

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA RIBEIRO GONÇALVES

**Retratos das Trajetórias Educativas das Mulheres Estudantes e Egressas
da EJA/EPT do PROEJA do IFRS campus Porto Alegre**

Porto Alegre
2024

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica

G643r Gonçalves, Andréa Ribeiro

Retratos das Trajetórias Educativas das Mulheres Estudantes e Egressas da EJA/EPT do PROEJA do IFRS campus Porto Alegre / Andréa Ribeiro Gonçalves. – 2024.

168 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Edla Eggert.

1. Mulheres. 2. EJA/EPT-PROEJA. 3. Trajetórias. 4. Disposições. 5. Cuidado. I. Eggert, Edla. II. Título.

ANDRÉA RIBEIRO GONÇALVES

**Retratos das Trajetórias Educativas das Mulheres Estudantes e Egressas da
EJA/EPT do PROEJA do IFRS campus Porto Alegre**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadoras: Prof.^a Dr.^a Edla Eggert (2023-2024)

Prof.^a Dr.^a Mónica de la Fare (2020-2023)

Porto Alegre
2024

ANDRÉA RIBEIRO GONÇALVES

**Retratos das Trajetórias Educativas das Mulheres Estudantes e Egressas da
EJA/EPT do PROEJA do IFRS campus Porto Alegre**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora em
Educação pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dra. Edla Eggert – PUCRS (Orientadora)

Professora Dra. Mónica de la Fare – UCPel

Professora Dra. Simone Valdete dos Santos – UFRGS

Professora Dra. Iara Tatiana Bonin – PUCRS

Porto Alegre
2024

Dedico esta tese
às mulheres da minha vida,
cada uma com seu jeito único,
auxiliaram na constituição da mulher que sou:
minhas ancestrais, minha mãe, minhas filhas
e às mulheres da EJA – estudantes,
professoras, pesquisadoras,
ativistas e parceiras de luta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, creio na sua existência.

À minha ancestralidade, mulheres que resistiram.

À minha mãe e filhas, minhas mulheres.

À minha madrinha, sobrinhas, cunhadas, tias, primas, amigas e colegas, pela sororidade.

Às mulheres da EJA: primeiramente as cinco mulheres trabalhadoras, mães e cuidadoras, que afetosamente contaram suas vidas nas entrevistas. Sei que memórias que estavam escondidas vieram à tona, memórias importantes para argumentar nossas defesas no ativismo da Educação de Jovens e Adultos.

Às minhas orientadoras, professora dra. Mônica de la Fare, com sua exigência permanente me conduziu à compreensão dos escritos bourdieusianos. E à professora dra. Edla Eggert, que com paciência e acolhimento me oportunizou autodescobertas através dos estudos feministas e de gênero.

Ao meu pai, filho, irmãos, sobrinhos e namorado.

E à Nina, minha companheirinha canina.

Agradecimentos institucionais:

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela disponibilização da bolsa de 25% da mensalidade via bolsa PROPESQ de 2020 a 2021, possibilitando minha permanência no doutorado.

À CAPES, pois após um ano de bolsa com 25% de desconto pela PUCRS, fui beneficiada com a bolsa Modalidade 2 da CAPES-PROEX Código de Financiamento 001.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, pelo apoio e afastamento das atividades docentes. Especialmente ao campus Porto Alegre, espaço de oportunidades onde os encontros foram possíveis.

Dona de Mim

Cantora Iza

Compositores: Liliane De Carvalho / Arthur Magno Simões Marques / Brenda Luiza Ferreira Vidal

Já me perdi tentando me encontrar
Já fui embora querendo nem voltar
Penso duas vezes antes de falar
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca

Sempre fiquei quieta, agora vou falar
Se você tem boca, aprende a usar
Sei do meu valor e a cotação é dólar
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca

Me perdi pelo caminho
Mas não paro, não
Já chorei mares e rios
Mas não afogo, não

Sempre dou o meu jeitinho
É bruto, mas é com carinho
Porque Deus me fez assim
Dona de mim

Deixo a minha fé guiar
Sei que um dia chego lá
Porque Deus me fez assim
Dona de mim

Já não me importa a sua opinião
O seu conceito não altera a minha visão
Foi tanto sim que agora digo não
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca

Quero saber sobre o que me faz bem
Papo furado não me entretém
Não dê limite que eu quero ir além
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca

Me perdi pelo caminho
Mas não paro, não
Já chorei mares e rios
Mas não afogo, não

Sempre dou o meu jeitinho
É bruto, mas é com carinho
Porque Deus me fez assim
Dona de mim

Deixo a minha fé guiar
Sei que um dia chego lá
Porque Deus me fez assim
Dona de mim

RESUMO

Esta tese tem por objetivo compreender como os universos sociais (família, trabalho e escola) atuam na incorporação das disposições que formam as trajetórias sociais das mulheres trabalhadoras estudantes e egressas da EJA/EPT do PROEJA do IFRS campus Porto Alegre. O percurso empreendido partiu de uma pesquisa bibliográfica e exploratória de abordagem qualitativa que fundamenta os conceitos e compõe o marco teórico a partir da perspectiva da Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu, enfocando o campo escolar e o subcampo EJA/EPT em diálogo com os aspectos teóricos dos Patrimônios Individuais de Disposições e Retratos Sociológicos de Bernard Lahire, em uma bricolagem com as Teorias Feministas e os Estudos de Gêneros, somadas às leituras da Educação Popular em Paulo Freire e bell hooks. A empiria foi produzida a partir das entrevistas com cinco mulheres que são ou foram estudantes da EJA/EPT, o que embasou a elaboração dos retratos das trajetórias educativas delas, possibilitando a compreensão de fenômenos sociais relacionados ao afastamento ou prolongamento da trajetória escolar de mulheres empobrecidas. As principais descobertas expõem a naturalização da violência contra a mulher e a cobrança social das atividades de cuidados exclusivamente da mulher. Denuncia as artimanhas do patriarcado na manutenção do homem em espaços de representatividade e conclui com a reflexão sobre a necessidade de políticas públicas que estimulem e possibilitem a mobilidade social, considerando a educação uma alavanca e uma ferramenta de luta contra a violência a qual mantém as mulheres em espaços subalternos.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres; EJA/EPT-PROEJA; Trajetórias; Disposições; Cuidado.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo comprender cómo los universos sociales (familia, trabajo y escuela) actúan en la incorporación de disposiciones que forman las trayectorias sociales de mujeres trabajadoras, estudiantes y graduadas de la EJA/EPT del PROEJA del campus IFRS de Porto Alegre. La metodología utilizada surgió de una investigación bibliográfica y exploratoria con enfoque cualitativo que subyace a los conceptos y conforma el marco teórico, desde la perspectiva de la Teoría de Campo de Pierre Bourdieu, centrándose en el campo escolar y el subcampo EJA/EPT en diálogo con los aspectos teóricos de la Herencias Individuales de Disposiciones y Retratos Sociológicos de Bernard Lahire, en un bricolaje con Teorías Feministas y Estudios de Género, sumado la Educación Popular en Paulo Freire y bell hooks. El trabajo empírico se produjo a partir de entrevistas con cinco mujeres que son o fueron estudiantes de la EJA/EPT, que apoyaron la elaboración de retratos de sus trayectorias educativas, posibilitando la comprensión de fenómenos sociales relacionados con el retiro o extensión de la trayectoria escolar de mujeres empobrecidas. Los principales hallazgos exponen la naturalización de la violencia contra las mujeres y la demanda social de actividades de cuidado exclusivamente para mujeres. Denuncia las artimañas del patriarcado para mantener a los hombres en los espacios de representación y concluye con una reflexión sobre la necesidad de políticas públicas que fomenten y permitan la movilidad social, considerando la educación como una palanca y una herramienta para luchar contra la violencia que mantiene a las mujeres en espacios subordinados.

PALABRAS-CLAVE: Mujeres; EJA/EPT-PROEJA; Trayectorias; Provisiones; Cuidadoso.

ABSTRACT

This thesis aims to understand how social universes (family, work and school) act in the incorporation of dispositions that form the social trajectories of working women students and graduates of EJA/EPT of PROEJA of IFRS campus Porto Alegre. The path undertaken started from a bibliographical and exploratory research with a qualitative approach that underlies the concepts and composes the theoretical framework, from the perspective of Pierre Bourdieu's Field Theory, focusing on the school field and the EJA/EPT subfield in dialogue with the theoretical aspects of "Individual Heritages of Dispositions" and Sociological Portraits by Bernard Lahire, in a bricolage with Feminist Theories and Gender Studies, added to readings of Popular Education in Paulo Freire and bell hooks. The empirical work was produced based on interviews with five women who are or were EJA/EPT students, which supported the elaboration of portraits of their educational trajectories, enabling the understanding of social phenomena related to the withdrawal or extension of women's school trajectory of impoverished women. The main findings expose the naturalization of violence against women and the social demand for care activities exclusively for women. Denounces the tricks of patriarchy in keeping men in spaces of representation and concludes with the need for public policies that encourage and enable social mobility, considering education a lever and the fighting tool against violence that keeps women in subordinate spaces.

KEYWORDS: Women. EJA/EPT-PROEJA. Trajectories. Provisions. Careful.

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDAW – Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Contra as Mulheres (em língua inglesa, *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*, CEDAW)

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe ou Comissão Económica para a América Latina e Caraíbas

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COHAB – Companhia de Habitação

EAD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do RS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IF – Instituto Federal

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-Binárias e Mais

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra Por Domicílios Contínua

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul

TDHA – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEDE PUCRS – Repositório de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O PERCURSO DA PESQUISA	14
1.1 Apresentação da pergunta investigativa, objetivos e justificativa	14
1.2 Estudos anteriores selecionados que dialogam com essa tese	18
1.3 Adequações metodológicas no trajeto para as entrevistas.....	22
2. ARGUMENTOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA	27
2.1 Aproximações dos estudos em Bourdieu e Lahire com os estudos feministas..	27
2.2 EJA e a EPT: o contexto nacional.....	39
2.2.1 Contextualização histórica das políticas de educação para adultos	40
2.2.2 O engajamento da Educação Popular	46
2.3 As estudantes da EJA e da EPT: o contexto do campo pesquisado	53
3. ESTUDOS SOBRE OS FEMINISMOS E CONJUNTURAS EDUCACIONAIS DAS MULHERES: ANTECEDENTES ANALÍTICOS	59
3.1 A perspectiva do feminismo e da decolonialidade e os estudos de gênero	60
3.2 As Mulheres das Classes Populares no Brasil.....	65
3.3 As mulheres das classes populares e o direito à educação	69
4. RETRATOS DAS TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS DAS MULHERES ENTREVISTADAS	73
4.1 Retrato da Trajetória Educativa de Victória.....	74
4.2 Retrato da Trajetória Educativa de Patrícia.....	86
4.3 Retrato da Trajetória Educativa de Regina.....	98
4.4 Retrato da Trajetória Educativa de Kayla.....	105
4.5 Retrato de Trajetória Educativa de Kyntia	114
5. AS FORÇAS DO CAMPO ESCOLAR E DO UNIVERSO SOCIAL DAS MULHERES ENTREVISTADAS EM DIÁLOGO COM AS DESCOBERTAS TEÓRICAS	124
5.1 A naturalização das violências contra a mulher e a escolarização	125
5.2 A categoria cuidado como problematizadora das análises	130
5.3 Os panos de fundo dos retratos: trajetórias que aproximam as mulheres da EJA/EPT	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	161

INTRODUÇÃO

Esta tese nasce do anseio vivido no cotidiano do fazer docente em compreender algumas situações recorrentes observadas na docência junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Detive, ao longo desses anos, um olhar mais preocupado e sensível sobre as estudantes mulheres, trabalhadoras e mães do curso Técnico em Administração da modalidade EJA/EPT do PROEJA, no qual leciono disciplinas de Administração e Gestão Ambiental desde 2010, e do curso Técnico em Administração Rural, da mesma modalidade, no qual anteriormente lecionava, porém em outra unidade de ensino. Ao perceber que as estudantes alteravam suas rotinas e atitudes ao ingressarem no curso, senti a necessidade de investigar cientificamente essa mudança, a fim de compreender as circunstâncias que davam origem a essas situações (fenômenos), e quais implicações sociais poderiam decorrer da aproximação delas ao espaço escolar após longos períodos de afastamento. Outro motivo que considero importante está na possibilidade de ampliar o arcabouço teórico argumentativo sobre o campo educacional da EJA e da Educação Profissional Tecnológica, já que minha prática docente vem se ressignificando com o ativismo junto à EJA.

