadas à discriminação, respeito às diferentes formas de existir no mundo, e momentos que oportunizavam o falar e escutar.

Na ação relacionada ao grupo focal a proposta foi de “se ouvir ao ouvir o outro”, baseada em teorias psicanalíticas, objetivando a oportunidade de ressignificação através da reestruturação da própria história. As adolescentes que participaram do grupo de discussão expuseram suas opiniões a partir de um jogo de cartas de baralho personalizadas, levadas pela pesquisadora, que continham imagens e frases com diferentes questionamentos como: o cuidado do corpo, escolhas e trabalho das mulheres.

As estudantes demonstraram alguns preconceitos baseados em estereótipos como o “não se cuidar” atrelado à não depilação por exemplo, o que demonstra a influência de um padrão de beleza específico. Outros questionamentos levantados foram os relacionamentos estabelecidos com pessoas mais velhas e os interesses envolvidos em um relacionamento. A questão étnica racial também aparece quando uma das estudantes diz que gosta de ficar

apenas com “caras clarinhos”, e nas experiências em que as outras, que se diziam “mais escuras”, percebiam a diferença no tratamento que terceiros lhes ofereciam. Um dos destaques em relação ao trabalho foi o relato de uma menina que via a escola como meio de “ser alguém na vida”. A Silva (2016) aponta que ao “dar a voz” para essas mulheres, foi possibilitado o despertar para seu local de direito, levando ao (re) significar de suas identidades.

Para trabalhar especificamente com a temática de gênero, a autora aborda como o conceito foi utilizado em vários contextos sociais citando autores como: Scott (1995); Bordieu (1998); Louro (1996); Rubin (1976); entretanto destaca que, mesmo baseado nesses autores, utilizou para analisar a sua pesquisa uma abordagem voltada para a psicanálise, com autores como Freud (1920); Foucault (1998); Lacan (1981 e 1985) e Simone de Beauvoir (1970).

A autora utiliza a ideia de “sujeitudo” de Foucault (1985), que seria aquele que é o sujeito que obedece ao poder legislador, para compreender o sujeito melhor, que segundo ela “é o sujeito que ao mesmo tempo em que acredita estar livre é submisso”.

Silva (2016) utiliza os referenciais de Beauvoir (1970), para destacar que, ao longo de construções históricas, a sociedade vem reforçando esse papel de submissão de um sexo em detrimento de outro. O homem foi se constituindo como ser uno enquanto a mulher era menos, posta como o “outro”. Também aborda a necessidade de romper com o “universalismo” ao se tratar da mulher, pois as mulheres são diferentes e não compartilham de uma “essência natural”, mas sim são frutos das condições que as cercam.

Para a sua abordagem a autora salienta a necessidade de compreender a mulher enquanto sujeito, e não em comparação com o homem. Para que essa análise seja completa utiliza os conceitos de Freud (1925) e Lacan (1981), para analisar como o sujeito se constitui.

Através dos conceitos de Freud (1925), Beauvoir (1970) e Lacan (1981), objetivou compreender a constituição do sujeito além daquilo que está posto e rotulado em um papel social, para que a mesma se visse e fosse vista além da sua condição de fêmea, objeto que corresponda aos padrões sociais de feminilidade. Assim, destaca que os papéis que as mulheres exercem hoje, estão se modificando constantemente e que essa construção tem se dado a partir do desejo que se desenrola de maneira individual.

Na pesquisa número 5, ao tratar sobre gênero a Machado (2016) faz uma contextualização, trazendo o significado do conceito para diferentes autores. Para Scott (1995), o termo enfatiza o caráter social das distinções de gênero e indica a rejeição ao determinismo biológico. Demonstra que o conceito passa a ser utilizado com um caráter interdisciplinar como categoria de análise em diversas áreas (Piscitelli, 2001; Heilborn, 1992).

Como forma de análise durante o texto a autora salienta que o conceito que foi

utilizado está de acordo com o de Bereni (2001) que seria um sistema de categorização entre os sexos baseados em uma hierarquia, sendo destacada quatro dimensões: a perspectiva construtivista que aponta que o gênero não é natural, a perspectiva relacional, que compreende que para se referir a um grupo teria que se referir ao outro; a existência de uma relação de poder e uma hierarquia entre os gêneros; e a interseccionalidade que seria o cruzamento entre o gênero e outras relações de poder (raça, classe, geração).

De acordo com a autora, os seres humanos se constituem, se relacionam, praticam suas atividades cotidianas, dentro dessa lógica, permeados na ideia de superioridade de um gênero em relação ao outro (Izquierdo, 1998). Salienta que dentro dessas relações de poder, ela irá analisar a pesquisa em relação ao trabalho, gênero e geração.

Para articular a temática de trabalho e gênero, divisão sexual do trabalho e trabalho doméstico a autora utiliza os referenciais de: Hirata e Kergoat (2008); Heilborn e Sorj (1999); Lobo (2011); Saffiot (1969); Cyrino (2012); Fougeyrollas-Scwebel (2009); Bilac (2014); Boris (2014) e Kartchevsky-Bulport (1986). Machado (2016) faz uma contextualização a fim de indicar como o trabalhador era visto como uma classe homogênea e que os estudos sobre gênero (baseados também na teoria marxista) ampliaram o debate para compreender as condições da mulher trabalhadora.

Isso possibilitou uma maior visibilidade à divisão sexual do trabalho e colaborou com o entendimento da ligação entre raça, classe e geração. A partir desses referenciais, a autora destaca como que historicamente foi construído um local específico para as mulheres no mercado de trabalho, baseados em uma hierarquia de gênero. Os postos profissionais mais precarizados ficaram para as mulheres negras e pobres, como herança da escravidão, o que tende a favorecer o acúmulo de funções, pois essas mulheres precisam trabalhar mais para compensar os baixos salários, além de se dedicarem aos trabalhos domésticos não remunerados.

Essas questões impactam também as relações sociais que as mulheres estabelecem, suas possibilidades de inserção em outros espaços, além de influenciarem a ideia que se tem e expressam de si mesmas.

As pesquisas 6, 7 e 8 não trazem conceitos específicos sobre gênero. Na pesquisa número 9, para discorrer sobre a temática, a Bastos (2017) utiliza referências como: Fougeyrollas Schwebel (2009); Gebara (2014); Marry (2000); Araújo (2009); Morais e Camargo (2009); Carvalho (2009); Beauvoir (1970); Louro (2010); Butler (2010); Matos (2008) e Santos (2006), partindo do pressuposto de que não há modelo único de homem ou mulher, mesmo que estes tenham trajetórias comuns.

A autora, com base nos referenciais supracitados, faz uma contextualização da origem e da disseminação do conceito de gênero nas áreas de estudo. Ela destaca a importância desse aprofundamento, principalmente ao considerar os entrelaçamentos das opressões com a compreensão dos processos que foram construídos historicamente e que contribuem para diferentes tipos de subalternização.

Bastos (2017) ressalta que o gênero é construído não especificamente sobre as diferenças sexuais, mas sim sobre a forma como essas são representadas e valorizadas socialmente, regida por regras, códigos e símbolos de uma sociedade. O ser homem foi posto como neutro e natural, assumindo o papel do todo na hierarquia entre os sexos. Dessa maneira, as desigualdades foram postas a partir dos arranjos sociais no decorrer da história.

Para a análise a autora compreende o conceito de gênero a partir dessa construção, e como, a partir dele, as mulheres e mães ocuparam os lugares na sociedade, principalmente através dos processos de socialização. Em relação ao trabalho doméstico e gênero, foi utilizado os referenciais de Sabóia (2000); Bruschini e Lombardi (2000) e Lautirer (2009), evidenciando que as atividades domésticas são destinadas às mulheres desde cedo, fazendo com que essas naturalizem esses papéis ao ponto de acharem que essa seria a única atividade e profissão capazes de realizar.

Na pesquisa número 10, Carvalho (2018) se refere a perspectiva de gênero atrelando o conceito ao trabalho. Baseia-se no conceito de gênero utilizando as obras de Saffioti (1994), enfatizando em que este só pode ser compreendido social e culturalmente, intermediados pela cultura. Preocupa-se também em articular as relações de poder presentes na sociedade e os fenômenos na esfera social. Em relação ao conceito de trabalho, utiliza as referenciais de Frigotto (2002); Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005) e Gramsci (2001), compreendendo o trabalho a partir de um direito criador, com valor essencial para a vida, sendo a base da construção de ser e estar no mundo, destacando seu caráter transformador.

A autora evidencia a divisão sexual e social do trabalho, que segundo Kergoat (2007) é resultante da intersecção entre classe, gênero e raça, que impacta na relação da exploração e opressão de trabalho das mulheres. Essa divisão é baseada em estereótipos e condições históricas que mantiveram as mulheres em locais de subalternização e impondo uma hierarquia, em que os homens ocupam os espaços e papéis mais valorizados socialmente.

Essa divisão também gera um acúmulo de atividades na vida das mulheres, considerando que mesmo trabalhando de maneira assalariada, elas também precisam realizar os trabalhos domésticos não remunerados. Isso faz com que essas atividades possam barrar o crescimento das mulheres nos setores intelectuais. Além do mais, são as mulheres, negras e

pobres que ocupam o setor de serviço, cuidado e comércio, geralmente com postos de trabalho mais flexibilizados e mal remunerados.

Para tratar da questão das mulheres especificamente na EJA, a Carvalho (2018) utiliza os referenciais de Arroyo (2007) que expõe como a desvalorização dos trabalhos exercidos pelas mulheres também impacta na promessa de um futuro melhor para as mesmas. O autor defende que seria necessário considerar as especificidades das demandas das mulheres e que se pensasse em um currículo que abarcasse conteúdos e conhecimentos das lutas da categoria.

Na pesquisa número 11, para contextualizar as mudanças dos locais em que as mulheres ocuparam no decorrer da história, Gonçalves (2018) analisa os movimentos feministas ocidentais e suas reivindicações a partir das autoras Goientxea, s.d (2001) e Puigvert (2001). Utiliza os referenciais dessas autoras para discorrer sobre o “feminismo da igualdade”, que objetiva igualar os direitos de homens e mulheres, o “feminismo da diferença” que criticava o conceito de homogeneidade, interpretando a diferença entre homens e mulheres e entre as próprias mulheres e então o “feminismo da diversidade”, que segundo a autora é um movimento que renuncia a universalidade.

Segundo Gonçalves (2018), esses dois últimos movimentos dificultam o diálogo entre as mulheres, pois colocam outras desigualdades (que seria de segunda ou terceira ordem em importância para a emancipação das mulheres) no mesmo patamar da desigualdade econômica, fazendo com que não se criasse pontes entre as lutas.

Baseia-se então para as análises o feminismo dialógico, que busca um diálogo igualitário, intitulado como movimento “das outras mulheres”, fundamentado em autoras como Judith Butler. Considera assim que seria importante a união de todas as mulheres, lutando em prol da superação das desigualdades relacionadas ao gênero.

A partir da compreensão dessas histórias e lutas, a autora considera que é possível pensar na escola como espaço para a construção de identidades mais positivas. Mas não fala especificamente de um conceito de gênero e identidade.

Na pesquisa número 12, Nadú (2019) utiliza os referenciais de Badinter (1980); Vieira (2017); Mariano e Carloto (2009); González (2011, 1983, 1979); Rago (2013); Sart (2011); Hirata (2004, 2009, 2018) e Ávila (2016), visando relacionar as questões de raça, classe e gênero na trajetória das mulheres beneficiárias do programa bolsa família.

Destaca-se que o próprio programa coloca a mulher como representante da família, compreendendo que, como política pública, é necessário observar que socialmente a mulher que é responsável por essa manutenção dos cuidados da casa e dos filhos. Mesmo que essa ação surja de uma questão que divide os papéis e que reforça os papéis sociais, o mesmo

também pode servir como uma ferramenta para melhorar a autoimagem e identidade das mesmas, ao conferir a elas as responsabilidades sobre o benefício. Com base nos referenciais supracitados a autora aponta o porquê as mulheres não participavam da vida pública, principalmente pelos estereótipos e ideias sexistas que as designavam para lugares “naturalmente” femininos.

Destaca-se o estereótipo e lugar social (e biológico) de mãe e como ser uma “boa mãe” estava caracterizado como parte da “essência feminina”, sendo a mulher responsável por todas as esferas relacionadas à criação dos filhos. Esse local idealizado de mãe, fez com que muitas mulheres dedicassem seus esforços, perspectivas, sonhos e realizações nessa esfera, não apenas como desejos individuais, mas para seguir padrões sociais. Porém, muitas mulheres, especificamente as negras e trabalhadoras, não podiam oferecer essa atenção materna, pois precisavam garantir a sobrevivência da família.

A pesquisa número 14 não aborda a questão específica de gênero, porém demonstra como, a partir de construções históricas, foram instituídos comportamentos e o padrão de mulher ideal através de normativas e discursos. Silva (2019), ao analisar os documentos mostra o impacto da modernização e industrialização a partir de 1940, que atraiu uma grande quantidade de trabalhadores. A elite estabeleceu um código de conduta para hierarquizar a sociedade, definindo papéis específicos, com a elite como classe dominante.

A cidade adotou padrões de comportamento, incluindo o ideal de mulher. A imprensa divulgava esses padrões, culpando as mulheres por “desmorrar o lar” ao trabalharem e estudarem. Apesar das críticas, havia um culto ao corpo e normas estéticas ligadas ao padrão de beleza. A autora identificou sete instituições noturnas destinadas a mulheres que não se encaixavam nos padrões morais. Essas instituições eram consideradas um “favor” pela população, impondo hábitos de higiene e valores morais. As alunas, em média de 14 a 16 anos, eram estigmatizadas e não incentivadas a frequentar a escola, enfrentando obstáculos como horários inflexíveis.

Por mais que a autora não tenha mobilizado especificamente o conceito de gênero, se pode observar o impacto que o ser pertencente à categoria mulher teve na trajetória escolar das estudantes.

Na pesquisa número 15, a Marcondes (2020) destaca que as mulheres ciganas estão inseridas em relações desiguais de gênero que foram construídas historicamente. As mulheres que cresceram em comunidades ciganas, compartilham dos mesmos obstáculos que outros grupos de mulheres como a sobrecarga do trabalho doméstico e a responsabilização das atividades relacionadas ao cuidado. Pautas morais e comportamentais e estereótipos

relacionados ao gênero, se refletem nas práticas sociais e nos discursos familiares dentro da comunidade cigana. Inclusive as mulheres entrevistadas passavam para as suas filhas aquilo que aprenderam, ensinando para elas que existe um lugar específico para ocuparem e maneiras de se comportarem.

Em relação a conceitualização do gênero a autora utiliza as considerações elaboradoras a partir dos movimentos feministas, enfatizando o seu caráter de construção social. Ela destaca a utilização do conceito como ferramenta para a luta política contra as desigualdades de cunho sexista na sociedade. Ademais, a partir dessa perspectiva, se considera que as mulheres se constituem a partir das relações que estabelecem durante a vida, dessa maneira se pensa nas mulheres ciganas em relação aos homens e também outras mulheres. É utilizado o referencial teórico de Louro (1997, 2008); Beauvoir (1967) e Scott (1995).

Na pesquisa número 16, Souza (2020), a partir das narrativas das educandas, evidenciou um passado marcado pelas exclusões e as dificuldades enfrentadas na criação dos filhos e no acúmulo de atividades dentro e fora de casa dessas mulheres. Foi possível identificar a intersecção das opressões de gênero, classe e raça. As histórias relatadas demonstraram muitos percalços e sofrimentos, mas também destacaram o processo de ressignificação dessas vivências, a superação dos obstáculos, a resistência e principalmente a vontade de buscar novas possibilidades e novos sonhos.

Em relação ao gênero, a autora aponta que é um conceito ainda em construção e considera importante trazer os referenciais mais utilizados como o de Scott (1995), que o considera como categoria de análise histórica e também uma construção social baseada nas relações que se estabelecem nas diferenças atribuídas entre os sexos. A Souza (2020) trabalha com o termo mulheres não só a partir do sexo, mas como grupo que sofre com as desigualdades de cunho sexista.

Utiliza as narrativas das mulheres que escreveram suas narrativas para compreender melhor sobre as desvantagens vivenciadas por serem mulheres, evidenciando questões históricas como a exclusão dos ambientes públicos, a divisão sexual do trabalho e sobre o trabalho doméstico remunerado e não remunerado.

3.1.4 Identidade

No que se refere à identidade, na pesquisa número 1, primeiramente Lima (2016) faz uma contextualização sobre o analfabetismo no Brasil. A partir dessa contextualização ela

mostra a necessidade de se analisar as especificidades desse grupo frente ao acúmulo de opressões vivenciados por ele. Segundo a autora, a mulher negra sofre um acúmulo de opressões, experimentando uma condição de asfixia social (Carneiro, 2003), tendo desvantagens frente a outros grupos e enfrentando um conflito constante entre a negação e a afirmação de suas origens. Para abordar essa questão, se utiliza o conceito de interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (2002).

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Lima (2016) sugere que as desvantagens que as mulheres negras sofrem podem ser resultadas das discriminações de raça, gênero, classe, moradia e localização. A autora aponta a dificuldade em se assumir negro no Brasil, considerando que houve um projeto colonizador de separação que dividia as pessoas pretas em mestiços, mulatos, crioulos, moreno claro e escuro. Essa concepção se baseou no “mito da democracia racial” em que os brasileiros seriam todos mestiços, frutos de uma relação harmoniosa entre diferentes raças, mas o que se percebeu foi a ideia de um embranquecimento e apagamento das culturas afrodescendentes e indígenas, principalmente.