O resultado final desta pesquisa apresenta cinco retratos de trajetórias de mulheres trabalhadoras que aceitaram apresentar suas histórias de vida para formar a empiria deste estudo sob as perspectivas da Teoria dos Campos e dos Patrimônios Individuais de Disposições em bricolagem com as Teorias Feministas e os Estudos de Gêneros, teorias que oportunizam compreender os fenômenos sociais aos quais essas mulheres estão sujeitas.

Além dessa introdução a tese está estruturada em cinco capítulos, as considerações finais, as referências bibliográficas e também dos apêndices.

O primeiro capítulo apresenta a pergunta problematizadora da pesquisa, os objetivos e os motivos que levaram a autora a se lançar em uma pesquisa tão complexa. Contextualiza alguns estudos importantes existentes que dialogam com o tema e também o percurso metodológico utilizado para a elaboração da tese.

No segundo capítulo são apresentadas as teorias basilares da pesquisa, entrelaçando a conjuntura educacional e o campo estudado, situando teoricamente o engajamento da pesquisadora com a Educação Popular e o espaço social onde a pesquisa foi desenvolvida.

O terceiro capítulo introduz a perspectiva do feminismo decolonial e os estudos de gênero, contextualizando socialmente o grupo pesquisado. O quarto capítulo é formado pelos cinco retratos das trajetórias educativas das mulheres entrevistadas. O quinto expõe as descobertas e compila as aproximações entre as trajetórias delas.

E o último capítulo consiste nas considerações finais e repercute a concretização da tese, porém não se constitui um fim em si, pois responde aos objetivos propostos com a denúncia das descobertas, anunciando a necessidade de políticas públicas que auxiliem a mobilidade social das mulheres empobrecidas que buscam na EJA/EPT uma possibilidade de mudança de vida.

1. O PERCURSO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o trajeto que levou à pergunta problematizadora, os objetivos e as justificativas da investigação, bem como descreve as buscas que fiz junto às pesquisas já existentes e as questões teóricas, éticas e metodológicas implicadas no modo como desenvolvi a pesquisa.

1.1 Apresentação da pergunta investigativa, objetivos e justificativa

A pesquisa desta tese foi desenvolvida junto à linha de pesquisa Teorias e Culturas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEdu-PUCRS). Tem o propósito de identificar como os universos sociais (família, trabalho e escola) se configuram na incorporação das disposições que formam o *habitus* escolar das mulheres trabalhadoras estudantes e egressas do curso técnico do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do *campus* Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) no período compreendido entre os anos 2015 e 2019.

A escolha do tema nasceu a partir das minhas vivências como professora desde o ano de 2008, quando ingressei na Rede Federal de Educação Tecnológica, junto aos cursos Técnico em Administração Rural do PROEJA do IFTO no *campus* Paraíso do Tocantins e, desde 2010, nos cursos Técnico em Vendas e Técnico em Administração da modalidade EJA/EPT¹ do PROEJA do IFRS *campus* Porto Alegre. A cada turma que ingressava no curso, eu atentava para as histórias contadas e vividas pelas mulheres trabalhadoras estudantes, bem como, às estratégias desenvolvidas por elas a fim de se manterem no espaço escolar e o significativo papel que desempenhavam, auxiliando suas e seus colegas a permanecerem e

¹ As siglas EJA/EPT em substituição ou complementar à sigla PROEJA, foram adotadas a partir de debates ocorridos no 1º Encontro Nacional da EJA - PROEJA da Rede de Educação Tecnológica, realizado no IFG - *campus* Goiânia (GO), nos dias 21, 22 e 23 de maio de 2018 “com objetivo de analisar a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade integrada à Educação Profissional nos últimos 11 anos na Rede Federal de Educação Profissional”. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/ultimas-noticias/8584-participe-do-1-encontro-nacional-da-eja.html>. Acesso: abr/2022.

concluírem seus itinerários formativos. Entendendo que o espaço escolar se tornou uma instância na qual se configuram outras possibilidades para elas.

Quando iniciei minha trajetória profissional como professora eu já tinha 34 anos de idade, em julho de 2008, e residia em Palmas (TO). Estava casada há quatorze anos, já mãe de três crianças entre seis e onze anos. Graduei-me em Administração de Empresas pela UFRR em 1997. Acompanhando o marido, militar do exército, fui exercendo atividades que iam de fazer pizza, lasanhas, bolos e salgados para festas, em sociedade com uma amiga também esposa de militar, a estudar para outro vestibular e fazer artesanato (crochê, tricô, ponto cruz). Trabalhei no Censo 2000 como supervisora, e nesse tempo morava em Guaíra (PR), quando comecei a estudar para concursos. Nessa cidade tive a minha primeira experiência docente junto aos cursos profissionalizantes de auxiliar administrativo e secretariado, em uma escola que também oferecia a EJA. Em 2004 cheguei em Palmas (TO), um estado com 16 anos e muitas oportunidades de concursos. O primeiro no qual tomei posse foi para o cargo de administradora na Secretaria de Planejamento do Estado, na diretoria de Ciência e Tecnologia. Em 2006 ingressei no cargo de administradora na Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Conheci o PROEJA no IFTO em julho de 2008, encontrando-me com estudantes trabalhadoras e trabalhadores que chegavam para estudar no período noturno. Desde então, nas rodas de apresentações, no primeiro dia de aula, eles e elas contavam suas histórias que ecoavam as histórias de mulheres como minha mãe, avós, tias, primas, mulheres empobrecidas que tiveram seus itinerários escolares interrompidos para cuidar, trabalhar e/ou sustentar suas famílias. Creio que este sentimento seja o principal motivador da minha preocupação sobre elas. Assim, ouvir, semestres após semestres, a repetição de histórias, que poderiam ter sido diferentes se outras condições fossem oferecidas às meninas e adolescentes pobres, motivou meu interesse em direção ao esclarecimento de questões que me desacomodavam.

Elaboro esta pesquisa a partir da reflexão sobre as histórias dessas mulheres, e da contribuição de todas e todos que participam comigo desse caminho que transpassa as relações familiares, de trabalho e acadêmicas. Apropriando-me das palavras de Marcos José Andrighetto, Mariglei Maraschin e Liliana Ferreira acredito que “a originalidade desse projeto é relativa, uma vez que resulta de uma historicidade [...], porém, é assumida por um sujeito em meio ao grupo também

historicamente construído e cujo trabalho se produzirá no entremeio de suas crenças e a *com-vivência*” (Andrighetto *et al.*, 2022, p. 10). Portanto, intencionando um fazer pedagógico, científico, crítico, consciente e útil, as palavras desta pesquisa estarão impressas em papel, mas também em mim.

A EJA se constituiu em campo a ser estudado que, ultrapassando as estruturas escolarizadas “refere-se à diversidade de tempos-espacos de formação de pessoas jovens e adultas que acontece nas escolas, nas comunidades” (Arroyo, 2017, p. 7), nas periferias sociais cotidianamente. Esses tempos-espacos da EJA, não são os mesmos das e dos estudantes dos outros níveis e modalidades educacionais, eles são próprios de uma grande parcela da população brasileira que retorna adulta para a escola com o objetivo de preencher lacunas escolares, sociais e históricas. Por isso, considero importante perguntar “quais são as condicionantes que estimulam as mulheres trabalhadoras, que possuem percursos escolares descontínuos e que não concluíram a educação básica, a voltarem para a escola e prolongarem sua escolarização?”. Para tanto, torna-se imperativo investigar também o conjunto dos elementos históricos, sociais, políticos e econômicos que influenciam a política pública educacional brasileira, direcionada às e aos jovens adulta(o)s que tiveram, em algum momento de suas vidas, percursos escolares descontínuos, levando em consideração que “as trajetórias descontínuas na educação escolar estão também relacionadas à implícita não superação das estruturas simbólicas de uma sociedade” (Moll, 2018, p. 112), que nega direitos àqueles que desconhecem seus direitos. Assim, de acordo com Miguel Arroyo (2017, p. 45), “um dos traços de nossa cultura política e pedagógica tem sido pensar e alocar os outros, pobres, negros, camponeses, trabalhadores, como inferiores, subcidadãos, logo, sem direito a ter direitos, objetos apenas de favores das elites e do Estado”. Posto isso, os objetivos desta pesquisa são:

Objetivo Geral:

Compreender interseccionalmente como os universos sociais (família, trabalho e escola) atuam na incorporação das disposições, que formam o *habitus* escolar nas trajetórias sociais e educativas das mulheres trabalhadoras estudantes e egressas da EJA/EPT do PROEJA do IFRS, campus Porto Alegre.

Objetivos Específicos:

- Descrever as dinâmicas e disputas específicas do subcampo da EJA/EPT;

- Identificar as forças internas e externas do campo escolar que agem na tomada de posição das estudantes e egressas do curso técnico da modalidade EJA/EPT;

- Perceber como se articulam os universos sociais (família, trabalho e escola) que transpassam as trajetórias das estudantes e egressas do curso técnico da modalidade EJA/EPT;

- Retratar as trajetórias educativas das mulheres entrevistadas estudantes e egressas do curso técnico da modalidade EJA/EPT, por meio das leituras feministas;

- Reconhecer como se constitui o *habitus* escolar cruzado com as leituras feministas no percurso educacional das mulheres estudantes e egressas do curso técnico da modalidade EJA/EPT.

A presente tese possui, portanto, recortes de biografias focalizadas na escolarização, que apontam para trajetórias de lutas de mulheres para completarem ciclos escolares que não puderam ser anteriormente concluídos, devido às contingências da vida de quem precisa buscar o sustento dos seus e que são oprimidas pelas relações de dominação de classe, raça/etnia e gênero. Pesquisas que reconstruam as trajetórias das mulheres justificam-se pela invisibilidade destas enquanto tema de interesse investigativo, posto que esse é ainda um desafio na construção epistemológica. Tanto como pesquisadoras, escritoras, educadoras, políticas, trabalhadoras de todos os segmentos sociais e econômicos, quanto trabalhadoras sem rostos e nomes, ainda somos excluídas do mundo produtivo – o que confirma a eficiência dos mecanismos desenvolvidos pelo patriarcado e que oculta o fazer da vida, como sinaliza Heleieth Saffioti (1987) para ocultar a presença feminina em todos os espaços que possuam qualquer tipo de representação social ou econômica. Destaco também a relevância dos estudos dessa natureza para a representatividade das mulheres em todos os lugares já ocupados por elas, mas que permanece encoberta pelo poder da masculinidade.