As mulheres entrevistadas na pesquisa se declararam pardas, uma branca e outra preta, todavia nenhuma diz ter sofrido algum tipo de discriminação ou racismo. Elas se baseiam no discurso de “somos todos iguais” e negam a existência do racismo na sociedade. Pela pesquisa a autora apontou que essas mulheres não lidavam positivamente com a identidade de mulher negra, sugerindo que uma das causas seria o colorismo²¹. Souza, F. (2013) problematiza: “não sendo branca e não se considerando negra, como fica o processo de afirmação de uma identidade etnicorracial de uma mulher mestiça/parda/mulheres negras de pele mais clara?”

Na pesquisa número 2, primeiramente Ferreira (2016) faz um percurso para apresentar as vozes que compunham o quilombo, evidenciando que a identidade do ser quilombola está inserido na relação entre as diferentes gerações que compõe a comunidade e diferentes

²¹ Sobre o colorismo Lima (2016) utiliza Djokic (2015) “apresenta a definição abordada por Alice Walker, em 1982, do colorismo ou pigmentocracia como a discriminação pela cor da pele, que quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer. Assim, ainda que uma pessoa seja reconhecida como negra, a tonalidade de sua pele será decisiva para o tratamento que a sociedade lhe dará” (Lima, 2016, p.69)

relações de poder e de gênero, que não são específicas das relações entre homens e mulheres, mas entre as próprias mulheres e os papéis que as mesmas cumprem dentro do quilombo.

Percebe-se que a oralidade é o que funda a comunidade e está presente nas tradições, rezas, decisões e demonstra como esse fator impacta diretamente na manutenção, construção e resistência frente às opressões vividas. A autora analisou como a inserção do letramento e da escrita impactaram na identidade quilombola, especificamente das mulheres, demonstrando a interação entre a oralidade e a escrita.

Concluiu-se que a oralidade segue sendo muito forte, principalmente em relação à transmissão de conhecimentos e tradições. Seus usos são constantemente ressignificados pelas mulheres do quilombo, sendo mediados também pelas demandas de agentes externos como a escola e o Estado. As mulheres, se apropriando desses recursos, reformulam os usos de acordo com a demanda e com as tradições, usando essas ferramentas para manutenção de suas práticas e vivências, acessando mais benefícios em prol da comunidade e mais formas de acessar e transmitir os conhecimentos da comunidade.

Ao construir sentidos a respeito do que é ser quilombola, mais usos e atribuições se dá à cultura do escrito, ou seja, a identidade e a escrita estão relacionadas. Principalmente porque, ao aprender a manejar a escrita em contextos que esses são hegemônicos, como na aquisição e reconhecimento de direitos, se gera uma participação em diferentes contextos e movimentos. Dessa maneira, a aprendizagem e as habilidades oriundas dessas mediações mobilizam o indivíduo por inteiro, estando ligado também à construção de sua identidade.

Considerando as relações que são necessárias estabelecer com agentes externos, inclusive políticos, é notória as modificações relacionadas às hierarquias de poder. Ao ser necessário saber ler e escrever para lidar com documentações burocráticas, acontece uma dinamização dos jogos de poder, surgindo uma nova categoria entre os líderes religiosos, idosos e patriarcas, contribuindo também na construção da identidade

A compreensão da identidade de “Mulher quilombola” também era perpassada pelo racismo, pela discriminação sofrida por fazerem parte de uma comunidade quilombola e pelas discriminações de gênero. As mulheres mobilizavam diferentes sentidos sobre suas identidades, principalmente objetivando sair de um local de subalternidade. Foi perceptível o papel da cultura do escrito no reconhecimento da resistência e na construção desses sentidos em relação à mulher quilombola. Os agenciamentos da língua, tanto oralmente quanto pela leitura e escrita está inscrito nas relações sociais e nas construções das subjetividades. Através da linguagem as mulheres combatem as hierarquias, se inserem e participam da vida política atravessando o meio burocrático do Estado e possibilitando a narrativa de uma existência.

Para Ferreira (2016) o marco da ancestralidade era a base da identidade dos indivíduos que habitavam o quilombo. Através dele, os indivíduos organizavam as experiências da comunidade e o utilizava como recurso para o engajamento nas lutas pelos direitos sociais e políticos. Constantemente, as figuras do passado eram evocadas como símbolo de força e resistência, juntando assim suas heranças africanas e indígenas. Segundo a autora, a herança indígena era evocada também para distanciar a imagem do quilombo como algo criminalizável ou estigmatizado pela escravidão, dando um enfoque maior na resistência indígena.

Foi utilizado os referencias de Homi Bhabha (2007) e Hall (2005) para explicitar como as questões raciais podem impactar na identidade dos sujeitos. Para Bhabha (2007) essa diferença étnica é a produção de uma imagem e as maneiras como os diferentes sujeitos se relacionam com essa imagem, ora afirmando, ora negociando ou apagando. Para Hall (2005), essas identidades não são únicas e estáticas, estão sempre em tensionamento. Ele destaca a necessidade de levar em consideração uma noção de diferença que não funciona através dos binarismos e sim que são posicionais e relacionais. Ambos autores buscam romper com a ideia de identidade como “categoria fixa” fugindo do essencialismo que é recorrente em abordagens que tem como temática a cultura e a identidade.

Para falar dessas singularidades vivenciadas e na relação com a constituição das identidades das mulheres quilombolas, é utilizado o referencial de Brah (2006) e Rago (2008), considerando a existência de complexas articulações. Destaque-se a impossibilidade de falar de mulher como uma categoria única, mas sim como sujeitos que emergem a partir de trajetórias culturais e sociais específicas, demarcando a perspectiva da diferença.

Brah (2006), conceitua diferença a partir de quatro esferas: como experiência, como relação social, como subjetividade e como identidade. Todas elas permeiam a construção do indivíduo, mas aqui enfatiza-se a esfera da identidade, justamente porque para Ferreira (2016) essa estaria ligada à experiência, à subjetividade e às relações sociais, já que estão “inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais” e “marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito”, assumindo “padrões específicos diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas” (Brah, 2006, p. 371, apud Ferreira, 2016).

Essas identidades se articulam com a identidade coletiva do ser quilombola, e ser mulher quilombola, porém carregam particularidades e especificidades que se manifestam no cotidiano. Os agenciamentos dessas categorias identitárias contribuem, segundo a autora, para a resistência que inspiram as mulheres a enfrentarem os percalços da vida, enfrentarem as

hierarquias, se engajarem mais politicamente e contarem suas histórias.

Na pesquisa 3, para tratar sobre o conceito de identidade relacionada a educação, Silva (2016) utiliza como base os estudos de Louro (2003), em que destaca o papel da escola como ferramenta de distinção social e tende a delimitar, através de símbolos, o que cada um pode ou não fazer, informando os locais de meninos e meninas, o que tende a reafirmar teses sexistas e racistas da sociedade.

Através dos estudos de Gomes (2014), Mununga (2009) e Laborne (2014), aponta que, por mais que a escola não seja a única capaz de construir um aspecto positivo de representação da identidade, ela não deve ser um local subestimado. A instituição teria um papel para discutir e valorizar a cultura negra, buscando desconstruir a identidade negra negativa que ainda é presente na sociedade.

Em relação aos conceitos específicos de identidade a autora utiliza Munanga (2009) que observa uma separação na utilização da mesma em dois conceitos: a identidade objetiva, que seria as características culturais e linguísticas, e a identidade subjetiva que seria a maneira como os grupos se definem. Segundo o teórico, para se compreender a identidade negra, seria necessário também entender sua identidade política.

Para falar da constituição dessa identidade a autora articula os conceitos de Munanga (2009) com o conceito de “crise de identidade” do Stuart Hall (2005), discorrendo sobre a descentralização de poder que os sujeitos vêm enfrentando, ocasionadas pelas transformações da sociedade. Ou seja, como as identidades culturais aparecem “fragmentadas”, as identidades nacionais surgem como referência.

Essa identidade nacional, que insere o indivíduo como participante de uma nação, visa unificar as diferentes identidades culturais. Porém, como é possível identificar no Brasil, segundo Silva (2016), essa homogeneização acaba apagando a identidade de grupos mais marginalizados, como no caso das mulheres e negros.

Em relação ao termo étnico racial a autora utiliza autores como: Gomes (2003); Munanga (2009); Laborne (2014); Nicodemos (2014) e Tosta (2011). Segundo os autores, o termo “etnia” tem tido maior destaque nas produções, considerando que os negros estão passando a se considerar parte de um grupo étnico, constituído através da história. Assim sendo, a partir do termo, é possível observar se os sujeitos da pesquisa se compreendiam como pertencentes a esse grupo ou não.

A autora, baseada nos autores supracitados, aponta que “a construção da identidade da mulher negra no aspecto positivo, implica que, desde cedo, ela se empodere de sua história, de sua trajetória pessoal e principalmente da aceitação de si mesma” (Silva, 2016, p.36).

Nas pesquisas 5, não foram mobilizados conceitos específicos de identidade. Já na pesquisa número 8, Silva (2017) utiliza a temática de identidade e sua construção a partir de grupos dentro de uma rede social. Segundo a autora, a rede social facebook contribuiu para se construir um espaço de aprendizagem e ressignificação de símbolos que ora foram suprimidos pelo racismo. Aponta-se que o facebook pode ser um espaço de construção de conhecimentos, considerando que são oriundos das relações entre os participantes de grupos de discussão. Assim sendo, surgem outros meios de discussão, e é nesse sentido que o conceito de empoderamento é mobilizado na pesquisa.

Através da pesquisa Silva (2017) também averiguou o significado da palavra empoderamento pelas participantes dos grupos e percebeu uma apropriação que qualificou como contraditória. A predominância do significado atribuído foi de “concessão de poder”, logo, algumas integrantes assumiam uma postura impositiva sobre tipos de posturas e características que as mulheres negras deveriam assumir como parte da identidade, mas em outros casos se percebia a ideia de “empoderamento coletivo”, como uma construção coletiva, aprendendo e ouvindo umas com as outras.

A autora observou, através de posts da comunidade, que muitos materiais compartilhados naquele local, como vídeos tutoriais de maquiagens específicas para a pele preta, penteados para cabelos crespos e outros tipos de elementos que buscavam valorizar a estética negra e ressaltar aspectos positivos da corporeidade afro, auxiliavam no processo de empoderamento das mulheres participantes.

Ao entrar em contato com essas comunidades e se reconhecerem nas falas e vivências durante as discussões, as mulheres dos grupos e as entrevistadas pela pesquisadora, expressaram acerca do racismo de relações passadas e episódios que envolviam a estética negra. Destacavam que esses episódios, antes passados despercebidos pois eram naturalizados, passaram a serem percebidos e analisados quando tinham contato com histórias similares.

Elas ainda ressaltaram que havia pouca possibilidade de falar sobre questões étnico-raciais em sala de aula, e quando havia esses momentos de discussão era por iniciativa das próprias. Silva (2017) indica que o *facebook* e as redes sociais podem ser boas ferramentas para alinhar a metodologia e o currículo da EJA em relação às vivências das estudantes.

Como a pesquisa tinha como objetivo também compreender sobre empoderamento e como a estética dos cabelos estaria ligada à identidade, a autora utiliza diferentes autores que discorrem especificamente sobre a identidade das mulheres negras no decorrer da dissertação.

Para começar Silva (2017), utilizando o referencial teórico de Souza (1983) e Ferreira

(2002, 2011), ressalta que o racismo no Brasil, principalmente por influência do período escravocrata e pela ideia do mito da democracia racial, se tornou uma ideologia capaz de naturalizar práticas racistas e visibiliza-las. Isso fez com que as pessoas negras também incorporassem noções de hierarquias raciais historicamente impostas, se considerando como inferiores em relação às pessoas brancas. Essa inferiorização ocorreu em diferentes áreas humanas como as artes, culturas, práticas religiosas, estéticas e corporais.

Dessa maneira, se tornou comum a construção de estratégias para que as mulheres negras escondessem seus traços, visando a aproximação do padrão branco europeu. Utilizar roupas que contribuíssem com o disfarce do corpo curvilíneo, técnicas de maquiagem para afinar os traços do rosto, o alisamento do cabelo crespo e enrolado foram práticas comuns relatadas pelas mulheres entrevistadas. A autora expõe que, considerando que a identidade é uma construção contextual de representações simbólicas, que até então foram julgadas como negativas, seria necessário ressignificar esses símbolos com o objetivo de reconstruir a identidade negra.

Com o intuito de compreender a construção desses sujeitos, Silva (2017) utiliza o referencial teórico de Paulo Freire a partir das contribuições de Osowski et al (2016) Pitano et al (2016), e Brandão (1997). A autora assume que é possível considerar esse grupo como sendo composto por pessoas excluídas socialmente, porém, ao dialogar com as contribuições de Brandão (1997), considera que os sujeitos assumem diferentes papéis no interior dos discursos. Assim sendo, seria fundamental a compreensão sobre identidade e diferença.

Para isso ela utiliza os referenciais de Hall (2000, 2011) e Woodward (2012). Considera identidade como um processo construído através de deslocamentos e descentralizações, que carrega marcas e transformações das sociedades. Também seria caracterizada a partir da diferença, com a possibilidade de diferencial reconhecível entre um grupo e outro. No caso da pesquisa estava posta a diferenciação entre mulheres brancas e mulheres negras.

Essas diferenças são elencadas a partir de um contexto social e simbólico que determina os símbolos que são mais valorizados, geralmente em detrimento de outros. Essa valorização produz significados entre os grupos, fazendo com que impacte na identidade dos mesmos. A diferença não está presente apenas na estética, ela aparece também na consideração do indivíduo como parte integrante a determinada etnia e no sentimento de pertencimento a essa identidade.

Para analisar a corporeidade negra, Silva (2017) utiliza os referenciais de Gomes (2008, 2011); Martins (2002) e Oliveira (2005). A partir dessas contribuições, ela demonstra

que a afirmação da identidade também pode se manifestar através do corpo, colocando a expressão corporal como símbolo e memória do povo negro que se manifesta através das danças, músicas, vestimentas, cabelos e ornamentos.

É também através do corpo em que se viabilizavam expressões de produção de conhecimento e formas de ver e se ver no mundo. Saberes produzidos e a própria racionalidade marcadas pela vivência da raça que tem valores e significados históricos, sociais e culturais, é parte fundamental no processo de constituição da identidade. Tendo tanto significado, o ato de ter esse corpo e sua expressão negados, impacta e gera a própria negação da pessoa.

Na pesquisa 9, para falar sobre o papel de subalternidade, Bastos (2017) utiliza o referencial de Tadeshi (2008); Badinter (1980) e Silva (2015). Enfatiza que o local da mulher ocidental esteve associado por muito tempo ao lar, às tarefas de cuidado e ao ambiente doméstico, enquanto os homens estavam alocados em lugares públicos e de decisão. Essas questões foram amparadas por discursos que salientavam a “naturalidade” dessas atribuições, o que influenciava nas práticas sociais que impactavam a história, as artes, as ciências, os comportamentos, as práticas morais e religiosas, além da própria vida em sociedade e consequentemente das mulheres. Todas essas áreas foram acordadas a partir da ótica masculina, o que contribuiu com a hierarquização entre os sexos e reforçou a divisão dos papéis sociais com base no sexo biológico, contribuindo com a criação de uma “identidade feminina” baseada em cuidar da casa, dos filhos e do marido.

Em relação especificamente ao Brasil, Bastos (2017) aponta que o trabalho parental executado pelas mulheres foi atribuído ao “instinto maternal”, oriundo de uma natureza feminina. Por conseguinte, elas foram responsabilizadas pelos trabalhos de reprodução e de todos os cuidados derivados dos filhos (educação, alimentação, limpeza da casa, manutenção do lar). Essas questões insistem em fazer parte do estereótipo feminino incorporado em seu “papel social”. Portanto, as mulheres entrevistadas não questionavam sobre o acúmulo de tarefas e o cansaço acumulado no final do dia pois consideravam como algo natural do “ser mulher”.

A pesquisa 10 não apresenta análises específicas sobre identidade. Na pesquisa número 11, Gonçalves (2018) destaca que a ideia da pesquisa, ao tratar sobre o direito à educação, não é fazer com que um grupo se sobressaia ao outro, mas sim enfatizar as especificidades históricas das mulheres em relação à alfabetização. Para compreender mais sobre a história das mulheres e o acesso delas à educação, a autora utiliza os seguintes referenciais: Louro (1997); Puigvert (2001); Aubert et al., (2004); Aubert et al., (2008); Mary

Del Priori (2008); Pinsky e Pedro (2012) e Freire (2013).

A partir do referencial supracitado, a pesquisadora observa que até o século 18 a educação era restrita aos homens brancos. Após 1838, as mulheres brancas e ricas tiveram acesso, porém com um currículo diferenciado dos homens e com operações básicas e conhecimentos direcionados para as tarefas domésticas. Essa questão reforça a territorialidade baseada nos sexos, com os homens participando dos espaços públicos e as mulheres no âmbito doméstico. Ressalta-se que as mulheres trabalhadoras precisavam trabalhar tanto em casa quanto fora dela, assim como as mulheres negras. Posto isso, as relações que se estabeleceram foram baseadas em uma herança colonial, escravocrata e patriarcal, deixando para as mulheres uma pequena parcela de bens materiais e poucas práticas em que elas pudessem ser valorizadas socialmente.

Para abordar a questão da identidade na pesquisa 12, se faz necessário destacar novamente que o próprio programa bolsa família colocava a mulher como responsável pelo benefício, se baseando nos papéis sociais que a mesma ocupa. Nadú (2019) salienta que historicamente as mulheres não participavam da vida pública e que suas identidades foram construídas a partir de tradições e valores sexistas. Essa naturalização pode impactar em suas vivências, desta forma as mulheres costumeiramente suprimiam projetos individuais em prol dos que visavam beneficiar a família, a casa e os filhos. Percebe-se que a educação tem cumprido um papel de “ampliar” as possibilidades de pensar em outros projetos, que vão além desses já citados.