Aprendi com as reverências das mulheres pretas que somos, porque temos nossa ancestralidade, bem como junto à estruturação científica, que não há trabalho investigativo solitário. Na sequência, apresento as buscas realizadas para afirmar que não estou sozinha nesse empreendimento.

1.2 Estudos anteriores selecionados que dialogam com essa tese

Até a minha qualificação ocorrida em julho de 2022, produzi um estado do conhecimento relacionado com os seguintes descritores: “mulheres”, “EJA”, “EPT”, “PROEJA” e “gênero”. Realizei a busca por meio do Google Acadêmico e delimito o período entre 2010 e 2022. Esse repositório foi escolhido por ser uma plataforma digital acessível para todos os públicos acadêmicos. Encontrei 84 publicações e classifiquei os seguintes achados: um resumo de trabalho apresentado em evento, um capítulo de livro, dois PPCs de graduação, dois livros *on-line*, seis TCCs de graduação (principalmente de licenciaturas em pedagogia), dezenove dissertações, seis teses e quarenta e sete artigos completos.

A partir da minha qualificação, levando em consideração a sugestão da banca para ampliar um pouco mais, acrescentei na base de dados no BDTD do IBICTI os descritores “mulheres”, “EJA”, “trabalho”, com um recorte temporal entre os anos de 2017 a 2022. Encontrei 82 pesquisas, muitas delas já evidenciadas no outro levantamento. Seleccionei dez teses e trinta dissertações para leituras de resumos e cinco teses e nove dissertações para leituras completas. Realizei também pesquisas no repositório TEDE/PUCRS do Programa de Pós Graduação em Educação e identifiquei que na última década ocorreu um aumento expressivo de produções que enfocam as problemáticas e os itinerários educacionais em especial de mulheres, no entanto, o campo ainda é vasto para as pesquisas nesse segmento.

Dentre os achados relacionados às dissertações e teses, apresento a dissertação de Cristiane Schneider (2022) que tratou de reconstruir as trajetórias sociais e educacionais das mulheres vítimas de violência, problematizando dimensões e manifestações do *habitus* feminino edificado durante suas vidas. Bárbara Silva (2020) empreendeu a pesquisa de tese sobre as trajetórias dos jovens egressos do ensino médio do Colégio Estadual Cândido José de Godói, entre 2010 e 2016. A tese de Maria Elisabete Machado (2019) analisou a trajetória universitária e profissional de estudantes egressos do primeiro e único Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular de uma Universidade Privada de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no período de 2006 a 2009. Por fim, Mirelle Nunes (2018) defendeu sua tese sobre as trajetórias educacionais e profissionais de egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, Campus Restinga, no período compreendido entre

2011 e 2015, destacando a questão geracional. Essas produções foram elaboradas junto ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPq “Adultos, Jovens e Educação no Contemporâneo”, liderado pela professora Mônica de la Fare, minha orientadora até o início de janeiro de 2023, quando foi, repentinamente, desligada da PUCRS².

Destaco ainda a dissertação de Eliandra da Silva Model (2022), as teses de Beatriz Castro (2021) e Caren Fontella (2019), relacionadas aos estudos de gênero e EJA orientadas por outras docentes do Programa de Pós Graduação da PUCRS. Model (2022) analisou a presença – ou não – da educação tecnológica direcionada para as mulheres empobrecidas e estudantes do PROEJA em artigos publicados nas revistas de dois Institutos Federais: a revista *#Tear*, do IFRS e a revista *EJA em Debate*, do IFSC, das edições dos anos de 2012 a 2017. Já a tese de Castro (2021) analisou as maneiras como as mulheres se relacionam com as tecnologias no momento que ingressam nos cursos Técnicos em Vestuário de três Institutos Federais da região Sul do Brasil. A terceira publicação relevante para esta pesquisa foi a tese de Fontella (2019) que analisou as trajetórias educacionais de mulheres egressas da educação profissional de jovens e adultos do Curso Técnico em Recursos Humanos do Campus Restinga/IFRS, no período compreendido entre 2012 e 2016.

Observo que nas publicações em revistas, as pesquisas direcionadas à EJA integrada à EPT reconhecem as especificidades dos estudantes como a problemática central de onde derivam todas as outras problemáticas que envolvem o tema, ressaltando o hiato existente nos estudos em profundidade sobre a categoria de gênero mulher da EJA/EPT, evidenciando a potencialidade das investigações nessa direção. Nesse seguimento, os trabalhos de Áurea Araújo e Vanderlei Stefanuto (2022), Silvia Sakalauskas e Mércia Machado (2022), Maria de Fátima Gomes, Marinaide Freitas e Paulo Marinho (2022) e de Marcos José Andrighetto, Mariglei Maraschin e Liliana Ferreira (2022), apesar de não dedicarem atenção específica à problemática das mulheres, investigam o tema EJA integrado à EPT, enquanto uma política educacional destinada para um público específico que

² Ingressei no doutorado em Educação no mês março de 2020, no mesmo período em que a pandemia da Covid 19 isolava e afastava o mundo presencial. Estudar novos autores (Pierre Bourdieu e Bernard Lahire) e adentrar a um referencial teórico complexo e necessário nesse momento caótico e doente foi um grande desafio. E quando eu verdadeiramente realizava uma aproximação, em janeiro de 2023, de forma abrupta e sem explicações, minha orientadora foi desligada do programa. Foram quatro anos de muitas rupturas e que deixaram suas cicatrizes.

necessita de um olhar mais sensível e ações mais assertivas para a satisfação de suas demandas escolares. Esses estudos caracterizam a modalidade, expondo uma certa desintegração da política e apontam que a temática da EJA “tem impulsionado diversos estudos e reflexões, seja enquanto política pública de inserção social, seja com relação ao perfil e às necessidades dos sujeitos envolvidos, à formação dos docentes, às práticas pedagógicas aplicadas, entre outros” (Sakalauskas; Machado, 2022, p. 2), retratando o potencial do tema para futuras pesquisas.

Em relação aos motivos que levam as e os estudantes a afastarem-se da escola, Gomes, Freitas e Marinho (2022) e Sakalauskas e Machado (2022), a partir das análises de cursos da modalidade EJA/EPT ofertados por dois Institutos Federais, um do nordeste e outro do sul do país, apresentaram conclusões que ajudam a compreensão de fenômenos recorrentes em outros IFs de todas as regiões do país. Os resultados encontrados convergem, ao identificar que o afastamento da(o)s estudantes da escola teve como causas: a necessidade de trabalhar para sustento de suas famílias, casamento, filhos, cuidado com familiares, o trabalho, desinteresse, entre outros. Em contrapartida, dentre os fatores determinantes para o retorno à escola está a necessidade de qualificação profissional para ascenderem a postos de trabalhos com melhores remunerações e benefícios. Outros elementos que valem destacar, referem-se ao aumento da autoestima após o ingresso nos cursos e a necessidade de formação dos professores para atuarem na modalidade.

Importante ressaltar a recorrência em todos os achados sobre a necessidade da formação de professores para atuação na modalidade. Nesse quesito, a pesquisa de Andrighetto, Maraschin e Ferreira (2022) debruçou-se sobre o tema do trabalho pedagógico desenvolvido junto aos cursos da modalidade EJA/EPT, apresentando elaborações conceituais sobre o Trabalho Pedagógico (TP) para além do fazer profissional docente. Os autores diferenciam o TP crítico do ingênuo, definindo-o a partir da perspectiva conceitual de trabalho do filósofo e educador Álvaro Vieira Pinto. Apesar do estudo considerar que a necessidade de formação docente é decorrente das especificidades e diversidades dos discentes da EJA/EPT, os autores não aprofundam a investigação sobre o perfil desse público e nem sobre a problemática de gênero. Concluem que o trabalho pedagógico se revela crítico quando considera os saberes que os estudantes produzem como seres sociais, devendo atuar também “na emancipação desse estudante, dando-lhe o

acesso à ciência e aos conhecimentos já produzidos pela humanidade” (Andrighetto *et al.*, 2022, p. 11), evidenciando a necessidade de relacionar o currículo, o TP e toda a comunidade escolar, segundo as orientações da EJA/EPT.

O estudo de Gomes, Freitas e Marinho (2022) traz um dado relevante sobre a questão geracional, indicando que a maioria dos pais e mães das e dos estudantes que participaram da pesquisa nunca frequentaram os bancos escolares e outros concluíram apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Outro dado importante refere-se aos relatos das e dos estudantes trabalhadoras e trabalhadores sobre algumas condições que a escola deveria oferecer para favorecer a permanência desses, elencando: o horário flexível, um programa de recuperação de notas, aulas mais dinâmicas com didáticas diferenciadas e menor carga horária de trabalho extraclasse, expressando a criticidade sobre seu percurso escolar e sobre suas demandas específicas, o que conseqüentemente determinam a permanência e continuidade da escolarização. Os autores destacam ainda, a problemática da evasão escolar, apontando que os motivos que levam as e os estudantes, continuamente, se afastarem da sala aula são quase sempre os mesmos, e convergem com os já citados em parágrafos anteriores, porém, expõem que a diversidade de motivos explicita “que a interrupção dos estudos não é determinada por um fator isolado, e sim por um conjunto de fatores articulados, que culminam em uma expulsão, muito mais do que em uma desistência dos contextos escolares” (Gomes *et al.*, 2022, p. 14). No entanto, observo que o afastamento se configura em um fenômeno característico das e dos estudantes da modalidade, e não deve ser considerado como um afastamento efetivo, pois não é raro que retornem várias vezes, e frequentemente prolongam seus percursos escolares e concluem a educação básica.

Não obstante, essas leituras depreendem que a organização escolar está ainda distante das vidas dos sujeitos da EJA, no que tange aos processos de avaliação, que pouco ou nada contribuem para processos efetivos de aprendizagem e remetem estudantes à exclusão. A essa situação soma-se a dificuldade do desenvolvimento de currículos que potencializem a aprendizagem e façam com “que os jovens e adultos se identifiquem, dentro de um diálogo de troca de saberes” (Gomes *et al.*, 2022, p. 15), pois, é fato que essa(e)s estudantes são possuidora(e)s de saberes anteriores à escola.

Os estudos apresentados expõem as fragilidades e as potencialidades da EJA enquanto modalidade, mas, principalmente, enquanto política educacional que tem a responsabilidade de ressarcir dívidas sociais e históricas para com populações alijadas pela sociedade e pelo sistema, que cobram formação escolar e qualificação profissional, mas não oferecem condições e oportunidades àquelas e aqueles que, não possuindo a opção de escolha entre a escola ou a sobrevivência, assumem o trabalho como única via de sustento e ocupação. Inculcadas nessa conjuntura, estão as mulheres trabalhadoras estudantes da EJA, que levam para as salas de aulas suas histórias, alegrias e sofrimentos.