Outros fatores foram destacados além do gênero e da identidade como a questão da raça e do trabalho. Aponta-se que em um país como o Brasil que tem uma tradição escravocrata, a raça não pode ser desconsiderada nas análises, inclusive porque justamente por essa herança, as mulheres negras prevalecem em empregos precarizados e mal remunerados. Nadú (2019) utiliza o conceito de feminismo afro-latino-americano de González (1983), dispondo-se a compreender o processo de discriminação que ainda impacta a vida das mulheres negras, e em específico as beneficiárias do PBF. A divisão racial do trabalho também impacta a escolarização das mesmas à medida que as mantém à margem da sociedade.

Partindo dessas considerações a autora aponta que raça, classe e sexo impactam na formação das identidades femininas, e nesse contexto, as tornam mais vulneráveis em relação à pobreza, trabalhos precários e à falta de escolarização.

A pesquisa número 14 não aborda o conceito de identidade. Na pesquisa número 15, Marcondes (2020) mostra como os estereótipos sexistas foram passados de geração em

geração, inclusive sendo a maternidade e o matrimônio elementos fortes das identidades das mulheres ciganas. Além disso, elas carregam marcas presentes em seus corpos que remetem a sua comunidade como as roupas e dentes de ouro que fazem parte da identidade das mesmas, e que não permitem que passem despercebidas nos locais em que figuram, estando vulneráveis aos preconceitos e olhares das pessoas de fora da comunidade.

A autora constata a hibridação presente na constituição de suas identidades, tanto pelo contato com as pessoas de fora, como as oriundas do próprio processo de civilização, enfatizando que a identidade não é fixa. Para ela, algumas influências podem ser negativas, como no caso da religião evangélica, que condenava algumas práticas culturais ciganas, impactando negativamente a identidade dessas mulheres.

Marcondes (2020) enfatiza a identidade como fruto de diversos processos sociais e suscetível à mutabilidade. Ela destaca que pode haver diferentes processos educacionais inscritos nas relações dos indivíduos dentro da comunidade cigana, com conhecimentos específicos que atravessam gerações. Porém, a autora destaca que as mulheres ciganas, principalmente as pertencentes a geração entrevistada, são subjetivadas a partir de novos discursos, logo, aponta o cuidado necessário por parte da instituição escolar para compreender essas especificidades impedindo a marginalização dessa identidade.

Salienta-se que as identidades não são fixas, unificadas, permanentes e nem homogêneas, mas sim uma construção contínua em processos móveis e plurais (Hall, 2006). Em relação à identidade étnica, foi utilizado os referenciais do teórico Frederick Barth. Considera-se que, por fazer parte de um grupo, as identidades individuais e grupais também são criadas e transformadas a partir da interação entre os membros e as pessoas de fora, que mesmo entrando em contato com diferentes práticas culturais podem não desaparecer, sobressaindo as diferenças sociais (diferenças essas que também são destacas e/ou criadas a depender das construções sociais estabelecidas).

Marcondes (2020) destaca esse não desaparecimento das diferenças e o processo de aculturação frente à interdependência entre os grupos (na relação entre as ciganas e os “de fora” da comunidade), mas destaca as ressignificações a partir desse contato.

Outro aspecto importante na construção da identidade seria a memória, tanto das vivências particulares quanto a memória coletiva. Ao compartilharem memórias, garantem o sentimento de identidade, tanto no campo histórico quanto no simbólico (Halbwachs, 2013).

Também é observado que a comunidade cigana sofre com diferentes estigmas, preconceitos e exclusões, o que tende a interferir na autoimagem dos membros (Teixeira, 2008). Sobre às mulheres ciganas também incidem estereótipos ligados ao gênero, assim

como práticas generificadas como a quiromancia e cartomancia, carregando uma imagem folclórica como bruxas, mulheres diabólicas e imorais.

Na pesquisa número 16, Souza (2020) salienta a importância da história de vida narrada, utilizando a memória, na construção da identidade. É utilizado o referencial de Halbwachs (2012) e Bossi (2004). Para os teóricos, a memória se constitui a partir das relações sociais estabelecidas ao longo da vida. Elas podem ser divididas em duas: a individual (pessoal e autobiográfica) e a coletiva (social e histórica), estando ligada a contextos sociais. A narrativa da história de vida é o testemunho subjetivo do sujeito que nasce a partir das lembranças dessas relações e de um ponto de vista individual.

Essas memórias e vivências, forjadas nas relações sociais, são experienciadas atravessadas pelas ideias que se tem de gênero, raça e classe. Com o intuito de evidenciar essa questão é utilizado o conceito de interseccionalidade de Crenshaw (2004). Segundo a autora: “se juntarmos as categorias raça, gênero e classe desfavorável, teremos uma área de interseção formada por três partes de uma totalidade (mulher, negra e pobre)” (Souza, 2020, p. 69).

3.1.5 Motivos para o retorno aos estudos e estratégias

A pesquisa número 1, Lima (2016) demonstra, através da análise das entrevistas, que as mulheres, mesmo vivendo grande parte da vida sem saberem ler e escrever, elaboraram estratégias para cumprirem seus papéis em uma sociedade letrada. Não foram estratégias fáceis, considerando o sofrimento durante a vida que se relacionavam ao abandono, à submissão ao trabalho infantil, e as exclusões vivenciadas a partir de suas situações de classe, raça, gênero e localidade.

Essas questões trouxeram limitações referentes à autonomia à cidadania, ao acesso à saúde, ao deslocamento pela cidade, à busca por melhores empregos e melhores condições de vida. Lima (2016) separou três grupos de estratégias. O primeiro se baseava na busca pelo auxílio de terceiros, pois quando precisavam superar um desafio pediam a ajuda de algum mediador, fosse amigo ou profissional. Isso demonstra a capacidade de selecionar as pessoas que julgavam mais capazes para ajudá-las em cada situação. Infelizmente isso as deixava à mercê de outras pessoas, cerceando a autonomia das mesmas.

A segunda se constituía nas formas de se evitar o estigma e contornar as possíveis situações constrangedoras. Em diversos momentos elas deixavam de esclarecer dúvidas pois ficavam com vergonha de perguntar, ou pensavam em justificativas para a não leitura de algum texto, ao invés de dizerem abertamente que não sabiam ler. O terceiro grupo de

estratégias seria o momento em que se colocavam em “situações de perigo”, quando essas mulheres se colocavam em situações perigosas por não saberem ler como por exemplo, pegar um ônibus sem ter certeza de seu trajeto, ou andar com muito dinheiro de uma vez para evitar irem ao caixa eletrônico.

Nas pesquisas 2 e 3 essas temáticas não foram abordadas. Na pesquisa número 5, Machado (2016) aponta que as mulheres entrevistadas retornaram aos estudos para conseguirem um emprego e/ou adquirir mais conhecimento para o crescimento profissional e não apenas para obter um certificado. Por mais que enfatizem a questão do trabalho, a autora observa que esse desejo está atrelado às especificidades de gênero, pois muitas dessas mulheres passavam por empregos precários para serem capazes de conciliar com os trabalhos domésticos. Muitas delas se consideravam “sem profissão” por serem “do lar” e se dedicarem exclusivamente aos trabalhos domésticos, ou por viverem sob a dependência financeira de parentes ou maridos. As alunas relataram a importância do processo educativo no PROEJA, e do resgate à uma oportunidade que foi negada a elas durante a juventude.

Porém, a vontade de conseguir um emprego não se consolidou nos relatos das egressas. As estudantes apontaram que não conseguiram procurar emprego na área que se formaram, pois não tinham a possibilidade de abandonar as atividades atuais pois poderia atrapalhar a família. Para Machado (2016) essa “falta de iniciativa” poderia também estar atrelada à falta de experiência em se candidatar a empregos formais, situação que poderia ser mediada pela instituição. Através das entrevistas e questionários, se observou o caráter de provisoriedade da modalidade e a falta de preparo de professores e gestores para lidarem com as demandas do público da EJA.

Em todas as falas, segundo a autora, foi possível identificar o orgulho que essas mulheres sentiram em estar em uma instituição federal, obterem o diploma e buscarem a realização de seus sonhos. Mesmo as que não conseguiram se inserir no mercado profissional, ao regressarem à escola para as entrevistas, demonstraram vontade de buscar essa possibilidade novamente.

As pesquisas 6, 7, 8, e 9 não abordaram as temáticas. Já na pesquisa número 10, através dos dados coletados dos questionários e da observação participante, Carvalho (2018) pôde constatar que há uma predominância dos jovens em relação aos mais velhos no público da EJA, a maioria são mulheres negras. Grande parte dessas mulheres estão inseridas em relações de trabalhos precarizados e marginalizados, geralmente ligados ao setor de cuidado e serviço.

Segundo a autora, isso se dá porque as mulheres são duplamente atingidas por essa

precarização, por conta do racismo e do sexismo. A partir da “tríade de opressão”: gênero, classe e raça, essas mulheres que são negras, pobres e pouco escolarizadas, se encontram em um local de maior vulnerabilidade.

Pelas narrativas das estudantes a escola aparecia como a criação de possibilidades para ascender economicamente e ter uma certa mobilidade social. O fato de estarem na escola também impactava nas perspectivas em relação ao futuro, fazendo com que as mesmas objetivassem se matricular em uma escola de ensino técnico ou em universidades.

As pesquisas 11, 12, 13, 14, 15 e 16 não abordaram a temática.

3.2 EDUCAÇÃO NO CÁRCERE

3.2.1 Perfil e motivos que levaram as mulheres a serem encarceradas

As pesquisas 4, 6, 7 e 13 focalizaram a temática da EJA no âmbito da educação no cárcere e por isso foram analisadas separadamente.

As pesquisas 4 e 6 não abordaram a questão. Na pesquisa número 7, de acordo com os dados analisados por Alves (2017) e através das entrevistas realizadas, foi constatado que a maioria das mulheres presas eram responsáveis pela família e eram mães. A grande maioria foi presa por crimes ligados ao tráfico de drogas, geralmente relacionado à necessidade de dinheiro. Elas relataram que passaram para a vida adulta precocemente por diferentes motivos como, pelo abandono escolar e/ou por precisarem trabalhar desde cedo, por começarem a usar ou vender drogas, ou ainda por terem tido uma gravidez precoce.

Através da pesquisa, a autora aponta que o maior motivo que levaram as mulheres a serem encarceradas foi o tráfico de drogas. Um dos fatores elencados, através do referencial teórico e das entrevistas, é que, para as detentas, o tráfico de drogas não estava ligado de maneira perceptível ao “mundo do crime”, sendo assim, as mesmas poderiam se dedicar às tarefas relacionadas ao cuidado e ao âmbito doméstico. Outro fator seria a tentativa de “ajudar” companheiros, familiares ou outros homens do seu círculo afetivo, com o tráfico, e ao assumir essa responsabilidade, acabaram sendo presas. Em alguns casos demonstraram uma relação de subordinação, mas em outros se estabelecia uma relação de companheirismo.

Na pesquisa número 13, Gonçalves (2019) evidencia que o perfil das adolescentes que frequentavam a instituição corrobora com outras já feitas na área: todas tinham uma distorção de escolaridade idade-série, vinham de famílias pobres e tiveram algum contato com as drogas. Das 4 entrevistadas apenas 1 se autodeclarou branca e apenas 1 conheceu o pai

biológico. Todas têm histórico de terem sofrido algum tipo de violência ou abuso. A pesquisa aponta indícios de que as adolescentes compreendiam suas vivências dentro da casa a partir das questões sociais vivenciadas fora dela.

A autora constata também que, em grande parte da vivência das adolescentes entrevistadas, inclusive dentro da instituição, a subjugação das mesmas ao comando masculino, amparados pela lógica machista de hierarquia de gênero. Muitas delas vieram a cometer delitos a partir de amigos, parentes e companheiros. Dentro da instituição, o trabalho dos agentes socioeducativos era majoritariamente controlar os comportamentos das adolescentes.

3.2.2 Relação entre o cárcere e a escola

Na pesquisa número 4, Silva (2016) aborda a difícil relação estabelecida entre a prisão e a escola, pois ambas são instituições com relações rígidas de poder e que objetiva a disciplinarização dos indivíduos. Há então um tensionamento, um sentimento constante de desconfiança e vigilância. A autora salienta a percepção de violências sutis relacionadas ao controle e ao cerceamento. As alunas julgavam muitas ações desproporcionais e sem fundamento por parte dos agentes penitenciários.

Grande parte das atividades do presídio visavam moldar os comportamentos das detentas buscando discipliná-las, inclusive através de castigos que as cerceavam e que ocasionavam na perda de direitos adquiridos na instituição. A escola, nesse contexto, existe para garantir o direito à educação, promovendo o domínio da leitura, da escrita e tirá-las de um ócio improdutivo.

Em relação aos processos de aquisição da leitura e da escrita, existia um compartilhamento de textos de diferentes gêneros em espaços que perpassavam o cotidiano das detentas. Alguns dispositivos de leitura eram específicos para alguns horários e momentos, com regras específicas para o seu uso. As mulheres ajudavam umas às outras em relação à leitura, mas procuravam pessoas que inspiravam confiança nas mesmas. A escrita também permeava o cotidiano das adolescentes através de cartazes, escritos nos uniformes e informes.

Na pesquisa número 6, Sousa (2016), utiliza o conceito de *Ser*²² de Heidegger para

²² Segundo a autora o **ser** no mundo estaria ligado ao cuidado (*Sorge* em alemão), estando este ligado a todas as nossas relações, seja ao cuidado com as coisas (*Bersorgen*) ou ao cuidado com os outros (*Fürsorge*). A partir da questão relacionada ao cuidado, a autora analisa compreender e também

basear a pesquisa e suas análises. Observa que o ambiente da escola era mantido com zelo pelas estudantes, pois ali era um espaço que reconheciam a si mesmas, e se reconheciam umas nas outras, naquele espaço existia a possibilidade de Ser e se sentir livres. A professora pesquisadora também se sentia acolhida pelas alunas e pelo ambiente. Por se reconhecerem e compartilharem o mesmo modo de Ser (detenta, aluna, mulher) as mulheres estabeleciam relações de cuidado umas com as outras. Por compartilharem as dores e experiências específicas como estar longe dos filhos, não terem conseguido estudar, o abandono dos maridos após a prisão, o fato de terem sido excluídas e terem suas oportunidades limitadas, se criou um laço de solidariedade.

A autora aponta que a escola pode não ser a salvação de todas as mazelas da sociedade, mas pode se apresentar como local de cuidado e de humanização, tanto na relação entre alunos, quanto na relação entre professor e aluno. Porém, as instituições que promovem essa possibilidade (como a APAC) ainda são raras, e que a mesma situação tende a não se repetir em outras instituições, o que mostra a necessidade de uma maior investigação na área para fins de comparação e também um maior investimento em educação nos presídios.

Na pesquisa número 7, ao falar de educação profissional dentro das prisões, Alves (2017) salienta não ser possível dizer que as políticas públicas de profissionalização são efetivas. Por ser um direito e dever social, o Estado deveria garantir a formação profissional para todas as mulheres e apenas 63,7% estavam inscritas nas atividades. As estudantes que participavam dos cursos profissionalizantes, como o de cabeleireiro e costura, destacaram a importância da conclusão para as mesmas, modificando inclusive a relação com outras detentas e com as pessoas de fora dos muros, além de suas expectativas e perspectivas frente ao futuro. Segundo a autora, a formação profissional demonstra ser efetiva e positiva na vida dessas mulheres.

Na pesquisa número 13, após a observação direta e indireta, Gonçalves (2019) elaborou uma intervenção baseada na metodologia dos “processos circulares”, visando abordar sobre a autoimagem, histórias e projetos de vida das adolescentes, ofertando assim a possibilidade de narrarem e refletirem sobre como se viam e as significações que davam à trajetória de vida das mesmas.

O processo de escolarização ocupava um grande lugar na execução da medida socioeducativa, e evidencia que a reinserção na escola contribuiu com que fossem abertas novas possibilidades de socialização, contribuindo para a ressignificação de sonhos e projetos

vivenciar os espaços em que alunas e professoras estabeleciam suas relações.

futuros. Por mais que tenham sido excluídas desse processo em algum momento de suas vidas, elas ainda viam a escola como um espaço acolhedor e que oferecia estabilidade em suas vidas.

3.2.3 Relações de gênero na prisão

Na pesquisa número 4, Silva (2016) não utiliza conceitos específicos de gênero, mas sim o conceito de interseccionalidade. A partir dele, demonstra como as opressões relacionadas a gênero, classe e raça permeavam a vida das mulheres entrevistadas e impactaram a trajetória das mesmas, a partir de um ideal do ser mulher. Ficou claro que as detentas se sentem preocupadas com a vida pós-cárcere, como se dará a sobrevivência delas e daqueles que dependem delas de alguma maneira. A autora aponta que seriam necessárias políticas públicas que intervissem para que superem as dificuldades futuras e garantam outras possibilidades para que não voltem à criminalidade.

Na pesquisa número 6, Sousa (2016) não fala sobre o conceito de gênero e identidade pois utiliza o conceito Heideggeriano de Ser. Dentro dessa visão filosófica, o Ser transcenderia o ser do gênero, considerando que para Heidegger o Ser estaria em tudo, com um caráter universal em relação a um Ente, que consistiria na presença. Essa presença seria os seres humanos, pois são pensados a partir da relação com o Ser, tanto das coisas, do outro, do mundo ou com o próprio Ser. A presença é analisada primeiramente no cotidiano, pois é nesse momento que se realiza as possibilidades do Ser, e sempre as pessoas se projetam, se mantêm ocupadas e em que dão significado à existência.

Na pesquisa número 7, Alves (2017) traz a concepção de gênero baseada nas obras de Karl Marx. Ela aponta que os processos do trabalho agem através da contradição, sendo capaz de humanizar e coisificar o homem, emancipar e alienar. No caso das mulheres, há também a dinâmica entre a exploração econômica e a exploração sexual, incluindo a sobrecarga entre os trabalhos produtivos e reprodutivos.