1.3 Adequações metodológicas no trajeto para as entrevistas

Ao escrever durante o doutorado, fui me conscientizando que sou autora e, por vezes resisto que posso ser autora. Reativamente procrastinei, impus barreiras e tive que enfrentar a “autossabotagem” bloqueadora na escrita. Como diz a linguagem gaúcha: “mas que barbaridade!”. É sim uma barbaridade a escrita para mim, no sentido literal da palavra. Considero minha escrita insuficiente e diminuta, encontrando consolo nos escritos de Glória Andalzúa (2000), seguindo-a um pouco a cada dia, compreendendo que cada escrita é única e que a interpretação sobre os fenômenos do mundo não é algo que se possa copiar. Assim,

O ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu, o qual nós mulheres de cor somos levadas a pensar como “outro” — o escuro, o feminino. Não começamos a escrever para reconciliar este outro dentro de nós? Nós sabíamos que éramos diferentes, separadas, exiladas do que é considerado “normal”, o branco-correto. E à medida que internalizamos este exílio, percebemos a estrangeira dentro de nós e, muito frequentemente, como resultado, nos separamos de nós mesmas e entre nós. Desde então estamos buscando aquele eu, aquele “outro” e umas as outras (Andalzúa, 2000, p. 232).

E nesse encontro com as outras e com nossas leituras, resalto as que se relacionam diretamente com a desconstrução da mulher que eu era, no encontro da mulher que venho me tornando. No grupo de estudos formado pelas orientandas da professora Mónica de la Fare, destaco as leituras sobre as propostas do feminismo para erradicar a violência contra as mulheres de Montserrat Sagot Rodríguez (2017); os estudos sobre as mulheres, gênero e feminismo de Anna Fernández Poncela (1998); sobre interseccionalidade de Mara Viveros Vigoya (2016); sobre o corpo e

ser pesquisadora de Silvana de Souza Nascimento (2019) e Lucila Scavone (2010); sobre gênero e colonialidade de Maria Lugones (2008) e Rita Laura Segato (2012). E junto ao grupo de orientação da professora Edla Eggert, formado basicamente por mulheres, destaco as leituras sobre a realidade e mobilidade das mulheres pobres do nordeste brasileiro de Ivone Gebara (2000); a leitura da divisão sexual do trabalho de Elisabeth Souza-Lobo (2021); a educação popular e a escola pública de Maria Teresa Esteban e Maria Tereza Goudard Tavares (2013); a escrita feminista das mulheres negras de Glória Anzaldúa (2000); e sobre o trabalho doméstico, trabalho feminino de Silvia Federici (2019). Com essas e outras leituras, além das conversas e reflexões a partir delas, busco conciliação entre as mudanças de interpretação de mundo que influenciam minha escrita, com os indicativos metodológicos seguidos com relação às expectativas do método que iniciei com as leituras em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, mas também às expectativas do meu eu feminino, ancestral, histórico e familiar que foi repensado por meio das leituras feministas.

Como a artesã que confecciona uma colcha a partir de seus retalhos, ousei fazer essa pesquisa exercendo uma *bricolage* (Denzin; Lincoln, 2006), costurando pedaços que havia juntado e outros que foram se agregando no decorrer desses quatro anos. Assim, em março de 2020, iniciei o doutorado no momento em que a COVID19 impôs ao povo brasileiro uma outra dinâmica de vida, bem mais complexa e difícil, especialmente para as pessoas das classes populares. Em meio às adaptações, fomos obrigadas a nos enclausurar com os íntimos. E, no meu caso, descobri que a intimidade havia esgotado qualquer possibilidade de prolongar relacionamentos já desgastados e saturados. E nesse caos, no final do mesmo ano, dei um fim a um relacionamento de seis anos e libertei-me das algemas emocionais e culturais que me aprisionavam a estruturas sociais que não respondem mais por mim.

Em um novo arranjo familiar tentava organizar uma rotina de estudos, quando em março de 2021 fui contagiada pelo vírus SARS-CoV-2. Passei por meses complicados, convivendo com a confusão mental, sequela da doença, que dificultou ainda mais o processo complexo do doutoramento. Em julho de 2022, em plena readaptação ao “novo normal” e após um longo período de leituras para me apropriar da complexidade da Teoria dos Campos de Bourdieu, obtive aprovação na qualificação do projeto de pesquisa. Nos meses que seguiram vieram o estágio de

docência, apresentações de trabalhos para cumprir os critérios de publicações, além de me preparar para submeter o projeto ao Comitê de Ética da universidade. Quando tudo parecia que seria mais tranquilo, de forma abrupta, em janeiro de 2023 minha orientadora foi desligada do programa. “Meu Deus! Logo no momento em que tudo estava fluindo de uma forma mais harmônica em direção à conclusão”.

Reajuste a rota, relacionei as leituras de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire, com os estudos de gênero, a hermenêutica feminista e a condição ‘feminina’. Assim, muitas dúvidas surgiram: como realizar os retratos sociológicos? Ou migrar para a ideia de retratos de vidas? Das entranhas escavei adaptação e resiliência para continuar. Como a professora Edla Eggert havia participado da banca de qualificação e eu cursado duas disciplinas ministradas por ela no programa, penso que essa mescla foi acontecendo.

O projeto foi aprovado pelo CEP³ em maio de 2023. E no mesmo mês iniciei as entrevistas com as cinco mulheres que tiveram suas trajetórias retratadas nesta tese⁴.

A aproximação com as entrevistadas foi decorrência do ingresso delas no curso Técnico de Administração da modalidade EJA/EPT, curso no qual sou professora de três disciplinas e coordenei por algum tempo, o que especialmente, com a representação discente delas e a coordenação do curso por mim, foi o ímã que nos aproximou. Nesse contexto, tomei ciência de algumas situações de suas vidas para além da escola. Tornamo-nos parceiras em defesa da educação e de suas e seus colegas, pois, muitas problematizações e consequentes resoluções surgiram de nossas conversas. Elas com as vivências de sala de aula estavam sujeitas às mesmas situações e dificuldades a que estavam expostos suas e seus colegas e eu, com a percepção do meu lugar de professora e coordenadora, com a missão de tornar o espaço escolar menos difícil para elas e eles.

Essa proximidade e confiança fizeram com que o convite para a entrevista fosse aceito sem receios. E considero essa autorização um privilégio, pois tenho certeza que o compêndio dessas entrevistas forma o conjunto de biografias com um conteúdo muito rico para a análise que exponho nessa tese.

³ Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa da PUCRS nº 6.069-521 de 19 de maio de 2023 (Apêndice C).

⁴ Modelo de TCLE (Apêndice B).

A escolha dessas participantes, para além do avizinhamo estudante/professora, foi determinada a partir dos seguintes critérios: a) que exercessem um trabalho remunerado, considerando a complexidade que é conciliar trabalho, estudo e as atividades de cuidado doméstico; b) que fossem mães, pois a maternidade exige dispêndio de tempo, energia e dinheiro para a reprodução e manutenção da vida; c) que suas fontes de renda fossem indispensáveis para o sustento próprio e da família.

As entrevistas ocorreram em espaços diferentes de acordo com a disponibilidade de cada uma delas. Às vezes em suas casas, às vezes em minha casa. Mas, todas com uma potência emocional impressionante. Após as perguntas introdutórias de seus dados pessoais, seguia a pergunta “se havia algum problema de perguntá-las sobre sua biografia familiar?”, a resposta vinha de maneira rápida e despreocupada, sempre “Não tinha problema”. Porém, o que ocorreu no decorrer dos encontros foi uma tomada de consciência sobre situações que foram vividas, sentidas e esquecidas, por vezes pela dor da lembrança, por vezes pela velocidade com que ocorreram.

O roteiro da entrevista⁵ (Leitão, 2021), foi organizado em três blocos: o primeiro bloco do Histórico Familiar com seis perguntas, o segundo bloco do Histórico Escolar com vinte e três perguntas e o terceiro bloco do Histórico do Trabalho com dez perguntas. Foram dois encontros com cada uma delas. E, no decorrer das análises outras perguntas foram surgindo e percebi a impossibilidade de se esgotar a descrição da história de vida somente com dois encontros.

Carla Leitão (2021) entende a entrevista como um instrumento qualitativo de coleta de dados e investigativo de processos internos não capturáveis pela observação. Nessa investigação classifico a entrevista como semiestruturada, presencial, síncrona e interativa, pois utilizei um roteiro orientador para os encontros presenciais e o diálogo tinha uma dinâmica em que elas respondiam perguntas, mas também as faziam. As categorias violência e cuidado não continham uma pergunta relacionada no roteiro, mas as conversas fluíram para a identificação delas. O ideal, segundo Leitão (2021, p. 13), é que “uma entrevista em profundidade não deve durar menos de 30 minutos [...] para se estabelecer uma conversa capaz de produzir

⁵ Apêndice A.

significados que escapem da superficialidade, da rapidez de enunciação e do senso comum”.

O material empírico formado pelo conjunto dessas entrevistas compreende “um valioso instrumento de conhecimento interpessoal que possibilita a apreensão de fenômenos a partir do diálogo entre entrevistado e entrevistador” (Oliveira *et al.*, 2023). Por isso, a interpretação está implicada com a percepção e história desta pesquisadora freireana, sabedora da impossibilidade da neutralidade exigida pelas ciências exatas, ao ponto de ser atingida pelas tristezas, dramas, tragédias, conquistas e alegrias do vivido pelas mulheres que cederam suas histórias para esta pesquisa.

Identifico uma empatia forte com as causas das mulheres não escolarizadas empobrecidas, sentimento que me levou ao doutorado. E nesse período vivi muitas situações que potencializaram a minha compreensão sobre a importância da empiria para esta pesquisa. Inicialmente, pensava que entrevistar dez mulheres seria insuficiente para alcançar o objetivo. Em seguida acordamos minha orientadora e eu, que seis seria um bom número, mas, concluímos que cinco seria um número de mulheres que possibilitaria realizar um trabalho de qualidade. E frente à realidade de horários das entrevistadas, ainda consegui realizar duas entrevistas, com aproximadamente cinco horas de áudios, com cada uma delas.

Uma vez sistematizadas as transcrições das entrevistas, realizei a análise interpretativa que foi orientada pelos estudos em Bordieu (1986; 1992), em diálogo com os Retratos Sociológicos de Bernard Lahire (2004), somando ainda, as leituras decoloniais feministas e feministas negras.

O segundo capítulo apresenta meus estudos tramados, entre o recorte da primeira fase do doutorado com a segunda fase que convidou para os estudos feministas, bem como também à EJA e aos contextos da Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais.

2. ARGUMENTOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA

As leituras sobre trajetórias e a teoria dos campos de Pierre Bourdieu possibilitaram várias chaves interpretativas dos fenômenos sociais. A crítica complementar de Bernard Lahire (1997; 2005) contextualizou o sucesso escolar em meios populares e a formação dos Patrimônios Individuais de Disposições, proporcionando uma compreensão mais abrangente sobre a incorporação das disposições e a formação do *habitus* dentro de determinado campo de poder. Lahire, ao questionar o determinismo da reprodução social de Bourdieu, auxilia o entendimento sobre as condições subjetivas a que cada pessoa está sujeita para a sua constituição de seres vivos e sujeitos de direitos, expostos a situações que enfraquecem as disposições que os fariam acessar espaços e bens que os colocariam em posições sociais mais vantajosas. Em paralelo, a apropriação da perspectiva decolonial de Anibal Quijano (2014) e a interface com as pesquisas de decolonialidade e gênero de Maria Lugones (2008) e Rita Segato (2012) se constituíram em um processo necessário e complexo, levando em conta a potência dessas leituras, que alteraram a lente interpretativa com a qual eu lia o mundo.

O marco teórico foi ampliado e aprofundado com as teorias feministas e os estudos de gênero. Entre as autoras apresentadas, li principalmente Heleieth Saffioti (1987), Michelle Perrot (2007), Gerda Lerner (2019) e também sobre a hermenêutica feminista em textos de Ivone Gebara (2000). Fui preenchendo certas lacunas também com autoras do feminismo negro que ainda considero uma apropriação conceitual inicial. Tenho consciência desse giro que decidi fazer em minhas análises, que incluem atualmente o feminismo negro, pois venho me construindo e reconstruindo como mulher feminista negra.

2.1 Aproximações dos estudos em Bourdieu e Lahire com os estudos feministas

O marco teórico que alicerça o artesanato dessa pesquisa consiste na apropriação da concepção teórica da Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu sobre os conceitos de campo, *habitus* e trajetórias, bem como os Patrimônios Individuais de Disposições de Bernard Lahire para intensificar a noção de disposição. Esses conceitos se complementam na análise teórica sobre a empiria que foi produzida a

partir de cinco entrevistas realizadas com mulheres trabalhadoras, das quais três são estudantes e duas são egressas da EJA/EPT do PROEJA do campus Porto Alegre do IFRS.

Pierre Bourdieu (1986) em sua crítica sobre o uso científico da história de vida no exercício de análises de processos sociais, não concorda quando o percurso de vida de um(a) agente⁶ é observado como um conjunto de acontecimentos que seguem uma ordem linear cronológica e espacial. Ao assumir que o sujeito teria durante a vida toda somente um papel a viver, torna-se difícil visualizar as irregularidades do vivido, os retrocessos, as mudanças de rotas, as interrupções e as diferentes posições ocupadas nos diversos universos sociais que atua.

Por esse viés, o autor compara a trajetória de vida com a estrutura de rede do metrô francês, a qual é formada por um conjunto de linhas que se entrecruzam e se ligam em conexões, estruturando-se como a “matriz das relações objetivas entre as diferentes estações” (Bourdieu, 1986, p. 189), remetendo à noção de trajetória como “série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço no qual é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (p. 189). Assim, na metáfora do metrô, o sujeito transita por diferentes universos sociais (família, trabalho, escola, etc.) que se entrecruzam deixando suas impressões, tanto quanto as estações do metrô.

Sob essa perspectiva, é necessário ter em mente, que a concepção teórica bourdieusiana, parte da análise das relações entre os sujeitos dentro de um campo, que tem sua origem no social e consiste em um emaranhado de relações entre as posições, sendo que cada posição determina ao seu ocupante, um *status* hierárquico (determinado pelo capital ou poder que possui) na estrutura do campo. Por conseguinte,

O campo é uma rede de relações objetivas (de dominação ou de subordinação, de complementaridade ou de antagonismo etc.) entre posições [...]. Cada posição é objetivamente definida por sua relação objetiva com outras posições ou, em outros termos, pelo sistema das propriedades pertinentes, isto é, eficientes, que permitem situá-la com relação a todas as outras na estrutura da distribuição global das propriedades. Todas as posições dependem, em sua própria existência e nas determinações que impõem aos seus ocupantes, de sua situação atual e potencial na estrutura do campo, ou seja, na

⁶ “A adoção do termo ‘agente’ por Bourdieu está relacionada ao seu esforço de construção de uma teoria da ação prática, ou seja, de um conhecimento sobre o modo como agentes concretos, inseridos em uma posição determinada do espaço social e portadores de um conjunto específico de disposições incorporadas, agem nas situações sociais” (Nogueira, 2017, p. 26).

estrutura da distribuição das espécies de capital (ou de poder) cuja posse comanda a obtenção dos lucros específicos [...] postos em jogo no campo (Bourdieu, 1992, p. 261).

Para um melhor entendimento sobre a dinâmica do campo Pierre Bourdieu (1992) elenca ser necessário executar três operações:

1^a) *analisar a posição do campo*, que consiste em compreender como o campo se comporta em relação ao campo de poder e sua evolução temporal;

2^a) *analisar a estrutura interna do campo*, que consiste em compreender qual é a dinâmica de organização do campo, como funciona sua rotina, quais são as regras que o regem e o estruturam;

3^a) *analisar a gênese dos habitus dos ocupantes dessas posições*, para a compreensão da origem e as estratégias de atuação dos sujeitos, em relação as regras do jogo, para ingressarem, permanecerem ou mudarem de posição nos espaços possíveis, “ou seja, o espaço das tomadas de posição realmente efetuadas tal como ele aparece quando é percebido através das categorias de percepção constitutivas de certo *habitus*” (Bourdieu, 1992, p. 265).

Portanto, o campo é o lugar onde as disputas entre dominados e dominantes ocorrem. Onde os sujeitos têm que se adaptar e seguir às regras para ingressar e se manter no campo. Os campos – literário, político, universitário, escolar, etc. – estão dentro do campo de poder, estando esses sujeitos subordinados e influenciados pelas forças externas. Assim sendo, “o campo do poder é o espaço das relações de força entre agentes ou instituições que tem em comum possuir o capital necessário para ocupar posições dominantes nos diferentes campos (econômico ou cultural, especialmente)” (Bourdieu, 1992, p. 244).

Todavia, para ingressar e permanecer no campo, entendendo que se trata de um espaço de disputa, é imprescindível que o sujeito domine as regras do jogo. Assim, a mudança dentro do campo é determinada pelas forças internas e externas, que estão em consonância com o campo de poder. Outrossim, a mudança é de responsabilidade dos recém chegados no campo, que, em movimento de oposição, se aproximam dos ocupantes de posições diferentes para se fortalecerem e provocarem as alterações de posições. No entanto, as diferenças se retraduzem na distribuição do capital simbólico, pois toda a mudança faz parte da lógica do campo. Além disso, mesmo que pareça ocorrer transgressões dentro do campo, ainda assim, estes movimentos fazem parte e estão em acordo com as regras do campo.

Nessa lógica, as lutas internas do campo são correspondentes e seus resultados são determinados pelas lutas do campo de poder. Essas lutas ocorrem em um espaço dos possíveis que gestam as tomadas de posição, que se configuram em um sistema de oposições permanente. Logo, a concorrência entre os sujeitos é critério de existência de um campo.

Porém, para Bernard Lahire a Teoria dos Campos apresenta algumas limitações,

[...] **primeiro** pelo fato de ela não levar em conta as incessantes passagens, operadas pelos agentes que pertencem a um campo, entre o campo no qual eles são produtores, os campos nos quais são simples consumidores-espectadores e as múltiplas situações que não podem ser referidas a um campo, pois isso reduz o ator a seu ser-como-membro-de-um-campo. **Também** pelo fato de ela não fazer caso da situação daqueles que se definem socialmente (e se constituem mentalmente) fora de toda atividade num campo determinado (o que continua sendo o caso de muitas donas de casa, sem atividade profissional nem pública). **Finalmente**, pelo fato de ela nos deixar particularmente sem recursos para compreender os fora-de-campo, os subalternos. Por todas essas razões, a teoria dos campos (por sinal, seria preciso sempre falar em teoria dos *campos do poder*) não pode constituir uma teoria geral e universal, mas representa (o que já é uma boa coisa) uma teoria regional do mundo social (Lahire, 2005, p. 51-52, grifo nosso).

Ainda de acordo com Bernard Lahire (2002), cada campo possui um *habitus* específico e constitui-se em um espaço de lutas e disputas por um capital específico legítimo. Distribuído desigualmente entre os sujeitos (dominantes e dominados), os resultados dessas lutas são condicionados, influenciados e determinados pelas forças externas do campo de poder, reconhecendo que acreditar nas regras do jogo é também um critério imprescindível para existência do campo.

Nessa continuidade, a Teoria dos Campos assume *habitus*, como “os sistemas de disposições que, sendo o produto de uma trajetória social e de uma posição no interior do campo [...], encontram nessa posição uma oportunidade mais ou menos favorável de atualizar-se” (Bourdieu, 1992, p. 243). Posto isso, torna-se imperativo visualizar o processo de constituição das disposições que formam o *habitus* de cada campo (político, profissional, escolar, etc.), entendendo que “toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus*” (p. 292).

O *habitus* necessita que as disposições estejam sempre expostas a condições favoráveis para seu fortalecimento e constantes atualizações, só assim, o sujeito se adaptará às regras que regem o campo. Portanto, para que se possa reconstruir a trajetória social é imprescindível previamente entender a lógica e as regras que regem o campo de atuação do sujeito. Logo, “a construção do campo é a condição lógica prévia para a construção da trajetória social como série das posições ocupadas sucessivamente nesse campo” (Bourdieu, 1992, p. 243).

Portanto, é preciso captar como o vivido em sociedade é subjetivado pelo indivíduo e como este exterioriza o que foi incorporado, de forma que não é uma réplica do que viveu. O *habitus* tem origem no social e fornece “ao mesmo tempo, um princípio de sociação e de individuação” sendo “variável através do tempo, do lugar e, sobretudo, das distribuições de poder” (Wacquant, 2007, p. 67). Então, o *habitus* é como a capacidade que o indivíduo tem de registrar as experiências vividas em sociedade, logo, esses registros interiorizados sofrem a ação das propriedades subjetivas do indivíduo, que, por consequência, exteriorizam o produto subjetivado a partir do que foi incorporado.

Nessa continuidade, o *habitus* tem uma estrutura determinante no sentido de que as experiências vividas nos vários universos sociais transitados (estrutura), ficam impressas no sujeito. Essas impressões, por sua vez, são interiorizadas e sofrem a ação do subjetivo e, ao serem exteriorizadas no social (estruturante) reforçam as estruturas sociais. Assim, os agentes através de seus comportamentos, pensamentos, discursos, crenças, transferem ao social as interiorizações que foram subjetivadas. A ação do subjetivo é que confere ao *habitus* a classificação “individual” pois, assim como existe o *habitus* social, existem também *habitus* sub-sociais como os das categorias profissionais, atribuindo a cada segmento social um *habitus* específico, como por exemplo o *habitus* escolar.

Pierre Bourdieu adverte que para se identificar os fatores explicativos do sujeito em relação a sua disposição no campo, a pergunta a ser feita não deve ser ‘como ele’

[...] chegou a ser o que foi [...], mas como, sendo dadas a sua origem social e as propriedades socialmente constituídas que ele lhe devia, pode ocupar ou, em certos casos, produzir as posições já feitas ou por fazer oferecidas por um estado determinado do campo [...] e dar, assim, uma expressão mais ou menos completa e

coerente das tomadas de posição que estavam inscritas em estado potencial nessas posições (Bourdieu, 1992, p. 244).

No entanto, para Bernard Lahire (2005, p. 12), os estudos empreendidos por Bourdieu não foram aprofundados à medida que, “as noções [...] de estruturas cognitivas, psíquicas ou mentais, de esquemas, de disposições, de *habitus*, de incorporação e de interiorização não estavam no centro do estudo”, servindo apenas como elementos explicativos das práticas investigativas expostas nos relatórios finais das pesquisas. Essas “noções”, para o autor, apresentam grande potencial de aprofundamento investigativo.