A autora demonstra ser crucial compreender que, ao falar do encarceramento de mulheres, as análises precisam ser baseadas em uma abordagem das relações sociais e da divisão sexual do trabalho. Essa abordagem tem como premissa a destinação das mulheres para a área reprodutiva e a dos homens ao trabalho produtivo, ao qual é atribuído um maior valor social. Sendo assim, ela julgou necessário analisar os efeitos do encarceramento na vida dessas mulheres, alinhando com um histórico já marcado pela violência, seja ela física, econômica ou doméstica, além do abandono, a negação ao direito à maternidade, a falta de

cuidado e a estigmatização.

Para falar sobre as relações sociais do sexo e da divisão sexual do trabalho, Alves (2017) utiliza os referenciais de Kergoat (2007); Hirata (1995, 2011); Quirino (2015) e Combes e Haicault (1986). Primeiramente, ela demonstra como as mulheres são “empurradas” para os trabalhos reprodutivos e os homens para os trabalhos produtivos, o que acabou atribuindo um maior valor ao trabalho e a profissões tradicionalmente masculinas. Essas atividades acabaram sendo colocadas em uma lógica hierárquica, separando profissões e papéis sociais específicos para homens e mulheres, gerando uma interdependência entre opressão/exploração.

Sem objetivar hierarquizar as opressões, a autora, baseada nos referenciais supracitados, aponta o imbricamento entre diferentes relações sociais como raça, classe e gênero, utilizando dois conceitos de Kergoat (2007): consubstancialidade que consistiria no “entrecruzamento dinâmico e complexo do conjunto de relações sociais, em que cada uma imprime sua marca e se ajusta às outras construindo-se de maneira recíproca” (ALVES, 2017, p. 71), e a coextensividade, que “aponta para o dinamismo das relações e busca dar conta do fato de que elas se produzem mutuamente.”.

Dessa maneira, indica que capitalismo e o patriarcado são formas “reciprocamente constitutivas de exploração e opressão”, e que homens e mulheres estão em esferas opostas em uma relação de opressor e oprimido no que se refere ao sexo, mas também numa relação de aliança (com base desigual) no que se refere à classe. Alves (2017), especifica também a maior vulnerabilidade das mulheres negras nos aspectos relacionados à inserção no mercado de trabalho, escolarização e rendimentos financeiros.

Na pesquisa número 13, ao começar a tratar sobre a questão de gênero, Gonçalves (2019) chama a atenção para o fato de que a maioria dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas são homens. Para ela, esse é um fator ocasionado também pelos comportamentos e lugares sociais que a sociedade designa para homens e mulheres. O aprisionamento, além de ser um instrumento de exercer controle, também demonstra ser seletivo ao considerar os valores sociais de uma sociedade que se baseia em estereótipos de idade, gênero, raça e de classe social.

Em relação ao gênero propriamente dito, a autora utiliza o conceito de Scott (2001), o considerando fundamentalmente uma construção social, enfatizando os aspectos relacionais das normativas femininas e masculinas. A partir dessas normativas, utiliza o referencial de Fachinetti (2008) para evidenciar que uma das possíveis razões para que homens cometam mais delitos, seria o maior cerceamento e controle que as mulheres sofrem desde a infância.

Segundo Orlandi (1997), essa censura e controle também tende a impactar a identidade do sujeito.

Para compreender as relações dentro de um contexto social, Gonçalves (2019) utiliza o conceito de interseccionalidade de Crenshaw (1989), visando compreender a coexistência de diferentes fatores simultâneos que ocorrem na trajetória de vida dos indivíduos. A situação de vulnerabilidade ocasionada por essas intersecções, podem fazer com que se reproduza um ciclo de pobreza, o que Aguilar (2011) aponta como “feminilização da pobreza”.

3.2.4 Identidade no cárcere

Na pesquisa número 4, Silva (2016) demonstra que existe uma construção no imaginário coletivo ocidental, baseada em estereótipos de gênero, que idealiza a mulher como um ser maternal e dócil. Quando uma mulher transgredir esse estereótipo, como nos casos das mulheres encarceradas, elas são ainda mais afastadas desse padrão esperado.

A autora utiliza as referências de Kerner (2012) que se ampara no conceito de interseccionalidade de Crenshaw (2002), e como base os conceitos de poder de Foucault (2004), desenvolve uma análise em que pensa o racismo e o sexismo como fenômenos complexos de poder. As atribuições de cunho racistas e sexistas são atribuições de diferenças que foram naturalizadas e validadas no decorrer da história.

Para falar especificamente sobre raça Silva (2016) utiliza o referencial de Mununga (2011, 2010, 2004), enfatizando que o conceito de raça não é biológico, então para utilizar o mesmo como categoria de análise requer compreender o contexto histórico que envolve o processo de colonização ocidental.

Na pesquisa número 6, Sousa (2016) utiliza o conceito de Ser de Heidegger, dessa maneira não utiliza um conceito específico de identidade. Compreende então que as mulheres se constroem no cotidiano, a partir do contato com cuidado com o outro e com as coisas ao redor. É nesse contexto que as alunas e a professora descobrem seus significados de Ser e dão significados ao espaço e aos instrumentos que manipulam. Ao utilizar o conceito de Ser, compreende as especificidades das mulheres como comuns aos seres humanos, que compartilham de experiências similares por terem vivências parecidas e compartilhadas.

Na pesquisa número 7, em relação a identidade Alves (2017) faz a análise de sua pesquisa baseada nas obras de Karl Marx, dessa maneira não traz referências teóricas específicas sobre gênero e identidade, mas sim relaciona a questão ao trabalho, a divisão sexual do trabalho e ao trabalho reprodutivo.

Na pesquisa número 13, Gonçalves (2019) demonstra, através da lente da interseccionalidade, que as questões relacionadas a gênero, raça e classe impactaram na autoimagem e identidade das adolescentes. As meninas entrevistadas relataram um histórico de violência, pressões e exclusões, e, ao adentrar no sistema socioeducativo, todas essas questões são julgadas e elas estereotipadas. Principalmente ao se considerar a transgressão das normas e a invasão de um espaço público, ainda mais em um momento (a adolescência) em que o indivíduo está em busca dessa identidade ou ainda deseja afirmá-la.

Para abordar a questão dos estereótipos, a autora traz o conceito identidade social virtual de Goffman (1971), compreendendo-a como um estigma, a imputação ou ideia que se faz de um sujeito baseado com que se imagina que o mesmo possa fazer, baseado em determinadas características específicas.

Em síntese, em termos de considerações gerais acerca da apresentação das fontes de pesquisa, é possível observar certa convergência sobre os temas. Alguns teóricos que discorrem sobre gênero e identidade se repetem como Scott, Beauvoir, Louro, Krenshaw, Hall, Babha e Manunga. É quase unânime a ideia de que o ser mulher está envolto em construções históricas e que isso impacta na materialidade das mulheres participantes das pesquisas e também em sua autoimagem. No próximo capítulo serão apresentadas as análises sobre as temáticas.

4 OS ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO E IDENTIDADE NA INTERPRETAÇÃO DAS MULHERES NA EJA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

A partir das análises dos referenciais dessa pesquisa, compreende-se a identidade como uma construção social que é formada a partir das interações do indivíduo com o meio e com outras pessoas, como já apresentado no capítulo 1. É através das experiências e do processo de individualização que o ser humano se compreende e se torna capaz de compreender o outro.

Destacou-se também, como o tensionamento de poder exercido por diferentes grupos fizeram com que, no decorrer da história, determinadas características fossem consideradas dentro de uma hierarquia, dividindo-as entre inferiores e superiores. A depender do grupo que exerça maior poder em uma sociedade, as características desse grupo serão consideradas como de maior valor social, podendo ocasionar em uma identidade mais positiva em detrimento de uma identidade negativa do outro grupo.

Não à toa, essa pesquisa se interessa por um grupo específico, o das mulheres da EJA, o qual é constituído por indivíduos colocados à margem da sociedade brasileira: mulheres, negras, mães, não escolarizadas, pobres e periféricas. Esse perfil, além dos dados já elencados, também foi confirmado nas pesquisas selecionadas.

Neste capítulo, serão analisadas as pesquisas selecionadas e anteriormente caracterizadas, objetivando compreender quais os conceitos de gênero e de identidade utilizados e como as mulheres da EJA estão sendo interpretadas nas pesquisas produzidas em Minas Gerais.

4.1 ABANDONO DOS ESTUDOS E MUDANÇA DE SONHOS

Com base no referencial histórico estudado e nas pesquisas analisadas, confirma-se que as mulheres são responsabilizadas pelos trabalhos reprodutivos da sociedade. A partir do momento que se estabelece quais papéis são responsabilidades do indivíduo com base no sexo as pessoas, desde pequenas, são influenciadas a exercê-los. Isso faz com que ocorra uma naturalização sobre essas responsabilidades a ponto de serem consideradas como parte da essência humana. Essa influência impacta não apenas subjetivamente, mas também pode condicionar as escolhas e a autoimagem à medida que o indivíduo tende a se ver nos lugares que foram designados socialmente a ele.

Em relação às mulheres, existe a ideia de que são elas as responsáveis pelo cuidado do

lar, dos parentes, dos filhos e do marido, fazendo com que as mesmas destinem tempo, renda e energia para o exercício dessas funções, o que restringe suas possibilidades (BIROLI, 2018). Compreende-se que há uma possível perda material, pois precisam abdicar de planos de carreira e aceitar trabalhos mal remunerados em troca de um horário mais flexível, afetando diretamente seus rendimentos.

Além disso, há as questões que afetam indiretamente como: a falta de energia para se dedicarem a tarefas escolares e de aperfeiçoamento profissional necessários e cobrados para uma melhoria salarial; a falta de momentos de lazer que oportunizam o desenvolvimento interpessoal e a criatividade do indivíduo; a manutenção da saúde mental e da preservação de sua identidade. Tudo isso interseccionado com a pressão de se enquadrar no lugar de mulher / mãe ideal²³.

A aprovação de pessoas do próprio círculo ou a necessidade de se sentir pertencente a uma figuração, atuam como coações exteriores, condicionando as decisões do indivíduo a tal ponto que se tornam coações internas. Ou seja, não precisa necessariamente que uma pessoa peça para uma mulher interromper seus estudos para que ela se dedique a outra função, mas que ela sinta a necessidade de que seu papel como mãe, cuidadora e dona de casa se sobressaia a outros papéis.

Na pesquisa número 5 essa questão fica visível. Machado (2016), destaca que nenhuma das estudantes entrevistadas escolheu abandonar os estudos, mas que precisaram abandonar por fatores externos. O fato de não se sentirem “revoltadas” quanto a isso demonstra a assimilação da ideia de que, por mais que não fosse uma decisão delas, as mesmas precisavam se dedicar a outras atividades.

Compreende-se que o ideal seria que as mulheres que não desejavam abandonar os estudos, mas precisaram, assimilassem que, para além de um desejo um direito foi negado. Considerando que 75% dos motivos do abandono escolar estavam atrelados ao trabalho de cuidado, é necessário que essa questão vire uma reivindicação da sociedade civil, de seus parceiros e/ou do Estado, como garantia para que esse direito se efetive.

Porém, há a relação de abandono e baixa condição financeira que contribui para a falta de informação e para o próprio reconhecimento como sujeitos de direitos. Todas as pesquisas destacaram a condição de pobreza em que as pessoas entrevistadas cresceram e a falta de uma

²³ Manuais de criação de filhos, como um escrito por Alexandre de Gusmão em 1685, jesuíta que formou seminários na Bahia, apontava que a mãe era responsável pela formação da criança, ou seja, todo cuidado de ordem material era responsabilidade da mãe. O pai apenas se ocupava da criança economicamente, e quando julgava que a criança tinha atingido a “idade da razão”, para assim inserir preceitos religiosos. (VENÂNCIO, 2022)

base familiar sólida para que fossem amparadas.

Elias (2012), aponta como a família, no melhor dos cenários, oferece uma estabilidade na vida do indivíduo, um lugar social em que esse possa se ancorar emocionalmente. Porém, o autor destaca que existem problemas difíceis de serem solucionados, principalmente por haver uma individualização das relações. Ele argumenta que a sociedade mantém ideias convencionais e idealizadas sobre a família, perpetuadas por clichês que a retratam como uma figuração imutável. Esses clichês dificultam a percepção das dificuldades reais enfrentadas nessas relações à medida em que a família encara esses problemas como individuais.

O caráter idealizador desses clichês contribui, além de tudo, para que os membros que conformam as famílias concretas não consigam reconhecer suas dificuldades, ao menos em parte, como dificuldades normais das relações familiares de nossos dias; contribuem para que as pessoas tendam a ver seus problemas como algo que ocorre unicamente com elas. Aparentemente, as relações da maioria de todas as demais famílias correspondem plenamente ao clichê ideal. Não só as tradições eclesiásticas, como também uma série de tradições seculares e, entre elas, também e principalmente, a ideia inventada por sociólogos e etnólogos de uma família nuclear e imutável, ajudam a perpetuar uma imagem fantasiosa da família na maior parte da sociedade. (ELIAS, 2012, p. 492)

Ao se considerar a cultura escravocrata e sexista presente na história do Brasil, é possível inferir que o tipo de família nuclear ideal, ainda presente no imaginário de parte da população, coloca o homem no papel de provedor e a mulher no papel de cuidadora. Esse clichê interfere na percepção dos papéis sociais.

Na pesquisa número 9 essa relação fica bem clara. Os participantes da pesquisa destacaram como a ideia de que os trabalhos domésticos estavam ligados a atribuições femininas, e que as mulheres deveriam ocupar esse lugar naturalmente. As mulheres da pesquisa incorporaram essa ideia, o que justificava a resiliência frente a adversidades e abusos encontrados também no ambiente de trabalho. Elas se reconheciam em um ambiente de ausência de direitos.

Além disso, as mulheres tiveram um estreitamento de horizonte. Como entendiam que o ambiente doméstico era naturalmente algo que conseguiriam exercer, acreditavam que teriam capacidade apenas para serviços de empregadas domésticas ou cuidadoras. Essa questão demonstra como as experiências que as acompanham desde a infância, impactaram sua autoestima. Os relatos foram acompanhados por sentimentos de vergonha e embaraço, segundo Bastos (2017).

Elias (1994) discorre sobre como esses sentimentos são originados a partir de uma adaptação aos padrões da sociedade vigente, passado de geração em geração. Esses padrões

são essenciais no processo de individualização das pessoas e é específico do local em que ela cresce. Sendo assim, "a pessoa é influenciada, em seu desenvolvimento, pela posição em que [ingressa] no fluxo do processo social" (Elias, 1994, p.8).

Pode-se considerar, a partir disso, que cada pessoa ao ingressar no mundo, sofre as influências da geração anterior a tal ponto que este impacta seu papel e seu desenvolvimento no decorrer da vida. Ao nascer mulher e pobre em uma sociedade patriarcal e classista, é oferecida uma gama restrita de possibilidades a elas:

A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis. Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe. (Elias, 1994, p.21)

Isso não quer dizer que as gerações posteriores estão fadadas a repetir os mesmos comportamentos da anterior, nem que os lugares sociais são fixos e imutáveis. O fato de ser restrito não anula a possibilidade de exceções, de alguns indivíduos transporem as barreiras impostas pelas redes. De certa maneira, as exceções contribuem na ampliação das possibilidades dentro do imaginário coletivo de um tempo, mostrando que a representatividade pode ser uma aliada importante no caminho para a equiparação dos direitos.

Entretanto, a representatividade não pode fazer parte de uma pauta identitária vazia, estimulada pelos valores neoliberais em que se valoriza a trajetória individual, validando essa transposição da regra sob uma ótica meritocrática. Nesse contexto, a representatividade neoliberal se torna uma armadilha, à medida em que é utilizado o discurso do "se ele conseguiu você também consegue" com o objetivo de ignorar todas as barreiras que impedem que, como grupo, todos tenham a possibilidade de alcançar o mesmo objetivo.

Faz-se necessário utilizar a identidade como força política capaz de mobilizar, a partir da capacidade de agência, sentidos, significados, culturas, que contribuam com a ampliação de horizontes e na construção de um futuro menos desigual. Por conseguinte, a partir da valorização da sua própria identidade, o indivíduo passa a valorizar aspectos que historicamente foram apagados ou inferiorizados, como por exemplo, o exercício do trabalho doméstico não remunerado.

A partir das pesquisas, se percebeu o embaraço com que as mulheres relataram o fato

de trabalharem nessa categoria desde cedo. Os padrões de vergonha e embaraço serviram para modular as escolhas e a autopercepção de seus lugares no mundo. Ao compreenderem que esse trabalho frente a sociedade tem um valor social inferior aos demais, passaram a se sentirem inferiores também.

Não se pretende afirmar aqui que essa compreensão passa por um processo de escolhas conscientes, em que o indivíduo acompanha e visualiza o processo de internalização de práticas, ideias e valores que desvalorizam aquilo que faz parte do que ele é. O que ocorre é uma internalização sutil do que é considerado bom ou ruim, certo ou errado, bem-sucedido ou malsucedido, ter sucesso na vida ou não ser “ninguém”. Isso faz com que a sociedade como um todo crie a percepção de quem o indivíduo é e de qual o seu valor.

Essa percepção também contribuiu para a aceitação frente a essa realidade. Apesar de cansadas, as alunas entrevistadas relataram que mesmo depois de exaustivas horas extras de trabalho e de até mesmo dormirem na casa de patrões, elas compreendiam a necessidade das tarefas em excesso e não questionavam os abusos, mesmo que esses impactassem seus momentos de estudo e idas à escola.

Percebe-se que há uma dinâmica em que privilegia uma exclusão sistêmica que não ocorre pelo viés da legislação, mas sim que age em uma área cultural. As mulheres são bombardeadas por manuais de comportamento e por valores religiosos que pregam a submissão e a devoção. O voluntariado e a caridade são práticas realizadas geralmente por elas, de um lado por serem responsabilizadas pelos trabalhos de cuidado e, por outro, pela influência da igreja católica na cultura ocidental, em que estimulava o público feminino a salvar sua alma a partir do altruísmo. Historicamente, as mulheres foram incentivadas a colocarem a necessidade dos outros na frente de seu próprio bem-estar, pegando para si a responsabilidade do auto sacrifício.

A pesquisa número 11 confirma que essa dinâmica de exclusão se dá através de processos históricos. Ao analisar artigos da última década, Gonçalves (2018) salienta que muitas mulheres acabaram sendo impedidas de realizarem os estudos, principalmente por questões ligadas ao machismo, a conciliação com o trabalho produtivo e pela classe social. Por isso, mulheres mais velhas entre 50 a 60 anos foram mais prejudicadas em relação à alfabetização.

Posto isso, a defesa da autopercepção e da auto definição é vista como possibilidade de ampliação de repertório de defesa e de amparo. Quando se tem a ideia de quem se é, e da sua própria capacidade como indivíduo pertencente a figurações diferentes, o mesmo impede a imposição da definição do outro. O tensionamento ocasionado pelo desequilíbrio de poder

presente na sociedade oferece menos impacto na subjetividade do indivíduo, quando esse está munido contra o processo de estigmatização que visa definir a sua identidade e colocá-la em um local de inferioridade.

Segundo Saffioti (2013), a sociedade escravocrata brasileira, a partir de sua distribuição desigual de poder, acabou construindo mitos e preconceitos que buscavam justificar a exclusão de mulheres, confinando-as em papéis considerados tradicionalmente femininos e determinados a partir de suas classes sociais. As mulheres negras escravizadas tanto como mão de obra doméstica e do campo, quanto como reprodutora de mão de obra, principalmente através dos abusos sexuais aos quais eram submetidas, eram vistas como propriedades dos senhores de escravos.

Já as mulheres brancas, mesmo consideradas livres, eram subalternas aos homens. Para que cumprissem seu papel de mãe e dona de casa, as mesmas precisavam se submeter ao poder do patriarca ainda muito jovens, através do casamento. Não havia espaço para instrução considerando as seguidas gestações e suas responsabilidades domésticas, inclusive pela governança da casa e dos trabalhos, em sua maioria domésticos, exercidos pelos escravizados. Para as que não se dedicavam às organizações domésticas a outra opção era o caminho da devoção religiosa, enfatizando o papel da mulher como aquela que se doa (Saffioti, 2013).

O que vale aqui destacar é que, desde o início do Brasil colônia, foi instituída uma cultura de submissão da mulher ao homem e aos papéis e deveres instituídos pelo próprio. Coube aos homens, pelo papel de poder e dominação que estes exerceram no processo de colonização, determinar o que as mulheres poderiam ou não fazer e o tipo de instrução que deveriam receber. A mulher tal qual se conhece hoje, foi considerada uma peça motriz para a reprodução de valores da classe dominante, o que reverbera através da cultura, dos comportamentos e das tradições. Também é nela que se observa a potência e a força motriz para romper com essas práticas e sair da lógica da reprodução e entrar na da revolução.

4.2 GÊNERO, RAÇA E SEUS REFERENCIAIS

As pesquisas que tem como temática a história das mulheres e suas lutas não precisam abarcar necessariamente a categoria de gênero. Nas pesquisas 1, 6, 7, 8 e 14 o termo não é considerado como categoria de análise histórica, sendo utilizados outros aspectos como classe e raça interseccionalizados com a categoria de gênero, sem que discorressem sobre o conceito especificamente. Em outras, foram utilizadas diferentes abordagens como a fenomenológica e a marxista, abdicando assim desse olhar específico.

Destaca-se novamente que o que se entende como gênero são aspectos sociais atribuídos ao sexo biológico. São características construídas socialmente e que não são naturais, mas que no decorrer da história foram consideradas como inerentes aos seres humanos, ocasionando na destinação de papéis sociais, comportamentos e valores específicos com base estritamente no sexo.

Durante o processo de construção do conceito de gênero, diferentes autores comprovaram a tese de que as atividades sociais exercidas por homens e por mulheres não são determinadas pelo sexo²⁴, mas sim em sua maior parte pela cultura. Afinal, se a constituição biológica fosse a mesma, o que diferenciaria as fêmeas e machos da mesma espécie, mas que demonstram comportamentos tão diferentes a depender do país, religião, classe, raça e etnia?

A perspectiva mais utilizada para compreender esse conceito foi o de Joan Scott (1989), que compreende gênero como uma categoria de **análise histórica**, o utilizando para analisar além das experiências presentes de homens e mulheres. A autora realça como as distinções são feitas de maneira social, rompendo com a ideia de determinismo biológico.

Outra referência tão utilizada quanto Scott, foi Simone de Beauvoir (1949). A autora não utiliza o conceito de gênero em sua obra, porém a premissa segue sendo a de “ser mulher” como construção social. A partir do conceito de “outro”, Beauvoir demonstra que a mulher foi se constituindo como o outro do homem, sendo considerada um ser incompleto e inferior. Para que a mulher seja vista como o ser inteiro que é, seria necessário romper o universalismo e compreender suas especificidades dessa categoria.

Os estereótipos de gênero do qual as mulheres ainda são vítimas, não derivam da natureza, mas são resultados de uma longa e processual atividade humana. Através de um processo chamado sexismo e do desenvolvimento da subordinação da mulher pelo homem, em que esses as classificam como grupo social de menor valor humano, a mulher perde a sua individualidade, sendo enxergada como um amontoado de ideais descritas pelo olhar masculino. A mulher é considerada um conjunto, tendo suas derrotas e defeitos justificados por fazerem parte de um grupo inferior, e tendo suas vitórias consideradas como conquistas individuais que as distanciam - mas não anulam - do seu status inferior.

²⁴ Um estudo feito por Margareth Mead em 1935 já demonstrava a grande contribuição que a cultura oferece nos papéis designados pelos componentes de uma sociedade. A antropóloga estudou três tribos de Papua-Nova Guiné, chamadas os Arapesh, os Mundugumor e os Tchambuli. Na primeira tribo, Arapesh, os homens demonstraram não serem agressivos, serem mais cuidadosos com o outro e suas necessidades, inclusive em relação ao cuidado dos filhos e a divisão das responsabilidades com as mulheres. Na segunda, Mundugumor, tanto os homens quanto as mulheres demonstraram sentimentos agressivos, violentos e guerreiros. Já na terceira, Tchambuli, as mulheres detinham mais poder sob a aldeia, sendo responsáveis pela maior parte das tarefas que garantiam a subsistência dos moradores, enquanto os homens se preocupavam com a própria estética e demonstravam ser “emocionalmente frágeis”.

Todas as pesquisas citadas no capítulo 2 sobre a questão de gênero, destacam como que historicamente algumas atividades foram consideradas femininas ou masculinas, e como isso impactou na vivência das mulheres. Foi possível identificar que os locais designados para as mesmas eram majoritariamente lugares domésticos ou fechados, fora da vida pública, e as atividades consideradas femininas eram trabalhos de reprodução da vida, como lavar, cozinhar, cuidar e serviços artesanais.

Compreende-se que a forma como as diferenças são tratadas socialmente corroboraram com a visão que se tem da representação e da valorização do ser mulher. Como o homem foi colocado como neutro e natural, suas atividades são vistas como essenciais para a vida humana, enquanto as das mulheres são vistas como menos importantes. Isso afeta não só a autoimagem dos indivíduos, como também a sua remuneração no trabalho, suas ocupações, vivências, capacitação e outras esferas da experiência humana. Ou seja, da maneira que a diferença foi tratada historicamente, e como ainda é nos dias atuais, ela é transformada em uma geradora de desigualdade.

Não à toa, na pesquisa 1 as mulheres quilombolas entrevistadas narraram uma vida de sofrimento, com abusos, violência doméstica e dificuldade de se inserirem na vida pública, inclusive por serem oneradas pelas responsabilidades de mãe. Por serem mulheres, questões relacionadas ao gênero dificultaram suas vidas e as impediram de se inserirem politicamente, mesmo que fosse de seus interesses.

Por mais que tenha experiências similares, principalmente na ordem relacionada ao ser mulher no Brasil, em Minas Gerais as pesquisadoras não deixaram de abordar questões específicas que surgiam à medida que conversavam com as mulheres. O fato de utilizarem autores específicos, não fizeram com que as autoras utilizassem do discurso da universalidade dentro do mesmo grupo, como se faz comumente ao se tratar da “questão humana” teoricamente, inviabilizando assim a trajetória das mulheres na história.

Nesses casos, foram trazidos referenciais teóricos específicos. Para se falar sobre mulheres negras, as autoras interseccionaram gênero com raça, entendendo as especificidades enquanto grupo atravessado pelo sexismo e pelo racismo, principalmente no último país do continente americano a abolir a escravidão.

Cabe ressaltar que o racismo, assim como o sexismo, é um processo de exclusão de um grupo sobre o outro, em que um grupo que tenha maior influência de poder, consegue subjugar o que tem menos, colocando-o numa posição de inferioridade. Esses processos forjaram as sociedades ocidentais através do colonialismo, em que os países colonizadores estabeleceram formas específicas de se viver, onde o ideal era aquele que se assemelhava ao

perfil dos colonizadores.

O Brasil é um país construído dentro desse contexto, tendo a miscigenação como projeto de embranquecimento²⁵. Para que esse projeto desse certo, também foi necessário o controle sobre o corpo de mulheres negras e brancas. A reprodução do racismo e do sexismo também passa pela manutenção dos trabalhos reprodutivos desvalorizados na mão de mulheres e pessoas negras.

Isso quer dizer que o sexismo e o machismo não estão apenas na ordem moral e condenável ao qual comumente se considera, mas sim na esfera estrutural. O país foi formado dentro desses parâmetros, logo, os indivíduos, mesmo que sem consciência disso, operam dentro dessa lógica de opressão (Almeida, 2018). As políticas de branqueamento impactam até hoje a subjetividade das pessoas negras, considerando que essas se converteram em um senso comum cultural, que ainda faz parte do imaginário coletivo brasileiro. Como exemplificado no ditado citado por Gonzalez (2020) e Nascimento (1978) “branca para casar, negra para trabalhar e mulata para fornicar”

As principais autoras utilizadas nas pesquisas analisadas para se falar sobre raça foram Kimberlé Crenshaw (1989, 2014, 1994), Nilma Lino Gomes (2014) e Lélia González (1983). Três mulheres teóricas e negras, sendo 2 brasileiras. Porém, ao se considerar a quantidade de referenciais nas pesquisas, é perceptível a escassez de textos que tratam especificamente sobre a raça, ainda mais ao considerar o contexto brasileiro, em que a raça é determinante para se obter muitos acessos ligada intrinsecamente à educação.

Este também é um sintoma do racismo estrutural. Muitas vezes o acesso a autores e autoras negras, ou que aborda enfaticamente a raça e como ela constitui o país como um todo, ainda é difícil no Brasil. Evidentemente, isso passa pelo acesso à educação, considerando que enquanto grupo a população negra ainda é minoria nas universidades e núcleos de pesquisa. Porém, mesmo quando as pessoas negras conseguem burlar um sistema excludente e adentrar na academia, qual a abertura da população em geral em ler, ouvir e refletir sobre as questões propostas?

²⁵ As políticas de branqueamento no Brasil surgem a partir do século XIX com o objetivo de extinguir tudo aquilo que remetia a escravidão em busca da modernização da sociedade Brasileira. Diante dos ideais racistas presentes no período, havia um entendimento de que as mazelas vivenciadas pelos brasileiros encontravam raízes no sangue enfermo dos negros escravizados. Essas políticas foram amparadas por intelectuais de diferentes áreas, utilizando o racismo científico, que buscavam comprovar a inferioridade das pessoas negras com base em pesquisas enviesadas. Como um todo, as políticas de branqueamento visavam privilegiar as pessoas brancas, sendo através da possibilidade de aquisição de novas terras, melhores postos de trabalho, incentivo da imigração da população branca de outros países, como também através da miscigenação forçada, ocasionada pela submissão e do estupro dos corpos das mulheres negras escravizadas, o encarceramento e genocídio da população negra (Calmon, 2019).

Acostuma-se com a utilização de autores estrangeiros, geralmente brancos do Norte global para analisar a realidade brasileira, pois a estrutura do país foi formada a partir da lógica colonialista. A racionalidade, a ciência, as teorias e a história que são validadas socialmente foram as construídas pelo homem branco europeu, do grupo estabelecido. O que difere dessas categorias foi considerado como inferior, como uma não ciência, formando assim uma tradição educacional em que alguns autores (aqueles que faziam parte do grupo estabelecido) precisavam ser lidos, pois são “universais” e tratam das mazelas humanas de forma geral, enquanto outros (os *outsiders* do Sul global), tratam de temáticas muito específicas, feitas para aqueles que se parecem com eles, quando muito. Outra questão importante, é observar como a negritude é colocada como questão identitária em alguns textos, o que será exposto na temática sobre identidade, mas o mesmo não ocorre em relação à branquitude. Mantendo assim a ideia de que o “neutro” e “normal” é o ser branco, e o que difere, se destaca, é incomum é o negro, mesmo estando em um país como o Brasil, em que a maior parte da população se considera preta ou parda.

Por isso é necessário compreender que a escola **pode** ser uma instituição de emancipação, a partir do momento em que educadores, com o devido apoio e conhecimento, compreendam os sistemas de opressão que sustentam a sociedade. Porém, na realidade, funciona como um lugar de manutenção de práticas estruturalmente racistas e sexistas.

Na pesquisa número 3, Silva (2016) demonstra, através das atividades realizadas na escola, a dificuldade de realizar ações que oportunizassem o diálogo sobre desigualdades e discriminações. Isso acontece de muitas formas, seja pelas instalações físicas e estruturais da própria instituição, seja pela falta de disponibilidade dos educadores em abordar as temáticas, não oportunizando momentos de escuta e fala de diferentes grupos, o que acaba privilegiando as ideias hegemônicas e mantendo práticas historicamente excludentes.

Nota-se que muito foi feito em prol da democratização da educação e muitas leis foram criadas com o objetivo de melhorar o acesso dos alunos como por exemplo, a política de cotas e a lei nº 10.639, de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2003). Porém, além da lei, é necessário modificar as práticas escolares que valorizam apenas o que a tradição educacional ditou como clássica e trazer novos saberes para o cotidiano escolar. Isso precisa passar pela política de formação de educadores e fiscalizadas pela comunidade e pelo poder público.

Ao trazer para o cotidiano das pessoas de maneira geral, se desvela a mazela estrutural em que temáticas específicas foram postas. As pessoas precisam ser incentivadas a observar o

mundo e questionar a naturalidade das ações dos indivíduos e das práticas institucionais para que se construa relações mais igualitárias e assim reivindiquem espaços e direitos historicamente negados.

4.3 IDENTIDADE E MULHERES DA EJA

Em relação à identidade, a partir da lente teórica de Elias (1997, 2004), Hall (2020) e Collins e Bilge (1986), que compreendem a identidade como fruto de processos históricos, sociais, circunstanciais, relacionais e processuais, entende-se que todos os indivíduos tenham uma. Porém, ao se tratar de discussões relacionadas a políticas públicas e educacionais, a identidade é vista como uma vilã, que visa dividir a população e beneficiar apenas grupos específicos.

A partir da noção de “descentralização do sujeito” de Hall (2000), em que a cultura e a subjetividade se tornam mais relevantes dentro das análises da sociedade, e os indivíduos se percebem influenciados por diferentes dinâmicas de poder que vão além da identidade de classe, emergem “novas identidades”. No meio da efervescência de produções voltadas para essa área, a cultura e os costumes começam a ter maior destaque nas discussões, não como algo voltado para a “essência de grupos”, mas sim como um processo de elaboração de sentidos, influenciados por relações desiguais de poder.

Demandas subjetivas que ora foram colocadas em segundo plano, se tornam mobilizadoras políticas importantes, e grupos que até então não se sentiam representados ao se considerar apenas a classe, nação ou etnia, se encontram em novos movimentos, reordenando sentidos, interesses e dinâmicas. Nesse movimento, novos indivíduos surgiram como narradores de suas próprias experiências, construindo e desenvolvendo novas teorias e formas de interpretar o mundo (Ennes; Marcon, 2014).

Todavia, essa questão não passa apenas pela valorização de “novas” pautas, comportamentos e culturas que ora foram apagados da história. Passa principalmente pela noção de que a história foi apagada por um grupo dominante, e contada a partir da vivência e da mobilização das racionalidades dos indivíduos desse mesmo grupo. Ou seja, não se pode falar de identidade sem considerar as relações de poder que a sociedade e seus membros estão envolvidos.

O que precisa ser compreendido na verdade é que a identidade do homem, branco e heterossexual, impostas pelo colonialismo do ocidente pelos europeus, foi considerada como natural e ideal. Isso quer dizer que o comportamento desses indivíduos foi visto como o

padrão e tudo o que se afastava daquilo foi considerado “diferente”.

É perceptível durante a análise das pesquisas que esse pensamento é marcante. As pesquisas que utilizaram conceitos específicos de identidade foram as que trataram do que mais se difere da norma estabelecida, mulheres racializadas e étnicas. Há uma urgência maior em se mobilizar o conceito quando a pesquisa aborda as especificidades dessas mulheres, enquanto, ao se tratar do grupo de maneira “mais geral”, as pesquisadoras abdicaram dessa categoria.

Isso não quer dizer que conscientemente as autoras das teses e dissertações escolheram utilizar esse viés analítico apenas relacionado a raça. Pode ter sido apenas uma escolha conceitual, com o intuito de abordar referenciais teóricos específicos. O que vale considerar é que costumeiramente, pensa-se identidade dentro de grupos específicos, como “a identidade da mulher”, “a identidade da mulher negra”, “a identidade da mulher cigana”, ou seja, uma identidade marcadamente “diferente”.