Segundo Mercedes Molina Galarza (2016),

En definitiva, nos parece fundamental recuperar el legado bourdieano, tanto en sus conclusiones más graves y desesperanzadas referidas a la reproducción social resultante de la acción escolar, como en la apertura al juego de las luchas y resistencias sociales con la idea de campo escolar que guía sus obras de madurez. Las primeras investigaciones nos han posibilitado a los sociólogos, incluso a quienes habitamos en sociedades periféricas, elaborar recaudos teórico-metodológicos que deberán servirnos en indagaciones futuras. Las obras de los últimos años, en tanto, nos invitan a extraer conclusiones y diseñar políticas y pedagogías para una escuela que no contribuya a reproducir el mundo y, en consecuencia, colabore a democratizarlo (Galarza, 2016, p. 962-963).

A partir dessa perspectiva, concordo com as ressalvas de Bernard Lahire, mas também reconheço a importância das concepções teóricas e metodológicas de Pierre Bourdieu, como chaves interpretativas para a sociologia e para a análise das políticas, sobretudo das educacionais. Assim, a crítica de Bernard Lahire sobre a Teoria dos Campos e a noção de *habitus* consiste, a meu ver, em uma atualização complementar a qual define o processo de formação de um *habitus* e aprofunda as análises sobre o processo de constituição das disposições individuais e sociais que formam esse *habitus*. Tomemos como exemplo o *habitus* individual escolar de uma mulher que prolonga sua escolarização e alcança o grau máximo da educação básica, não havendo no seio de sua família nenhum outro sujeito que possua ou alcance o mesmo nível escolar, ela por ter concluído a Educação Básica poderá ser considerada por sua família “um gênio”, no entanto, no seu local de trabalho é a que possui o menor nível de escolaridade. Porém, são as disposições incorporadas no universo de trabalho, que a impulsionam à continuidade e ao avanço escolar.

Dito isso,

O que esse ato de levar em conta a complexidade das experiências e da estrutura multicamadas dos patrimônios de disposições permite questionar profundamente é o modelo de ajuste perfeito dos *habitus* aos contextos nos quais eles são levados a evoluir. Raramente há correspondências ideais ou de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e comportamentais incorporadas e as estruturas contextuais (Lahire, 2015, p. 1401).

Nesse sentido, pode-se aferir então, seguindo com o exemplo anterior, que o sentimento de genialidade do universo familiar, somado às cobranças do universo do trabalho e agregado aos estímulos do universo escolar, formam um Patrimônio Individual de Disposições, complexo e único, estruturador e estruturante do *habitus* escolar da estudante.

Em vista disso, fundamentadas em Bernard Lahire (2004), Luciana Massi, Rafaela Valero e Gabriela Agostini (2017, p. 3) definem disposições como “princípios geradores de práticas que refletem crenças, formas de agir e pensar que constituem as ações do sujeito. Diferente do *habitus*, as disposições são heterogêneas, contextuais e podem ser ativadas ou desativadas em função do contexto”. Ressalto ainda que “o ator não tem consciência das determinações internas e externas que o levaram a agir como agiu, a pensar como pensou, a sentir como sentiu” (Lahire, 2004, p. 22-23). Pois, essas disposições são múltiplas e incorporadas nos diversos espaços sociais, contudo o sujeito não tem consciência de como ocorre ou se processa o patrimônio das disposições que o levam a tomar posições no campo em que desenvolve alguma atividade em situação de concorrência ou disputa.

Bernard Lahire (2005) afirma também que as disposições podem ser fracas ou fortes e são fortalecidas ou enfraquecidas em decorrência das atualizações que estão sujeitas ou não. Sendo assim, o autor esclarece que um hábito não é incorporado e fixado imediatamente, sendo que a fixação é consequência das atualizações, ou seja, as disposições têm que estar frequentemente em contato com situações que as atualizem.

Nessa lógica, se no percurso escolar a estudante não atualizar, ou seja, não encontrar condições que a acolham, que facilitem, auxiliem ou reforcem a sua permanência no espaço escolar, as disposições não serão atualizadas e conseqüentemente não se fortalecerão, e o encurtamento da trajetória escolar pode ser inevitável. Assim, de acordo com Bernard Lahire (2005), as disposições que

foram incorporadas e atualizadas em condições favoráveis de interiorização e que encontram condições positivas de concretização, podem ser confundidas com “dom” ou “paixão”, desconsiderando totalmente as consequências advindas das ações socializadoras.

A partir desse ponto de vista, o autor critica as pesquisas que hierarquizam alguns objetos de estudos, em detrimento de outros. O que define como “mudança de escala”, ao problematizar a superficialidade com que são tratados alguns termos e conceitos no meio científico, em especial sobre o conceito de “disposição”. Bernard Lahire (2005, p. 12) expõe também que, “abre-se o campo de uma sociologia à escala individual”, onde o social pode ser compreendido a partir das propriedades incorporadas, que desencadeiam determinadas práticas e hábitos, assim, em consonância com o modelo de “trajetória construída” de Pierre Bourdieu, implicando que as noções de *habitus* e de disposição enquadram-se em “uma teoria relacional que, concomitantemente, caracterizam-se como uma teoria disposicional” (Rosa, 2017, p. 94).

Nessa concepção, ao aprofundar a noção de disposição, Bernard Lahire (2004) elenca sete limitações e possíveis correlatos metodológicos e teóricos que o conceito de disposição impõe e considera importante que, ao utilizar esse conceito, o(a) pesquisador(a) esteja ciente que:

1) toda disposição tem uma origem social. “A sociologia disposicional está ligada fundamentalmente a uma sociologia da educação, no sentido amplo do termo, isto é, a uma sociologia da socialização” (Lahire, 2004, p. 27);

2) “A noção de disposição supõe que seja possível observar uma *série* recorrente de comportamentos, atitudes e práticas que seja coerente” (p. 27), proibindo a dedução da disposição a partir de um único registro de observação. A recorrência é um requisito;

3) “Uma disposição é o produto incorporado de uma socialização” (p. 27), a incorporação da disposição só ocorre mediante a “repetição sistemática, cotidiana e de longa duração” (p. 28);

4) Deve-se evitar generalizações sobre a permanência da disposição. “A busca da coerência deve ser acompanhada de uma preocupação com a delimitação das classes de contextos, áreas de pertinência e atualização da disposição reconstruída” (p. 28);

5) “Uma disposição não é uma resposta simples e mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ver, sentir ou agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas. [...] Ela pode ser inibida ou transformada” (p. 30);

6) É “importante distinguir realidades ou situações diferentes, ao invés de reduzir tudo a uma noção muito vaga de ‘disposição’ [...], sendo importante distinguir ‘disposição’ de ‘competência (ou ‘capacidades’)” (p. 30);

7) O “problema da natureza e da organização do patrimônio individual de disposições deve ser estudado por meio do trabalho empírico” (p. 30).

Portanto, a empiria produzida a partir das entrevistas possibilita uma visão prática da teorização que proponho, para além de, por exemplo, explicar como se dá a construção ou desenvolvimento do capital cultural dessas mulheres. Assim, não abarquei todos os conceitos elaborados pela Teoria dos Campos, pois durante a análise da empiria percebi que algumas categorias foram se destacando, surgindo questões complexas e subjetivas que expressam como o vivido está condicionado por situações que parecem não implicarem nas tomadas de decisões, mas que levam ao afastamento ou ao prolongamento da escolarização.

Logo, a pesquisa ao retratar trajetórias de mulheres, necessitou das contribuições dos estudos feministas que nos apresentam a categoria de análise de gênero que, segundo Joan Scott (1995), situa a relação entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens, na produção de elementos constitutivos das relações sociais que repercutem valores patriarcais de poder e privilégios reservados aos homens inter cruzados pela realidade de raça/etnia e classe social⁷.

Seguindo essa opção de análise, também é importante destacar a perspectiva interseccional que envolve dimensões não somente de gênero, mas também de classe e raça. De acordo com Mara Viveros Vigoya (2016), a interseccionalidade foi um conceito criado em 1989, pela advogada norte americana Kimberlé Crenshaw. Ela defendia que “las mujeres negras estaban expuestas a violencias y discriminaciones por razones tanto de raza como de género” (Vigoya, 2016, p. 5). Traçando a genealogia do conceito, a autora ressalta que este era abordado em teorias feministas, mas não havia recebido essa denominação. É

⁷ Essa autora foi apresentada ao público acadêmico brasileiro a partir da década de noventa do século XX, por meio de estudiosas como a professora Guacira Lopes Louro, tradutora do artigo publicado duas vezes na revista Educação e Realidade da UFRGS.

possível observar que Heleieth Saffioti (1987), em seu livro “O poder do macho”, também já inseria a questão do racismo junto com as análises sociológicas que ela apresentava entre gênero e classe social. Assim, a interseccionalidade, enquanto uma perspectiva teórico-metodológica, auxilia na compreensão de fenômenos sociais que potencializam as desigualdades a que estão sujeitas as mulheres, pretas e pobres, marcando a confluência entre as categorias gênero, raça e classe na amplificação das desigualdades sociais.

Cabe acrescentar que as teóricas feministas, como destacam Edla Eggert, Márcia Alves e Sara Campagnaro (2021), situam o patriarcado como estruturante das relações de poder que os homens exercem “sobre a vida das mulheres e também sobre a de outros sujeitos sociais que remetem de alguma forma às características do mundo feminino, ou seja, as crianças, as pessoas homossexuais e as descapacitadas” (Eggert *et al.*, 2021, p. 10), configurando-se em um sistema sociopolítico alicerçado na dominação e na exploração, pois, “enquanto a dominação pode, para efeitos de análise, ser situada essencialmente nos campos político e ideológico, a exploração diz respeito diretamente ao terreno econômico” (Saffioti, 1987, p. 50). Logo, o poder é intensificado quanto mais vulnerável está a mulher ou o grupo a que pertence em relação à sua classe social, pois “a classe não é um constructo separado do gênero. Em vez disso, a classe é expressa em termos relacionados ao gênero” (Lerner, 2019, p. 291), portanto, quanto mais pobre é a mulher, mais submetida ao poder e à dependência do patriarca que é, “basicamente heterossexual, branco e dono dos meios de produção” (Eggert *et al.*, 2021, p. 10).

Completando o panorama dos elementos teóricos analíticos, a hermenêutica feminista apresenta

[...] a suspeita como um dos elementos determinantes para o exercício interpretativo dos discursos, dos textos lidos. Tanto na filosofia quanto na teologia, as pensadoras, por meio de exercícios interpretativos que implicam passos criadores de uma sistemática, ousam primeiramente perguntar onde estavam as mulheres, depois buscam saber como estavam e viviam essas personagens para, então, conseguir reunir elementos subsidiadores para suspeitar do contexto e do texto apresentados como neutros e universais (Eggert *Et Al.*, 2021, p. 16).

Compreendo, simultaneamente, que a categoria de análise de gênero está sujeita a críticas e limitações, como expõem Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj (1999), que não se trataria apenas de entender a relevância das relações de gênero na organização da vida social, mas como o gênero afeta o próprio conhecimento

produzido pelas ciências sociais. Como afirma Montserrat Sagot Rodríguez (2017), ao elencar alternativas para se romper com o problema da violência extrema sofrida pelas mulheres, partindo da construção de sociedades mais justas e igualitárias, rompendo as desigualdades de gênero, raça, classe e idade e em segundo lugar “iniciar procesos para transformar las normas tradicionales de género y fomentar un rechazo constante a la construcción de la masculinidad tóxica, es decir, a la asociada al control, al honor y a la violencia” (p. 72). Nesse sentido, os estudos dessa ordem embasam todo e qualquer processo formal e burocrático que possa gerar práticas anti-misóginas e não violentas.