O referencial teórico sobre identidade foi utilizado como maneira de enfatizar os processos históricos de dominação que impactaram a vida desses sujeitos, justamente por serem diferentes da norma. Percebeu-se a importância de considerar as especificidades desse processo, porque historicamente foi negado que esses sujeitos expressassem suas individualidades, tendo suas demandas, vivências, culturas e comportamentos, colocados em caixas que visavam homogeneizar os grupos.

Mas, mesmo ao se considerar que as mulheres fazem parte de um grupo *outsider*, e também se formam fazendo parte de um grupo “inferior”, é observado que a categoria identidade é utilizada para analisar a categoria mulher enquanto grupo que sofre com as mesmas questões, ou para se falar das mulheres negras, mas o mesmo não ocorre para compreender a identidade das mulheres enquanto mulheres brancas, mesmo que essas aparecessem nas pesquisas.

Isso demonstra que o ser branco ainda é visto como natural, e que de forma geral as pessoas não pensam em como é ser branco, enquanto raça, em uma sociedade estruturalmente racista e, principalmente, o ser branco vivendo o tensionamento de fazer parte de um grupo privilegiado que ao mesmo tempo é oprimido pelo grupo dominante, como no caso das mulheres da EJA. Como essas mulheres vivenciam esse tensionamento? Falar sobre o racismo é importante, mas também é preciso analisar os comportamentos da branquitude²⁶ e suas

²⁶ A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, e vai além do fenótipo. Ser

percepções sobre raça no Brasil, com o objetivo de superá-lo.

Ademais, a identidade não precisa abarcar apenas uma das características de um indivíduo. Como vimos no capítulo 1, ela é fruto do processo de individualização de cada pessoa, que frequenta diferentes figurações, ocupando lugares funcionais distintos a depender da posição de poder que ocupa em cada uma delas. Uma mulher nunca é apenas **mulher**, ela é um ser inteiro que vivencia o mundo a partir de diferentes relações de poder. Foi identificado nas pesquisas a intenção de utilizar diferentes categorias com o objetivo de abarcar a completude dos sujeitos participantes, como gênero, classe, localização, raça e, claro, escolaridade.

As pesquisas 1 e 16 utilizaram o conceito de interseccionalidade segundo Kirmberlé Crenshaw para abarcar essas categorias. Porém, percebe-se a dificuldade em manter uma dinâmica interseccional dentro das análises, tendo uma categoria sobressaindo sobre a outra, havendo pouca exploração em temáticas como a localização e como as mulheres se identificaram como pertencentes ou nascidas em um local específico, e o impacto disso em sua autoimagem.

Outra questão que se destaca no termo interseccionalidade, é que ele aparece em outras pesquisas, sem ser ligada a um autor específico, mas sim para destacar a ideia de interseção. Geralmente aparecia com o intuito de relacionar gênero, classe e raça, considerada a “tríade de opressão” enfrentada pelas mulheres negras, principalmente as brasileiras, consideradas como as mais vulneráveis em uma escala de opressão.

Segundo Collins e Bilge (2021) o termo interseccionalidade, dentro das pesquisas acadêmicas, não deveria ser mobilizado apenas com o objetivo de se pensar a opressão a partir dessa escala, mas sim compreender as opressões que perpassam esse sujeito, explorando as diferentes dinâmicas que aparecem no decorrer da pesquisa. Por exemplo, na pesquisa número 1, as mulheres entrevistadas que se consideravam negras disseram que não sentiram nenhum tipo de racismo durante a vida, salientando que julgavam que todos são iguais.

A autopercepção das mesmas, não passava **conscientemente** pela raça como diferença ou como explicação para as desigualdades que enfrentaram durante a vida. Mesmo assim, o referencial teórico utilizado foi todo voltado para o olhar da raça, não mobilizando nenhum conceito específico sobre gênero ou explorando a autoimagem das mesmas como mulheres negras que sentem que não foram tratadas diferentes por isso.

Entende-se que foi uma escolha conceitual, pois a temática da pesquisa era sobre

mulheres negras e suas estratégias para viver em uma sociedade letrada. Destaca-se aqui apenas a ideia de que a intenção do uso do conceito como:

(...) ferramenta analítica vai muito além de ver a desigualdade social através das lentes exclusivas de raça ou classe; em vez disso, entende-se a desigualdade social através das interações entre as várias categorias de poder (Collins; Bilge, 2021, p.46).

Ademais, a intersseccionalidade não deve ser vista apenas como uma metodologia de análise, mas como “ferramenta que liga a teoria à prática e pode ajudar no empoderamento de comunidades e indivíduos” (Dill; Zambrana apud Collins; Bilge, 2021, p. 57). Ao utilizar as lentes da intersseccionalidade, se torna possível compreender as dinâmicas das relações de poder, e como estas impactam a trajetória de vida dos indivíduos.

Na educação, se destaca a necessidade de compreender essas relações, principalmente porque estruturam a identidade dos estudantes e também modulam suas perspectivas de futuro. Por isso a relação da práxis crítica é tão importante no cotidiano do professor pesquisador, pois ao ignorar a influência desse tipo de poder, ele contribui com a manutenção desse sistema. Ao buscar o conhecimento e mobilizá-lo no cotidiano escolar, é possível promover “um entendimento das identidades como instrumentos que devem ser forjados e usados estrategicamente de maneira complexa e flexível” (Collins; Bilge, 2021, p. 67).

A falta de compreensão da própria identidade pode fazer com que o indivíduo não tome consciência do seu lugar na sociedade e não desenvolva seu senso de agência. Para agir conscientemente no mundo, de maneira proposital, se faz necessário a aquisição de determinados conhecimentos, que são elaboradas a partir de relações comunitárias com o grupo que o indivíduo se identifica (mas se difere na medida certa), e também a partir das diferentes maneiras de ler o mundo.

Nas pesquisas 1 e 8, Lima (2016) e Silva (2017) utilizam o conceito do “mito da democracia racial”, para falar sobre a dificuldade de se reconhecer negro no Brasil e discorrer e reprimir práticas racistas. Essa ideia tem fundamento nas obras de Gilberto Freyre, principalmente na obra “Casa grande e senzala” (1993), em que defende que, mesmo que o colonialismo tenha trazido impactos ao país, como a imposição de normas, costumes e valores europeus, a miscigenação de diferentes povos fez com que o Brasil desenvolvesse uma democracia racial, onde todos os povos viveriam em harmonia.

Essa tese não apenas nega a violência pela qual o Brasil foi construído, pela escravização e genocídio de diferentes povos, como também ignora as diferentes revoltas que

esses grupos travaram para conquistar a liberdade e terem suas culturas, religiões, costumes e conhecimentos respeitados. Ao contrário, ela contribuiu com a construção da ideia de um povo pacífico e cordial, dessa maneira, os brasileiros não enxergariam a cor ou raça, não existindo assim preconceitos dessa esfera (Souza, 2019).

Essa obra, assim como outras que corroboram essa ideia, foram desenvolvidas em um momento em que se tentava construir uma identidade nacional brasileira, sendo então amplamente divulgadas, inclusive em instituições escolares, e acabaram se inserindo no senso comum de grande parte da população.

A história oficial apagou diferentes revoltas que demonstravam a vontade e o empenho da população negra em construir uma sociedade mais justa e igualitária. O primeiro estado livre americano foi a República Negra de Palmares, onde os moradores resistiram durante 1 século às tentativas de derrubada, e que foi necessário que as autoridades coloniais utilizassem o maior esforço bélico visto até então (González, 2020).

Esse apagamento tira a oportunidade da população negra brasileira conhecer sua trajetória de luta e superação, impedindo de conhecer grandes figuras nacionais, com as quais podiam se reconhecer e se inspirar. Ao invés disso, a história oficial difunde a ideia de que a "solução para a escravidão" se deu de maneira pacífica e sem resistência, dando amparo para estereótipos como o do negro passivo, infantil, incapaz intelectualmente, que aceitaram tranquilamente a escravidão (González, 2020).

Ao mesmo tempo em que se criava a ideia de democracia racial, concomitantemente se via a população negra em piores condições de vida quando comparada com a população branca, herança do período escravocrata. Esse grupo, saiu de 300 anos de escravidão, sendo consideradas pessoas sem alma, sem humanidade e humanamente inferiores. Foram deixadas à margem da sociedade sem nenhum tipo de reparação ou oportunidade, enfrentando políticas de branqueamento que impedia que prosperassem dentro das regras impostas pelo sistema.

Vale ressaltar que 300 anos de escravidão não se apaga da mente das pessoas do dia para a noite. Todos os estereótipos e preconceitos utilizados como justificativa para a submissão das pessoas negras, permaneceram no imaginário da sociedade, como por exemplo, pensar que pessoas negras estariam mais aptas a trabalhos braçais e de serviço, do que para trabalhos intelectuais.

Em uma sociedade como essa, em que o ser negro é lembrado simbolicamente e estruturalmente como inferior, existe uma dificuldade em se assumir como tal, ou reconhecer que é tratado de maneira diferente. Dizer que “todos somos iguais” anula a possibilidade de fazer parte do grupo *outsider*, maquiando as relações de poder, trazendo ao indivíduo certo

controle sobre a sua própria percepção da realidade, o que pode ser visto como uma tentativa de produzir uma identidade positiva. Todavia, para a efetiva construção de uma identidade positiva, o caminho não deve seguir pela negação das diferenças, mas sim pela compreensão dos processos que as constituem, envoltos nas relações de poder.

Na pesquisa número 2, as mulheres quilombolas mobilizavam diferentes sentidos para o ser mulher pertencente ao quilombo. De um lado, havia o sofrimento ocasionado pela escravidão e pelo racismo, que modificaram suas relações e dificultaram a vida da comunidade, por outro, a história de luta do povo quilombola fez com que as mulheres buscassem forças para seguir com seus objetivos, inclusive para estudar e dominar a língua oral e escrita, para justamente buscar meios legais de romper o sistema de opressão e lutar pelos seus direitos sociais.

Os sentimentos de resistência eram cultivados através da oralidade, guiada pelas mulheres do quilombo, que evocavam figuras ancestrais, tanto africanas quanto indígenas, buscando valorizar os aspectos positivos da luta e da cultura, produzindo uma imagem positiva da comunidade e das próprias mulheres. Mesmo que não seja fixa, essas figuras contribuem com a construção de uma identidade posicional e relacional, pois as mulheres utilizam essa base para construir e se inserir em novas relações no presente.

Além de figuras ancestrais, outro aspecto importante da identidade negra está na corporeidade. Como já dito anteriormente, o que é valorizado no Brasil, colonizado pelos europeus, é tudo aquilo que remete ou se aproxima dos mesmos, posto isso, o corpo tido como padrão tem como base o homem branco europeu. O fato de ser mulher já faz com que o corpo da mesma seja visto como um empecilho:

(...) todo ser humano, declara [Santo Agostinho], tem uma alma espiritual assexuada e um corpo sexuado. No indivíduo masculino, o corpo reflete a alma, o que não é o caso da mulher. O homem é portanto plenamente a imagem de Deus, mas não a mulher, que só o é por sua alma e cujo corpo constitui um obstáculo permanente ao exercício de sua razão. Inferior ao homem, a mulher deve então ser-lhe submissa (Delumeau, 1923, p. 473).

Ou seja, por muito tempo, o ser mulher socialmente, era antecedido pelo corpo. O corpo, sendo sentenciado por sua capacidade biológica, permanece na imanência, sendo condenado ao mundo doméstico, aos trabalhos reprodutivos e de serviço. Ademais, destacou-se no capítulo 1 como a diferenciação na criação entre meninas e meninos é mais influenciada por tabus e preconceitos de ordem cultural do que de ordem corporal, isso se dá também e principalmente porque a percepção que se tem de mundo foi ancorada na visão dos homens:

O homem esquece soberbamente que a sua anatomia também comporta hormônios e testículos. Encara o corpo como uma relação direta e normal com o mundo que acredita apreender sua objetividade, ao passo que considera o corpo da mulher sobrecarregado por tudo o que o especifica: um obstáculo, uma prisão (Beauvoir, 1949, p.12).

A mulher nasce e os comportamentos que se espera da mesma, a maneira com que todo o seu corpo é encarado através de tabus como a menstruação, o sexo, a gravidez, os hormônios e as oscilações de humor provenientes, faz que com que considere seu corpo um obstáculo. Além é claro, dos padrões de beleza, baseadas em biotipos europeus que não contemplam a maioria da população brasileira. As mulheres consideradas bonitas são loiras, brancas de olho claro, altas, magras e sem deficiência, padrão europeu totalmente diferente da maioria das brasileiras.

Junto a isso existem todas as produções estéticas que servem para performar a feminilidade esperada socialmente, como fazer sobrancelhas e unhas, manter o cabelo baixo e “sob controle”, roupas de acordo com a moda, maquiagem, salto alto, e a lista continua. Essas questões podem parecer “escolhas pessoais”, mas qual é o lugar das mulheres que não seguem esse padrão? Em que medida as mulheres podem escolher fazer de seus corpos uma auto expressão?

(...) o problema com os cosméticos existe somente quando as mulheres se sentem invisíveis ou inadequadas sem eles. O problema com os exercícios físicos existe somente se as mulheres se odeiam quando não o fazem. Quando uma mulher é forçada, para adornar-se, a comprar um brinco [...] é quando a 'beleza' machuca" (Wolf, 2002, p. 273)²⁷.

A partir do corpo é que o indivíduo experiencia o mundo e as relações de poder envoltas em uma sociedade. A depender desse corpo, diferentes comportamentos, práticas e valores são esperados. Deixar as mulheres inseguras com o próprio corpo e tornar a troca de conhecimento sobre ele um tabu, cerceia a possibilidade da mulher se reconhecer como indivíduo. Afinal, “Não ter mais confiança no corpo é perder confiança em si próprio” (Beauvoir, 1949, p.79).

Se como mulher existe todo o cerceamento do corpo, como mulher negra existe também o cerceamento atravessado pelo racismo. As mulheres negras, com o objetivo de diminuir os aspectos considerados negativos do seu corpo, passaram a incorporar práticas que

²⁷ WOLF, Naomi. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. 1992. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/127557/Wolf%2C+Naomi.pdf>

as aproximassem do padrão branco. Alisar o cabelo crespo visto como "ruim", esconder curvas, afinar o nariz através de práticas de maquiagem, buscar produtos que "clareavam" a pele. Essas mulheres cresceram com diferentes sinais de que sua corporeidade era imprópria.

Na pesquisa número 5 essa questão fica evidente. As mulheres entrevistadas relataram como descobrir um grupo na rede social Facebook, onde elas compartilhavam experiências relacionadas às suas vivências, fez com que tivessem apoio para ressignificar diversos entendimentos sobre elas mesmas. Através de vídeos tutoriais que valorizavam a estética negra, como penteados para cabelos crespos, fotos de mulheres negras consideradas bonitas, roupas que evidenciavam curvas e a história da cultura afro, as mulheres que participavam do grupo se sentiam empoderadas. Também relataram as experiências de relacionamentos anteriores em que perceberam, depois de dividir suas histórias com outras mulheres negras, que sofreram práticas racistas.

Essa troca de experiências demonstra ser importante para a autodeterminação das mulheres. Elas saem da lógica do grupo estabelecido onde são vistas como inferiores, e passam a ser vistas a partir da ótica delas mesmas.

Frederici (2020), explora essa questão da troca de experiência das mulheres, através do estudo do conceito de fofoca. A teórica evidencia a desvalorização e mudança de significado da palavra no decorrer da história. Antes significava a referência a uma amiga ou a um encontro de amigas. Concomitantemente com a caça às bruxas e a desvalorização das mulheres, a fofoca começou a significar algo fútil, maldoso, o momento que as mulheres se reuniam para disseminar o mal.

Até os dias atuais, as mulheres carregam o estereótipo de serem "fofoqueiras", de se reunirem apenas para falar da vida alheia, como forma de desvalorizar o conhecimento que advém dessas trocas e deslegitimar a reunião de grupos de mulheres (Frederici, 2020). Elias (2000), através do estudo da sociologia da fofoca, aponta a importância da mesma para a construção da coesão entre membros do mesmo grupo.

Ao realizar o que Elias chama de "fofoca elogiosa" o grupo estabelecido consegue dividir valores, alimentar a autoestima e construir uma identidade mais positiva do próprio grupo (e conseqüentemente dos indivíduos). Por ser o estabelecido, esse grupo consegue exercer maior poder sobre o grupo *outsider*, conseguindo espalhar a "fofoca depreciativa", inferiorizando os membros do outro grupo e impactando negativamente a construção da autoimagem dos *outsiders* (Elias, 2020).

Lembrando que, mesmo que os membros do grupo *outsider* resolvam utilizar palavras depreciativas para se referir a membros do grupo estabelecido, esse não terá impacto

suficiente sobre a autoimagem dos mesmos. Quando a balança de poder está desequilibrada, a alteridade entre grupos distintos se perde. O homem tem poder e se sente no direito de classificar uma mulher, mas para o homem, o padrão que importa não é oriundo da classificação das mulheres, mas sim da construção dos próprios homens. Afinal, quando falamos de homens e mulheres, qual o valor social da fala de um homem? Qual o valor da fala de uma mulher?

A troca entre as mulheres sobre suas próprias experiências faz com que elas tenham referencial para compreender a dinâmica de suas relações e construam a sua identidade. Na pesquisa número 3, Silva (2016) aponta que oferecer um espaço para falar e serem ouvidas, deu uma oportunidade para que as estudantes adolescentes refletissem sobre suas vidas e identificassem momentos que sofreram abusos, violências e questionassem falas e práticas machistas em seu cotidiano.

A desnaturalização das violências passa pelo reconhecimento de ser um indivíduo com direitos. Para isso, é necessário superar a lógica de auto sacrifício e altruísmo exacerbado estimulados pelo ideal de ser uma boa mulher. As mulheres precisam ser livres para conseguirem se enxergar como são e se descobrirem capazes e merecedoras de uma vida plena.