Destaco então, a afirmação de Pierre Bourdieu (2012) ao considerar que

A estrutura da dominação masculina é o princípio último dessas inúmeras relações de dominação/submissão singulares que, diferentes em sua forma segundo a posição, no espaço social, dos agentes envolvidos (diferenças às vezes enormes e visíveis; outras vezes infinitesimais e quase invisíveis, mas homólogas e unidas, por isso mesmo, por um ar de família) separam e unem, em cada um dos universos sociais, os homens e as mulheres (Bourdieu, 2012, p. 127).

Nessa continuidade, Gerda Lerner (2019) contextualiza a relação histórica entre os gêneros em sua definição de patriarcado, a qual surge a partir da relação de subordinação e exploração do homem sobre a mulher e seus filhos e filhas, em que se desenvolve uma relação de poder, força e violência para manter a mulher em um lugar de privação, medo e silêncio - o que relega as mulheres em objetos e conseqüentemente em mercadorias de alto e baixo valor. Ressaltando que “para as mulheres exploração sexual é a própria marca da exploração de classe. Em qualquer momento específico na história, cada ‘classe’ é constituída de duas classes distintas – homens e mulheres” (Lerner, 2019, p. 293).

Sob essa perspectiva, Silvia Federici (2019) reflete que delegam à mulher “a responsabilidade de fazer a experiência sexual prazerosa para o homem [...]. Sexo é trabalho para nós, é um dever” (p. 56). Portanto, agradar o homem se constitui em uma obrigação feminina e prazer feminino nunca foi uma preocupação para os homens, que designam ao tamanho do falo a intensidade do prazer que causam na mulher; para eles “tamanho é documento”, e tudo que se refere ao feminino é definido como menor.

A partir dessa elaboração teórica, exponho a importância dos estudos de Michelle Perrot (2007), referência nos estudos de gênero, cuja contribuição dos seus

trabalhos sobre a história das mulheres francesas dos séculos XVIII e XIX muito colaboraram para a mudança conceitual dos estudos que tinham como temática as mulheres e os grupos sociais marginalizados. Sua contribuição principal compreende a visibilidade para as histórias das mulheres e a forma como ela apresentou a temática em seus estudos, sempre destacando a resistência delas contra a invisibilidade e a domesticação. Historicamente, essas mulheres foram relegadas ao silêncio e à invisibilidade, pois suas histórias eram contadas por homens a partir de lugares privados como a casa e a família.

Na obra “Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros”, a autora discorre sobre esses três grupos que historicamente foram negligenciados pela historiografia. A partir da discussão envolvendo as lavadeiras e seus locais de trabalho, Michelle Perrot (1988) apresenta a importância da atuação pública das mulheres na conquista dos direitos durante o governo de Napoleão III, que oprimia ainda mais a condição feminina por considerar sua força dentro da sociedade uma ameaça, ciente da luta delas pelos próprios direitos.

Deborah Thomé Sayão (2003) elaborou um diálogo entre Michelle Perrot e Pierre Bourdieu, apoiada nos estudos de gênero e na teoria feminista, e focalizou três temáticas que perpassam suas análises: corpo, poder e dominação “a fim de elaborar um arcabouço metodológico para suas pesquisas. Michelle Perrot critica as concepções tradicionais da história econômica e social que privilegiaram o homem público, o herói como único ator da história” (Sayão, 2003, p. 136). E também, introduziu na academia uma forma autêntica de descrição das histórias das mulheres, para além da ótica bourdieusiana da reprodução de suas trajetórias em relação às suas origens sociais.

Ao assumir que as teorias feministas e os estudos de gênero modificam a perspectiva com que visualizamos os fenômenos sociais a que estão sujeitas as mulheres, concordo com Bernard Lahire (2005, p. 23) quando afirma que “o mundo social é continuamente sobressaturado de diferenças sexuais”, sendo que essas diferenças são vividas socialmente de formas precoces e universais, concomitantemente. Assim, a percepção dos “constrangimentos são raramente sentidos como tais ou, em todo o caso, são no muito menos fortemente do que outros tipos de constrangimentos sociais” (p. 23). Por isso, certas atitudes, pensamentos ou falas machistas, que podem ser configuradas como assédio (sexual

ou moral), são vistas como situações normais, o que desqualifica o sofrimento das vítimas ficando implícita a naturalização da violência histórica contra a mulher.

A partir desse ponto de vista, as mulheres e os homens transitam em mesmos espaços e participam dos mesmos processos sociais, no entanto, as impressões resultantes das mesmas experiências são diferentes, tanto para elas quanto para eles. Conseqüentemente, o vivido pelas mulheres e pelos homens nos diversos contextos sociais, são sentidos e percebidos de maneiras diferentes, específicas, únicas e complexas. Posto isto, as aproximações dos estudos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, somadas à decolonialidade e aos estudos feministas interseccionalizados, convocaram-me para a reconstrução das trajetórias educativas das mulheres trabalhadoras estudantes e egressas da EJA/EPT do PROEJA do IFRS campus Porto Alegre.

2.2 EJA e a EPT: o contexto nacional

A EJA entrou definitivamente na Rede Federal de Educação Tecnológica, na metade do segundo mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, com a promulgação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que criou 38 Institutos Federais⁸ com unidades em todos os estados da federação. De acordo com os incisos do artigo 6º, das finalidades e principalmente com o inciso I⁹, do artigo 7º, dos objetivos desses institutos, foi a primeira vez na história desse país que uma lei prioriza a oferta da EJA em unidades federais de ensino.

A EJA é uma modalidade de ensino que se propõe a reparar, equalizar e qualificar¹⁰ situações que historicamente afastaram, por períodos descontínuos, mulheres e homens do espaço escolar. Caracteriza a intermitência dos seus itinerários formativos nos níveis fundamental e/ou médio, correspondentes à Educação Básica. Assim sendo, recebe em suas salas de aulas, em grande maioria

⁸ Para mais sobre o processo de criação dos Institutos Federais ler a dissertação de mestrado de minha autoria intitulada: Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS-Campus Porto Alegre: análise da sua institucionalização. Disponível: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br>.

⁹ I - ministrar ensino técnico-profissional de nível médio, **prioritariamente*** na forma de cursos integrados, aos que tenham concluído a educação básica e ao público da educação de jovens e adultos; (*grifo meu).

¹⁰ De acordo com as funções da EJA. Parecer CNE/CEB 11/2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf.

no período noturno, sujeitos que Miguel Arroyo (2017, p. 21) denomina de “passageiros da noite”, indagando-se sobre “que sentidos humanos, humanizantes-desumanizantes vivenciam nesses deslocamentos” e tempos que levam ou não a conclusão dos itinerários formativos.

Sob essa e outras indagações o autor propõe um olhar em direção aos educandos – adolescentes, jovens e adultos – e educadores que transitam em “itinerários-viagens-passagens” do trabalho para os centros de EJA e desses centros para moradias distantes. Esses passageiros, pertencentes a diferentes perfis sociais, apostam suas esperanças na escolarização a fim de melhorar seus currículos e, conseqüentemente, aumentar suas vantagens comparativas e competitivas na participação dos concorridos processos seletivos para suprimento das vagas com melhores remunerações e ou com mais benefícios trabalhistas.

Todavia, no entender de Márcia Friedrich, Anna Benite, Claudio Benite e Viviane Pereira (2010, p. 392), a EJA compreende um “conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais”. Porém, esta modalidade é operacionalizada a partir de uma “ordem neoliberal devastadora pela competitividade no mercado de trabalho, pelo ataque aos direitos trabalhistas e direitos humanos” (Ferreira; Campos, 2017, p. 67), em contraposição aos princípios da Educação Popular.

2.2.1 Contextualização histórica das políticas de educação para adultos

Historicamente as políticas públicas direcionadas aos adultos visavam responder às demandas dos setores produtivos que necessitavam de mão-de-obra qualificada e capacitada. Desse modo, ou ofereciam sua própria formação ou forçavam a gestão pública a oferecer vagas nessa direção. As pesquisas de Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000) e Márcia Friedrich, Anna Benite, Claudio Benite e Viviane Pereira (2010) apresentam uma descrição histórica das políticas educacionais destinadas ao público adulto no Brasil. Segundo esses autores e autoras as duas últimas políticas desse segmento durante o período da ditadura civil militar, que durou de 1964 até 1985, foram o MOBRAL e o Ensino Supletivo, que em

sua formulação estavam distantes das perspectivas de conscientização, de uma pedagogia da esperança.

No contexto da redemocratização e da promulgação da Constituição Federal de 1988, que o ensino fundamental gratuito foi garantido para todos os cidadãos brasileiros, segundo rege o Art. 208, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; e II - progressiva universalização do ensino médio gratuito (Brasil, 1988)¹¹. E também, destaque à Emenda Constitucional 59/2009, a qual determina a obrigatoriedade da presença na escola dos 4 aos 17 anos. No entanto, entre o promulgado e a concretização em políticas efetivas, existe uma lacuna que deixa a EJA em segundo plano, no que se refere às prioridades das políticas educacionais.

O marco legal da educação na década de 90 foi a articulação que resultou na promulgação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual substituiu a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos, reafirmando a institucionalização dessa modalidade educacional. Todavia, “em seu artigo 38 faz referência aos cursos e exames supletivos e, assim, continua a ideia da suplência, de compensação e de correção de escolaridade” (Friedrich *et al.*, 2010, p. 400). No meu entendimento a “ideia de suplência” caracteriza algo temporário e substituto, contrariando uma proposta educacional específica e constante.

De acordo com Maria Clara Di Pierro, Orlando Joia e Vera Masagão Ribeiro (2001), a Conferência Mundial realizada em 1990, na Tailândia, reunindo pela primeira vez a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial, declarou 1990 o Ano Internacional da Alfabetização. Posteriormente, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi consolidada, propondo uma abordagem global do problema educacional no mundo e estimulou os debates sobre educação em âmbito mundial, social e político durante toda a década. No Brasil, isso resultou em um Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE), aderindo a uma tendência mundial,

¹¹ Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

[...] o paradigma da educação continuada ao largo da vida, entendida como direito de cidadania, motor de desenvolvimento econômico e social e instrumento de combate à pobreza. Desde esse ponto de vista, os desafios relativos à educação de jovens e adultos seriam três: resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente. O substitutivo apresentado pelo relator assinala [...] ainda a necessidade de políticas focalizadas dirigidas à região Nordeste, à população feminina, etnias indígenas e afro-descendentes (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 122).

Nessa direção – mas longe de um projeto político de transformação social que respondesse às demandas da população demandante da EJA – durante os anos de 1995 e 1998, com o recuo do MEC na coordenação, ação supletiva e redistributiva na provisão dessa modalidade, três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda foram empreendidos por outros ministérios: o primeiro em 1995, o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR); o segundo em 1996, o Programa Alfabetização Solidária (PAS); e o terceiro em 1997, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

No âmbito da sociedade civil, uma referência importante foi a criação em 1996 do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, evento preparatório convocado pela Unesco, para a realização da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos que ocorreu na Alemanha no ano de 1997. Isso impulsionou a criação de outros fóruns em todo o território nacional. Em 1999, ocorreu o primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA. Atualmente esse encontro ocorre anualmente, sendo antecedido e intercalado pelos Encontros Regionais de Educação de Jovens e Adultos – EREJA's, nas cinco regiões do país.