4.4 ESTRATÉGIAS PARA VIVEREM EM UMA SOCIEDADE LETRADA E RETORNO AOS ESTUDOS NA EJA

Mesmo considerando as limitações que as pessoas pouco escolarizadas ou analfabetas enfrentam em seu cotidiano em uma sociedade letrada, é preciso destacar que não são pessoas alheias ao que acontece ao seu redor. Esses indivíduos constroem sua vivência apesar desse desafio, construindo estratégias para viverem em comunidade.

A partir das pesquisas se observou que as estratégias não foram fáceis, considerando as dificuldades oriundas de vidas marcadas pela exclusão dos espaços, abandono, violências perpassadas pela raça, classe, localização, gênero e falta de escolarização. Essas questões não impactaram apenas a autoimagem, autonomia, cidadania e acesso à saúde das mulheres da EJA, como também as prejudicou materialmente, pois a dificuldade dessas trajetórias fez com que tivessem menos possibilidades para conseguirem empregos estáveis com remuneração justa.

Entretanto, isso não impediu que as mulheres conseguissem suprir suas demandas diárias. Na pesquisa número 1, Lima (2016) demonstrou que as mulheres analisavam e

selecionavam as pessoas para as quais pediam ajuda considerando as habilidades de cada uma, para saber se estariam aptas a exercerem a função necessária. Isso demonstra uma capacidade de racionalização específica e também a construção de um processo de resolução de problemas. Porém, percebe-se a situação de vulnerabilidade em que elas se colocavam, pois dependiam não só da disponibilidade de terceiros, como também de suas boas intenções. Uma das entrevistadas relatou que não tinha acesso ao próprio banco em que recebia seus benefícios/aposentadoria, e que quem era responsável era seu filho, o que demonstra um cerceamento de sua própria autonomia.

Outros relatos apontam as situações de perigo em que se colocavam. Diferentes exemplos como pegar um ônibus e não conseguir voltar para a casa por não conseguir ler o nome da linha, e ficar com vergonha de perguntar para outras pessoas, ou sacar todo o dinheiro do banco, com a ajuda de um funcionário, e ir para a casa andando com o dinheiro físico na bolsa, demonstra que não só a autonomia das mulheres ficava restrita, como também a própria segurança das mesmas (Lima, 2016). A partir da percepção e do diálogo dessas dificuldades, as mulheres se sentiam mais determinadas a voltarem aos estudos e aprenderem a ler, pelo menos para resolverem essas questões.

A resolução de problemas não foi utilizada apenas para suprir as dificuldades enfrentadas, mas também com o objetivo de melhorar outras condições. Na pesquisa número 5, Machado (2016) relata a vontade das estudantes do PROEJA em conseguirem novas oportunidades, pois se sentiam sem profissão por serem donas de casa e mães em tempo integral. Isso demonstra que não se sentiam valorizadas pelas funções que exerciam.

Nesse sentido, a escolarização mostra o seu potencial de aumentar a autoestima e melhorar a autoimagem do indivíduo. Através dela, por mais que as alunas egressas do PROEJA apontassem que não conseguiram alcançar o objetivo de um emprego melhor, destacavam a mudança de perspectiva de futuro e o orgulho por estarem cursando uma instituição federal, questão essa que se repetiu na pesquisa número 10. A ampliação de horizontes, oriunda do aumento das possibilidades ocasionadas pela escolarização, fez com que essas mulheres percebessem a capacidade que sempre tiveram de aprimoramento em busca de um futuro melhor.

Mesmo que já tenha sido citado nas análises anteriormente, cabe ressaltar o papel da leitura e da escrita nesse processo, que contribuem também na ampliação de repertório e corroboram no entendimento da trajetória do indivíduo. Na pesquisa número 2 as mulheres quilombolas mobilizaram saberes com o intuito de adentrar em diferentes espaços de poder na comunidade, fazendo com que modificasse o local funcional de diferentes mulheres,

colocando-as como peças centrais em decisões que impactavam o quilombo.

Porém, estudar por elas mesmas não foi um motivo predominantemente presente nas pesquisas analisadas. Grande parte das razões estavam direcionadas à melhora de vida e conseguir melhores condições de emprego, mas geralmente atrelado ao bem estar da família e dos filhos. Poder ajudar mais os filhos na escola com os deveres de casa aparecem em diferentes relatos de mães estudantes da EJA.

Ao se pensar no que se considera socialmente como papel da mulher, se percebe que muitas vezes se espera o sacrifício dela em prol do outro, que ela se anule como indivíduo para que cuide de terceiros. Quando valoriza seu papel de mãe, mais do que o papel dela mesma como ser único, ela vive e direciona seus esforços para que seja uma **mãe** melhor. Quando vai pensar em um emprego, estudos, afazeres, pensa em como aquilo impactaria a vida de sua família e filhos.

De maneira geral, as mudanças sociais, tanto do ordenamento jurídico quanto cultural, acontecem quando um grupo de indivíduos detectam um problema e buscam maneiras de resolvê-lo. Quando esse problema é naturalizado, ele se torna difícil de superar, pois faz parte de uma condição humana imutável. Em relação à divisão sexual do trabalho, se soma também a questão de que comumente as mulheres tendem a colocar a solução dos problemas dos outros, na frente dos do delas mesmas.

A EJA, através de seu caráter transformador, pode contribuir com essa reflexão. Dentro de uma perspectiva histórico-cultural, se compreende a necessidade de considerar o conhecimento prévio dos estudantes, a sociedade e a cultura em que estão inseridos, para serem utilizados como base para o conteúdo trabalhado dentro de sala de aula. Ao valorizar os conhecimentos que essas mulheres carregam, fruto de uma vida de trabalho (doméstico ou não) e de cuidados, elas são vistas por uma ótica diferente. O trabalho exercido de maneira invisível pelas mulheres precisa ser notado para que, como grupo, busquem soluções que ultrapassem o ambiente privado e que tencione as relações de poder que colocam esse trabalho como inferior.

Questionar os papéis de gênero também é questionar os interesses que modulam as ambições de homens e mulheres e como a vida de ambos é ordenada para que seus objetivos sejam cumpridos.

Biroli (2017) aponta que se pode pensar sobre a família a partir de pelo menos duas dimensões: controles e privilégios. A primeira estaria ligada às fronteiras que existem, a partir de estigmatizações e violências simbólicas que impactam a vida de homens e mulheres, estabelecendo determinadas normas entre famílias, como por exemplo a

compreensão de que trabalhos domésticos é dever da mulher e a regulação das relações (principalmente da maternidade, sexualidade e amor romântico). Já a dimensão do privilégio, atrelada a desigualdade, mostra como as leis e políticas públicas incidem e determinam o tipo certo de organização familiar, colocando empecilhos para arranjos que fogem da norma estabelecida. Ademais, as formas reconhecidas e valorizadas de família também passam pela questão de classe, pois a pobreza e a precariedade do trabalho, também impactam na relação familiar.

Faz-se necessário falar sobre o contexto familiar pois:

O silêncio sobre as injustiças na família alimenta a tolerância à exploração e à violência e acomoda exigências diferentes de respeito à integridade física e psíquica dos indivíduos, quer se considere a esfera privada, quer a pública. Em outras palavras, a tolerância social à subordinação tem como um dos componentes a despolitização das relações familiares e do que se passa na esfera doméstica (Biroli, 2017, p.93).

Compreende-se que historicamente o tipo de família ideal foi construído a partir da ótica da família burguesa, importada para o Brasil através da nobreza Europeia. Porém, assim como todo processo histórico, ele foi calcado a partir de uma relação de poder específica, em que se privilegiava o homem branco nobre. Desse modo, arranjos familiares de outras culturas carregaram, e ainda carregam, o estigma de "disfuncionais".

Biroli (2017), a partir da crítica de Bell Hooks ao livro "A mística feminina", traz o exemplo de como a universalização de uma experiência, no caso a das mulheres brancas que não trabalhavam de maneira remunerada e eram donas de casa, pôde atrapalhar a visão que se tem sobre a perspectiva de trabalho das mulheres. Nesse livro, Friedan defendia a libertação das mulheres dos trabalhos domésticos não remunerados, por meio do trabalho remunerado. Mas, além de ignorar o dado de que $\frac{1}{3}$ das mulheres dos EUA trabalhavam na época, também ignorou o fato de que muitas mulheres já não conseguiam se dedicar às tarefas domésticas como gostariam, principalmente em relação ao cuidado com os filhos.

Por não se dar conta do caráter interseccional dos próprios controles, não percebia, por exemplo, que o excesso de tempo dedicado por mulheres brancas de classe média à vida familiar - fonte de monotonia e de sofrimento psíquico - fazia falta a mulheres que se dividiam entre trabalho remunerado e trabalho doméstico não remunerado e cuidavam dos filhos em situação muitas vezes precária (Biroli, 2017, p. 104).

O que foi vendido como libertação, foi uma forma de "servir a outros fins", considerando que os beneficiados foram o próprio sistema de reprodução capitalista, usufruindo da força de trabalho das mulheres tanto no trabalho reprodutivo quanto no

produtivo, e os homens de maneira geral, que acabaram se beneficiando ao serem desobrigados socialmente pelas tarefas domésticas.

Ao considerar o trabalho doméstico apenas oneroso, desconsiderando o seu valor social como parte essencial da manutenção da vida as pessoas que se dedicam a ele também são desvalorizadas. As mulheres são colocadas em um papel de subalternidade e empurradas para empregos mais precários e situações de maior vulnerabilidade.

A partir dessa perspectiva, se faz importante pensar no papel de mãe que se espera das mulheres, e como o movimento feminista encarou essa problemática. Por muito tempo a crítica sobre maternidade ocorreu considerando a sobrecarga ao qual as mulheres são submetidas, fazendo com que ela não se dedicasse a outras esferas da vida. Porém, o problema nunca foi a maternidade em si, mas a divisão do trabalho que a determina. O fato de se esperar mais das mulheres e menos dos homens faz com que os pais não se responsabilizem da mesma maneira na criação dos filhos. (Biroli, 2017)

Percebe-se que esse papel que coloca a mulher como a pessoa que cuida em diferentes situações, principalmente as que são atravessadas por outras opressões, como o classismo e o racismo, restringe as possibilidades de mulheres, afetando a inserção em espaços que não sejam o doméstico. Porém, cabe aqui ressaltar que não se deve considerar apenas a perspectiva no âmbito da autonomia individual dessas mulheres, mas alimentar o debate político com o fato de que, como seres humanos vivendo em uma teia de interdependência, o cuidado é essencial para se viver em sociedade.

A invisibilização dos trabalhos de cuidado e a desvalorização do trabalho doméstico não remunerado se soma à sub-representação das mulheres, principalmente da classe trabalhadora, no ambiente político. Logo, além da dificuldade em transformar em demanda os problemas que foram naturalizados durante séculos, essa demanda dificilmente entra em um debate público político, pois as pessoas oneradas por ele, não estão inseridas nesse meio.

Ao observar essas questões percebe-se a potência e as possibilidades que se encontram na educação, e mais ainda na EJA. Para acabar com a situação de vulnerabilidade das mulheres não basta se pensar em medidas individuais em relação à divisão sexual do trabalho, mas sim pensar em soluções como políticas públicas, considerando a necessidade de uma maior valorização dos trabalhos de cuidado e manutenção da vida.

As pessoas, e principalmente as mulheres, precisam desnaturalizar o seu papel como cuidadora e compreenderem-se como trabalhadoras, e que o trabalho que exercem sustenta

o modo em que se vive em sociedade. A valorização das ações cotidianas, para além de uma ação pública que visa não onerar as mulheres, também ajudaria na construção de uma autoimagem positiva. Ao se pensar o trabalho de manutenção da vida não como algo inferiorizante, mas como algo indispensável para a vida em comunidade, mostra para as mulheres que dedicam tempo, energia e dinheiro com o cuidado da casa, dos filhos e de parentes, o valor do seu trabalho e do seu conhecimento único oriundo dessas experiências.

4.5 EDUCAÇÃO NO CÁRCERE

A garantia da EJA no sistema prisional começa a vigorar a partir de 1984, com a Lei de Execuções Penais nº 7.210/84²⁸, que regula a assistência educacional dos encarcerados, visando a garantia do direito à educação e a ressocialização dessa população. A oferta engloba desde a alfabetização até o ensino médio, com avaliações externas específicas como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para as pessoas privadas de liberdade (Encceja - PPL) e o Exame Nacional do Ensino Médio para pessoas privadas de liberdade (ENEM - PPL).

Mesmo que seja um direito garantido por lei, muitos empecilhos são postos para que não seja verdadeiramente exercido na prática. Questões como a falta de políticas públicas voltadas para a educação no cárcere, a formação adequada de professores, a falta de estrutura física adequada e a superlotação dos presídios são fatores que afetam diretamente a efetivação do direito à uma educação de qualidade.

Como o objetivo dessa pesquisa é tratar especificamente sobre gênero e identidade, não serão abordadas aqui as especificidades da educação no cárcere, mas sim a relação dessas mulheres com a EJA e as singularidades das mesmas, compreendendo aqui a impossibilidade de aprofundamento de uma temática tão complexa e ampla. Ademais, não se percebeu a necessidade de divisão por tópicos como anteriormente, considerando que muitas considerações já foram abordadas durante esse capítulo.

A partir das pesquisas analisadas, se percebe que o principal motivo que levou as mulheres, tanto adolescentes quanto adultas, ao cárcere foi o tráfico de drogas. Geralmente por influência de relacionamentos, como amigos, família e companheiros. As mulheres relataram a possibilidade de cumprir suas outras obrigações, como cuidar da casa e dos filhos e ainda assim exercer a atividade ilícita.

²⁸Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.html

Tanto a influência, como o fato de poderem manter suas atividades domésticas, demonstram a demarcação de gênero na vida dessas mulheres. Há uma relação de poder que sugere que a mulher se sente responsável por “ajudar” aqueles com quem se relaciona, justamente por ser considerado que precisa exercer esse papel de apoio e cuidado, mesmo que se coloque em risco. Observa-se que ajudar o outro se sobrepõe à preservação de si mesma. Esse fator também demonstra o impacto desproporcional que há em uma família quando a mulher é presa, por possuírem maior participação e responsabilidade no cuidado dos filhos e na manutenção do lar (Cardoso; Bomfim, 2022)²⁹.

Outro fator importante é que as pesquisas analisadas também demonstram que as mulheres presas já estavam em condições de vulnerabilidade em relação à classe, raça e distorção na escolarização. Muitas tinham sofrido algum tipo de violência e abandono. Cardoso e Bomfim (2022), amparados pelo trabalho de Graciano e Schilling (2008) apontam que as mulheres encarceradas:

São chefes de família e possuem, em média, mais de dois filhos menores de dezoito anos, são solteiras e com baixa escolaridade e a conduta delituosa é caracterizada por uma natureza de menor gravidade, além de que muitas foram vítimas de violência em algum período da vida. Assim, o número reduzido de estudantes nas unidades prisionais também é ocasionado pelos horários rígidos de trabalho, almoço, jantar, banho e escola. O trabalho é o primeiro a ser feito, desta forma é nítido o desgaste físico e emocional que repercutem diretamente no desempenho individual (Cardoso; Bomfim, 2022, p.173).

Em relação a educação no presídio, se observou o caráter disciplinador que os agentes penitenciários exerciam sobre os comportamentos das detentas, até mesmo cerceando alguns direitos que essas adquiriram dentro do presídio. Demonstra muito o caráter de docilização³⁰ dos corpos o qual a escola também acaba compartilhando.

Não cabe aqui o comparativo em relação a como isso se dá em presídios masculinos, considerando que as pesquisas não englobam essa questão, porém destaca-se como a disciplinarização dos corpos se encontra mais presente na educação feminina, esperando sempre um melhor comportamento das mulheres. As mulheres "desviantes", que romperam com o padrão de docilidade e passividade esperados, são consideradas menos femininas, cabendo a elas maiores julgamentos e sentimentos negativos.

Apesar disso, as pesquisas demonstram que a escola dentro do presídio tem potencial

²⁹ Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2697/19>

³⁰ É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que poder ser transformado e aperfeiçoado (...) em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações (Foucault, 2014, p. 134).

para ser um lugar de transformação, desde que o profissional tenha uma formação de qualidade e que compreenda as especificidades de suas alunas, principalmente se este compartilha de um olhar mais humano sobre as experiências e vulnerabilidades que as detentas já experienciaram.

A pesquisa número 6 aponta as salas de aula como lugar de acolhimento, um espaço onde elas resgatam o sentido do Ser e se encontram umas nas outras. Um local onde estabelecem um outro tipo de relação de cuidado, se reconhecendo como mulheres e mães nas mesmas situações. A professora também se coloca nesse papel, fazendo com que a percepção sobre a escola e a própria perspectiva de futuro se transformem.

A EJA no cárcere tem o papel de ressocialização, mas também de retorno e de lembrança da própria humanidade da pessoa encarcerada, considerando que essa se vê privada do direito mais humano garantido pela constituição, a liberdade. O ato de saberem que, apesar do ato ilícito, o direito à educação e a possibilidade de um futuro digno estão presentes, pode oferecer ao sujeito a chance de se reestruturar quando sair da instituição.

Todavia, todas as pesquisas demonstraram que a efetivação da educação dentro de todos os presídios não é uma realidade. Primeiramente, existe todas as dificuldades que as instituições carcerárias enfrentam, principalmente ocasionadas pela superlotação. No Brasil, país que tem a terceira maior população carcerária do mundo, atrás apenas dos EUA e da China, a capacidade de lotação dos presídios é de 440,5 mil vagas em 2020 e comportavam no mesmo período 682,1 mil pessoas.³¹ Essa precarização por si só, influencia nas condições de saúde dos encarcerados, a falta de estrutura física para comportar todos e a escassez de recursos econômicos destinados a essa população.

A falta de formação específica profissional dos professores para a compreensão das demandas das mulheres presas, também tornam a oferta da educação como algo desinteressante e, muitas vezes, não acompanham a perspectiva emancipadora capaz de oferecer para as detentas uma possibilidade de futuro mais concreta. Na pesquisa número 13, Gonçalves (2019) possibilita um momento de reflexão em que as próprias mulheres narram suas histórias, são ouvidas e se reconhecem nas trajetórias umas das outras, fazendo com que as ressignifique. Isso sugere que muito pode ser feito a partir de medidas simples, mas que, além de recursos, os profissionais precisam estar capacitados para acolher e oportunizar momentos como esses.

Em relação ao gênero, apenas a pesquisa 13 trata do conceito especificamente, a partir

³¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2021/05/17/populacao-carceraria-diminui-mas-bras-il-ainda-registra-superlotacao-nos-presidios-em-meio-a-pandemia.ghtml>

da perspectiva de Scott, sobretudo no que concerne às normativas sociais específicas para homens e mulheres. Uma das teses levantadas a partir dos referenciais da autora é que os homens tendem a cometer mais crimes, justamente por conta dessas normativas e de um maior cerceamento e controle do comportamento das mulheres desde pequenas. Ou seja, as imposições de gênero não são benéficas para nenhum indivíduo, inclusive para os homens, que são incentivados a performar a masculinidade através da violência e da força física.

Ainda sob o olhar das normativas de gênero, na pesquisa número 7, Alves (2017) utiliza as obras de Karl Marx para discorrer sobre a divisão sexual do trabalho. Enfatiza a valorização do trabalho produtivo e em contrapartida a desvalorização do trabalho reprodutivo, ao qual destina-se costumeiramente às mulheres, e dessa maneira a interdependência que há entre ambos grupos. Observa-se essa interdependência tanto entre homens e mulheres, considerando que os mesmos podem vir a compartilhar questões como a classe, mas que, para o capitalismo existir, como existe hoje, se faz necessário a existência do patriarcado.

Isso se dá porque o trabalho reprodutivo feito pelas mulheres ampara o sistema ao mesmo tempo que desobrigada os homens e o próprio Estado aos trabalhos domésticos e de cuidado. O que contribui com a desvalorização da mão de obra feminina, possibilitando assim que as mulheres possam ser mais exploradas e receberem menos pelos seus serviços.

Nesse sentido, a concepção de estabelecidos e *outsiders* de Elias e Scotson (1994) também pode ser utilizada para compreender essa relação. Ao considerar que as normas e costumes brasileiros, historicamente forjadas por homens que estavam alocados nos espaços de poder, beneficiam os mesmos até hoje, percebe-se que a desvalorização da mão de obra das mulheres vem acompanhada com a estigmatização desse grupo, sendo possível observar justificativas como “as mulheres recebem menos porque engravidam”³².

Para o capitalismo continuar sendo um sistema viável, é necessário que as mulheres continuem se dedicando aos trabalhos de reprodução, criando filhos para que a mão de obra se renove, e à educação e cuidados dessas crianças, passando a elas os valores e normas da sociedade, a depender da sua figuração e do seu papel social.

Em relação à identidade, não são utilizados conceitos específicos, apenas na pesquisa número 13, que é utilizado o conceito de identidade virtual de Goffman para falar sobre estereótipos, compreendendo que isso ocorre, à medida que alguns comportamentos e

³² Frase proferida pelo ex-presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018 com **49 276 990** dos votos válidos. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Familia/Maes-e-Trabalho/noticia/2015/02/jair-bolsonaro-diz-que-mulher-deve-ganhar-salario-menor-porque-engravidada.html>

estigmas são imputados em determinados indivíduos a depender de suas características.

Ao entender que os estereótipos são crenças simplificadas e generalizadas sobre um grupo de pessoas, desconsiderando as singularidades dos indivíduos e os homogeneizando, percebe-se que eles se baseiam em preconceitos e tendem a ser rígidos, imprecisos e inflexíveis. Dentro da teoria eliasiana, pode-se dizer que eles surgem a partir de processos sociais influenciados por fatores culturais, históricos e sociais. Transmitedos a partir do grupo e da figuração que faz parte que contribuem com a manutenção dos valores estabelecidos.

O grupo que tem a possibilidade de estigmatizar o outro, está em um local de poder que se torna possível exercê-lo, assim beneficiando o mesmo e buscando maneiras de distingui-los dos demais. Essa estigmatização impacta na identidade do indivíduo, ao considerar que a pessoa não é apenas aquilo que pensa de si mesma, mas uma construção do que o outro pensa sobre ela. Como dito anteriormente no primeiro capítulo, as pessoas que são inferiorizadas, muitas vezes internalizam as características negativas que os estabelecidos impõem ao grupo.

Ao considerar a ideia que se tem sobre o ser mulher e como as mulheres encarceradas são vistas pela sociedade, especialmente ao romper com os padrões de feminilidade que cobram das mesmas uma postura santificada ao mesmo tempo que acusa sua “natureza” como profana, se percebe a importância de ouvir o que essas próprias mulheres têm a dizer sobre si mesmas e como a escola, sobretudo a EJA dentro dos presídios, podem contribuir para ressignificar a autoimagem e construir uma autoestima positiva.

Percebe-se que há uma ausência nos discursos de si, um espaço nas pesquisas acadêmicas dedicado à percepção das mulheres sobre elas mesmas. Ao contar a história de vida, suas experiências e desafios enfrentados em um mundo letrado, a ênfase se dá na vivência dessas dificuldades e pouco se explora da perspectiva da construção da identidade e da autoimagem e como isso impacta em suas escolhas.

Nesse sentido, a obra de Norbert Elias, em consonância com estudiosos sobre identidade e gênero, demonstra a gama de possibilidades que se abrem a partir de uma óptica processual e figuracional. Ao considerar o indivíduo inserido em diferentes figurações, é possível identificar as distintas formas que se relaciona e os locais de poder que são vivenciados por ele, tendo assim uma maior dimensão sobre sua capacidade de ação, além de oferecer uma visão mais completa sobre a temática aqui estudada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo compreender como as mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm sido interpretadas nas pesquisas realizadas nos últimos cinco anos em programas de pós-graduação em Minas Gerais. Foram analisadas as pesquisas disponíveis sobre EJA em bancos de dados universitários, com foco nas mulheres, visando identificar os referenciais teóricos utilizados e examinar como os conceitos de gênero e identidade foram abordados. O estudo também visou explorar a contribuição do sociólogo Norbert Elias para a compreensão do tópico.

A metodologia empregada na análise foi a qualitativa, com abordagem do Estado do Conhecimento. Foi realizada uma análise abrangente dos estudos disponíveis nos bancos de dados universitários, especificamente aqueles centrados em mulheres na EJA. Um total de 131 trabalhos de pesquisa de 2.923 foram identificados como tendo a EJA como assunto central e desses, apenas 16 tinham as mulheres como sujeito. Indicando a marginalização tanto da modalidade de EJA quanto das mulheres dentro dela.

Indubitavelmente, a EJA é caracterizada por uma história marcada por escassos investimentos e contínua luta pela conquista de direitos fundamentais. Voltada a indivíduos das camadas populares que, por diversas razões, não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade considerada como certa, a modalidade atende a uma parcela da população excluída dos centros de poder e decisão na formação social brasileira.

Ao investigar a identidade das mulheres analfabetas ou pouco escolarizadas no Brasil, depara-se com a experiência de "ser deixado de fora" dos espaços de poder. A desvalorização do conhecimento popular adquirido fora do ambiente escolar impacta não apenas a autopercepção desses indivíduos, mas também a forma como são percebidos pela sociedade em geral.

As alunas da EJA, além de serem *outsiders* em uma sociedade letrada que valoriza diplomas e conhecimentos formais, enfrentam desafios heterogêneos relacionados à classe, gênero, raça e localidade. A população atendida pela modalidade, predominantemente composta por pessoas de baixa renda e mulheres autodeclaradas pretas ou pardas, reflete a exclusão histórica de grupos marginalizados no Brasil.

Essa marginalidade se evidencia pela escassez de pesquisas acadêmicas dedicadas a essa modalidade, indicando a necessidade de uma exploração mais aprofundada. A atenção limitada às mulheres nas pesquisas sobre educação de adultos revela lacunas significativas nas estruturas teóricas utilizadas para estudar suas identidades.

A análise revelou convergências na compreensão de gênero, destacando como as desigualdades decorrentes de uma cultura sexista impactaram negativamente a trajetória educacional das mulheres. No entanto, o conceito de identidade mostrou-se menos explorado, indicando uma lacuna na compreensão da interpretação desses assuntos. Isso sugere a necessidade de mais pesquisas para aprofundar a interpretação desses sujeitos, particularmente em relação às suas identidades e como elas são moldadas no contexto educacional.

A análise das mulheres na EJA destaca as interseções de vulnerabilidades, influenciadas por normas sociais, ideologias conservadoras e tratamento desigual. A exclusão histórica das mulheres dos espaços públicos, a divisão do trabalho por sexo e os desafios para equilibrar trabalho doméstico e remunerado impactaram suas experiências na educação. Mesmo com maior escolarização em comparação aos homens, elas ainda ocupam principalmente postos de trabalho associados a cuidados e serviços com remuneração inferior.

A pesquisa sublinha a importância da autoestima e autoimagem positiva para as alunas na EJA, destacando o orgulho relatado pelas egressas ao obterem diplomas, mesmo sem benefícios materiais imediatos.

As contribuições de Norbert Elias para a análise das pesquisas oferecem uma perspectiva valiosa. O conceito de *habitus* social de Elias emerge como uma ferramenta aplicável para compreender a composição social e as interações das mulheres na EJA, levando em conta fatores como raça, classe, gênero, educação e localização. Além disso, o conceito de figurações do autor proporciona uma abordagem relevante para analisar a dinâmica e os aspectos relacionais das mulheres na EJA, considerando sua posição como *outsiders* na sociedade. A ênfase na interdependência dos indivíduos e em suas interações com o meio ambiente também oferece pontos valiosos sobre como as mulheres na EJA conduzem seus papéis e estratégias dentro de uma sociedade letrada.

Essas contribuições não apenas enriquecem a compreensão das experiências das mulheres na EJA, mas também oferecem uma estrutura conceitual para analisar os desafios que enfrentam, considerando seu posicionamento social, interações e estratégias dentro de uma sociedade alfabetizada.

A pesquisa foca nas interpretações das mulheres na EJA, analisando concepções de gênero e identidade em estudos anteriores e reconhecendo estigmas históricos enfrentados por elas. Destaca a importância de compreender as experiências e desafios enfrentados, reconhecendo a necessidade de desafiar expectativas e estereótipos sociais que limitam sua agência e oportunidades.

Compreender como essas interpretações ocorrem não é individualizar um debate amplo, é compreender como as pessoas não escolarizadas, pretas, pobres e periféricas, são vistas. Analisar suas trajetórias é compreender os desafios enfrentados, a disponibilidade e valorização dos conhecimentos escolares, tradicionais e populares. É entender o processo de individualização e o impacto na construção da identidade desses sujeitos. Identidade essa que permite descobrir quem se é e tomar consciência do poder de sua ação no mundo. A maneira como os outros as veem impacta em quem elas são. Que assim se possa ver essas mulheres como elas realmente são: como potência de transformação.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARROS, José D'Assunção. **Igualdade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil, 2018.
- BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas e retrocessos na América Latina. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRANDÃO, Lucimara Rizzoli da Silva; SILVA, Angela Maria Cauty Santos. Reflexão sobre a desigualdade de gênero na representação político partidária: contribuições de Norbert Elias. In: VIEIRA, Ana Flávia Braun; FREITAS JUNIOR, Miguel Archanjo de (org.). **Norbert Elias em debate**: usos e possibilidades de pesquisa no Brasil. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. p. 78-102. Disponível em: <https://www.textoecontextoeditora.com.br/assets/uploads/arquivo/1bd69-ebook-norbert-elias-em-debate.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- CRENSHAW, Kimberlé W.. **Demarginalizing the intersection of race and sex**; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, p. 139-167. (1989).
- COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- DE ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- DE BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. V. 1: fatos e mitos. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.
- DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente 1300-1800**: uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Sociedade e Estado**, v. 27, n. 3, p. 469–493, set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922012000300003>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio

de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FREDERICI, Sílvia. **Mulheres e caça às bruxas**: da Idade Média aos dias atuais. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: BOITEMPO, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 23 abr 2024.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Saúde comunitária**: pensar e fazer. São Paulo, SP: Hucitec. 2008.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar. 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.108-130, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Acesso em: 22 nov 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres. Síntese de indicadores sociais**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Acesso em: 5 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação 2019**. PNAD contínua. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Acesso em 5 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de gênero indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em 5 jan. 2022.

LEÃO, Ryane. **Tudo nela brilha e queima**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

MARX, Karl. **O capital** (livro 1): crítica da economia política. O processo de produção do capital. 2. ed. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, p.154-164, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 23 abr 2024.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2. ed. Tradução de Angêla M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, p.117-142, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf . Acesso em: 14 dez 2022.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n.19, p.37-50, jul 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Yumi Garcia dos. Até quando *outsiders*? Gênero e raça, marcadores da persistência das desigualdades sociais. In: ITABORAÍ, Nathalie Reis *et al.* (org.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?**: implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte: Abep, 2016.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação. Porto Alegre**, v. 43, n. 3, p. e37452, set 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&ln g=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 dez 2023.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; NASCIMENTO DA SILVA, Anne Patrícia Pimentel; DE SOUZA, Roberta Teixeira. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, 31 dez 2020.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e068>. Acesso em 5 jan. 2022.

ZAMORA, Gregório Hernández. Literacidad y aprendizaje de adultos: teoría e investigación en la era del capitalismo global. **Revista interamericana de educación de adultos**, v. 40, n. 2, p. 9-42, 2018.

FONTES DE PESQUISA

LIMA, Ediany Aparecida Pereira. "**Sou analfabeta, mas não sou pacata**": estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita. Orientador: Carmem Lúcia Eiterer. Dissertação (Mestrado), UFMG, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ACEHBA>

FERREIRA, Maria Raquel Dias Sales. **Mulheres quilombolas e culturas do escrito: voz e letra na comunidade quilombola do Mato do Tição/MG**. Orientador: Carmem Lucia Eiterer. Dissertação (Mestrado), UFMG, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ACHFSN>

SILVA, Luzia Maria Alves da. **Mulheres negras e suas práticas de socialização escolar: afirmando direitos, desafiando preconceitos**. Orientador: Maria Amalia de Almeida Cunha. Dissertação (Mestrado Profissional), UFMG, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ANHQCG>

SILVA, Maria Cristina da. **A escola e as mulheres em privação de liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula**. Orientador: Carmem Lucia Eiterer. Tese (Doutorado), UFMG, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AA3F95>

MACHADO, Julice Maria Resende. **Começar de novo: processo de integração/reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais**. Orientador: Antônia Vitoria Soares Aranha. Tese (Doutorado), UFMG, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AQPRQG>

SOUSA, Caroline Martins de. **O cuidado na relação professora e alunas: A educação no cárcere numa perspectiva fenomenológica**. Orientador: Wanderley Cardoso de Oliveira. Dissertação (Mestrado), UFSJ, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271994609>

ALVES, Yara Elizabeth. **A efetividade das políticas públicas e das práticas de formação profissional das mulheres presas**. Orientador: Fernando Selmar Rocha Fidalgo. Dissertação (Mestrado), UFMG, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/30584>

SILVA, Kelly Cristina da. **Os letramentos de empoderamento feminino negro: a educação de jovens e adultos e os processos de aprendizados na rede social Facebook**. Orientador: Analise de Jesus da Silva. Dissertação (Mestrado), UFMG, 2017. Disponível

em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARJGDH>

BASTOS, Ludimila Corrêa. **Trabalho doméstico, relações de gênero e educação: um estudo com educandas/os da EJA**. Orientador: Carmem Lucia Eiterer. Tese (Doutorado), UFMG, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AU8KPD>

CARVALHO, Laura Antunes Campos. **Experiências de trabalho de mulheres jovens estudantes da rede pública de educação de jovens e adultos em São João Del Rei Minas Gerais**. Orientador: Ana Cláudia F. Godinho, UEMG, 2018. Disponível em: <https://mestrados.uemg.br/ppgeduc-producao/dissertacoes-ppgeduc/category/115-2018?download=456:experiencias-de-trabalho-de-mulheres-jovens-estudantes-da-rede-publica-de-edu-cacao-de-jovens-e-adultos-em-sao-joao-del-rei-minas-gerais>

GOLÇALVES, Renata de Fátima. **Alfabetização de mulheres na EPJA: uma análise de artigos do SciELO à luz da abordagem dialógica**. Orientador: Vanessa Cristina Giroto, UNIFAL, 2018. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1173>

NADÚ, Amanda do Carmo Amorim. **Experiências de escolarização e de trabalho de beneficiárias do programa bolsa família**. Orientador: Ana Claudia Ferreira Godinho, UEMG, 2019. Disponível em: <https://mestrados.uemg.br/ppgeduc-producao/dissertacoes-ppgeduc/category/114-2019?download=429:experiencias-de-escolarizacao-e-de-trabalho-de-beneficiarias-do-programa-bolsa-familia>

GOLÇALVES, Rebeca Cristina Nunes Lloyd. **Minas na Semi: (re) significações das narrativas das adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa semiliberdade**. Orientador: Licínia Maria Correa, UFMG, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32193>

SILVA, Carla Cristina Jacinto da. **A história da educação de mulheres pobres nas instituições escolares noturnas primárias de Uberlândia/MG (1933-1959): espaço de luta e resistência pela escolarização**. Orientador: Sauloéber Tarsio de Souza, UFU, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24892>

SOUZA, Maria Marlete de. **A escrita autobiográfica feminina na Educação de Jovens e Adultos: subjetividade e memória**. Orientador: Míria Gomes de Oliveira, UFMG, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/35527>