Nesse processo e pela ausência de iniciativas do Ministério da Educação em relação à população da EJA, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, divulgou o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000, das Diretrizes Curriculares para a EJA, documento que destaca a necessidade de um tratamento diferenciado para a modalidade (Oliveira, 2007; Friedrich *et al.*, 2010). Logo, a EJA possui embasamento legal e orientador, além de justificativas sociais e históricas, como expostas no parecer. Entretanto, ainda continua excluída das prioridades do MEC. Lidia Mercedes Rodriguez (2009, p. 327) ressalta que “incluir implica mudar de posição em um espaço do qual já se tomava parte. É, portanto, um movimento impossível sem transformações sociais, econômicas, culturais profundas,

ou seja, sem conflito”. Portanto, a inclusão da EJA na agenda de prioridades do MEC implica muita luta e resistência.

No primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), decorrentes da criação do Programa Brasil Alfabetizado em 2003, ocorreram três iniciativas em direção ao público da EJA. A primeira foi o Projeto Escola de Fábrica em 2005, que ofereceu cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos. A segunda foi o PROJOVEM, também em 2005, voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior ao 5º ano, que não houvesse concluído o ensino fundamental e que não tivesse vínculo formal de trabalho.

Quanto à terceira iniciativa, se trata do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que obrigou¹² a Rede de Educação Profissional e Tecnológica a ofertar a EJA em suas unidades, que historicamente formaram profissionais de nível técnico de forma integrada, subsequente ou concomitante ao ensino médio.

Esse programa se articula a uma demanda constitucional vinculada ao Art. 205 da CF/1988, ao estabelecer que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, [...], seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Logo, ao ofertar vagas escolares, profissionalizantes e técnicas integradas à educação básica tanto em nível fundamental como em nível médio, estaria em conexão com as necessidades da pessoa que não possui a educação básica completa e do mundo do trabalho.

A institucionalidade da EJA no Brasil foi construída por iniciativas relacionadas à erradicação do analfabetismo, mas também no decorrer “da história da educação brasileira a EJA foi cercada por ações descontinuadas e desarticuladas que resultaram em experiências pouco eficientes que, de forma geral, não se estabeleceram de maneira estável nas políticas educacionais” (Sakalauskas; Machado, 2022, p. 4).

Neste sentido, os estudos de Araújo e Stefanuto (2022), Sakalauskas e Machado (2022), Gomes *et al.* (2022) e de Andrighetto *et al.* (2022) evidenciam que

¹² Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

existem outras questões, somadas às clássicas - perfil dos estudantes, acesso, permanência, evasão, formação de professores, material didático -, que compreendem novas problemáticas, a fim de aprimorar as práticas institucionais, direcionadas para a modalidade EJA. As autoras Sakalauskas e Machado (2022) ressaltam que “novas inquietações” surgiram quando a oferta do PROEJA foi colocada como prioritária para as unidades da Rede de Educação Profissional e Tecnológica.

Sob essa perspectiva, as reflexões e discussões desenvolvidas a respeito da necessidade e, principalmente, da reformulação da EJA/EPT, após 15 anos da criação dos IFs e 17 anos do decreto que instituiu o PROEJA, fortalecem o exposto no Documento Base que considera o programa “uma proposta constituída na confluência de ações complexas” (Brasil, 2007, p. 8). Uma vez que, a política educacional se propõe a integrar a Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional e Tecnológica, assume o desafio de convergir modalidades educacionais que historicamente, apesar de abrangerem a mesma parcela da sociedade, possuem objetivos formativos diferentes.

Cabe ressaltar que, o Documento Base do PROEJA Ensino Médio¹³, mesmo após 16 anos e sem reformulação, ainda permanece atual quanto às demandas sociais a satisfazer. O documento converge com as estratégias da Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)¹⁴, no que se refere à expansão das “matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora” (Brasil, 2014).

Sob essa lógica, os IFs foram concebidos a fim de se consolidarem como importantes instrumentos de inclusão social, estimulando, apoiando e propiciando uma educação que conduz à emancipação do cidadão, por meio do conhecimento e da preparação para o mundo do trabalho. Assim, compete às pesquisas, o papel de esclarecer o alcance dos objetivos e das proposições, tanto da política educacional para a EJA/EPT, quanto dos IFs como responsáveis da sua oferta para a população. Moacir Gubert Tavares (2014) denominou “ifetização” ao processo que transformou as estruturas pré-existentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - as antigas escolas técnicas federais, as escolas agrícolas federais,

¹³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf.

¹⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo.

algumas escolas vinculadas às universidades federais e quase todos os centros federais de educação tecnológica- em Institutos Federais.

O público da EJA introduziu um novo perfil de estudante nas tradicionais dependências da rede federal de educação profissional¹⁵, impondo um ritmo diverso e diferente aos novos institutos federais, os quais tiveram que alterar seus padrões e conseqüentemente adaptar suas práticas didáticas e pedagógicas a fim de responder às necessidades educacionais específicas das e dos estudantes trabalhadoras e trabalhadores, bem como das pessoas com outras especificidades como o TDAH, o autismo, as dislexias, os déficits intelectuais e todos os tipos de deficiências que historicamente afastaram os estudantes da escola.

Nesse sentido, tanto o currículo quanto o ofício docente devem ser alicerçados em uma perspectiva crítica, considerando que as experiências familiares, sociais e trabalhistas das e dos estudantes formam um arcabouço de saberes que elas e eles carregam para a escola. Assim, as teorias e práticas, inerentes aos conteúdos, dos cursos ofertados pelas instituições, devem dialogar com os saberes anteriores da pessoa que estuda. A EJA/EPT deve, ainda, para além do acesso, potencializar a permanência e a conclusão dos itinerários formativos das e dos estudantes.

Portanto, “entender o processo de avanços e retrocessos na formulação dessas políticas, ao longo da história da educação brasileira é refletir sobre a ideologia contida nesses programas oficiais” (Oliveira, 2007, p. 245). E concordando com Friedrich *et al.* (2010, p. 392) quando afirma que a EJA “pode ser considerada em toda sua trajetória como proposta política redimensionada à plataforma de governo, na tentativa de elucidação de um problema decorrente das lacunas do sistema de ensino regular”, causando confusão quanto ao perfil do público, pois políticas educacionais criadas para promoverem partidos e candidatos nunca responderão às expectativas do público que necessita da educação de jovens e adultos. Logo, é necessário rever quais são os verdadeiros objetivos das políticas educacionais implementadas, ao longo da história nacional, que tentaram resolver os problemas relacionados aos déficits escolares da população brasileira.

¹⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>.

2.2.2 O engajamento da Educação Popular

A EJA, nas últimas décadas, antes de 2016, com o golpe que levou ao término do mandato da presidenta Dilma Roussef, estava se configurando em possibilidade para a mitigação das desigualdades sociais, ao receber e acolher aquelas e aqueles que precisam retornar à escola após períodos contínuos e descontínuos de afastamento. Historicamente a EJA foi concebida no âmbito de uma base didática conteudista, compensatória e aligeirada (Machado, 2008), reforçando o formato de ensino que não proporcionou a continuidade da escolarização nas idades e séries iniciais, sendo assim, por um lado, abraça e acolhe, e por outro, exclui estudantes que não correspondem às expectativas pré-determinadas pelos modelos escolares tradicionais.

Sob essa ótica, elabora um tipo específico de exclusão por dentro da escola, excluindo “agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas” (Bourdieu; Champagne, 2001, p. 485). Assim, a exclusão ocorre na escola e dela engendra um tipo de educação como de segunda classe, para aqueles que não se enquadram aos padrões institucionalizados. O fato é que essa situação os coloca à margem do mundo, mas, principalmente, do “mercado” de trabalho pela sua condição de não escolarizada(os) e, também, por pertencerem “a determinados grupos culturais com singularidades marcantes” (Friedrich *et al.*, 2010) e vulneráveis.

Essa marginalização não significa que sejam ignorantes de sua condição de excluída(os) do interior da escola, essas e esses “‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente” (Bourdieu; Champagne, 2001, p. 485). Pela compreensão do seu lugar no mundo buscam ultrapassar as barreiras que os prendem à estagnação e por vezes encontram na própria escola educadores que os ajudam a ressignificar suas vidas. O enfrentamento dessas condições demanda, que dos profissionais educadores/as venham “iniciativas por outros currículos. Outras diretrizes e políticas. Outro ofício de mestre. Outra formação que recupere as artes do ofício que os outros educandos e educadores exigem não serem esquecidas” (Arroyo, 2017, p. 11), exigindo do(a) educador(a) uma atitude progressista orientada pelos princípios da educação

popular para um engajamento, onde a educação se constitua em prática da liberdade.

Cabe, então, à e ao docente um papel não neutro, sendo eles mediadores em processos esclarecedores para o autoconhecimento que perpassam as educandas e educandos em suas passagens pela escola. Segundo Andrighetto *et al.* (2022, p. 10) o trabalho pedagógico “reveste-se de uma intencionalidade, portanto, é político por excelência”. Assim, como profissional consciente da responsabilidade que é ser educadora, ousei lançar-me na pesquisa de forma transgressora, sobre um tema tão delicado e emergente que é ‘a trajetória da mulher trabalhadora estudante da EJA’.

Nesse sentido, a educação como prática da liberdade é ponto de partida para uma reflexão sobre a responsabilidade que as professoras e os professores devem ter pelos sujeitos homens e mulheres que entram nas salas de aulas. E nessa jornada professoral, é fundamental a preparação para a relação com a diversidade dos sujeitos, o que compreende uma ação de amor pela humanidade. Pois segundo bell hooks (2013, p. 28), essa prática corresponde a uma pedagogia engajada e implica que “os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos”.

E, como bell hooks (2013), eu também encontrei orientação e aconchego nas leituras de Paulo Freire. Foi em 2010, após participar do Fórum Estadual de Pesquisas e Experiências em PROEJA, que minha vida docente começou a mudar e o ativismo em defesa da EJA iniciou. Encontrando nas leituras da *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Indignação* de Paulo Freire (2011), bases para uma consciência docente, que a minha formação em Administração (representação neo-liberal e produtivista das Ciências Sociais Aplicadas) não possibilitou, fazendo-me entender que a partir de uma formação bem cartesiana, partes de mim (mãe, filha, irmã, esposa, amiga, tia, religiosa, dona de casa) tinham que ficar para fora do trabalho, assim, fora da sala de aula.

Sob a lógica moderna de base cartesiana, é negado ao profissional expressar sentimentos e emoções, a força está na objetividade e frieza. Portanto, trazer para dentro da sala de aula amor e empatia representava fraqueza. Desse modo, hooks (2013, p. 29), afirma que “a objetificação do professor dentro das

estruturas [...] parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização”, logo para ser reconhecido e se manter no campo acadêmico, o professor tem que seguir as regras desse jogo.

A compartimentalização “reforça a separação dualista entre o público e o privado, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais” (hooks, 2013, p. 29). Nesse percurso formativo, a minha identidade de educadora popular foi tomando forma e ocupando um lugar central nessa pesquisa.

A Educação Popular no Brasil popularizou-se a partir das práticas e escritos de Paulo Freire, hooks reflete que “a obra dele me mostrou um caminho para compreender as limitações do tipo de educação que eu estava recebendo e, ao mesmo tempo, para descobrir estratégias alternativas de aprender e ensinar” (2013, p. 30), o que demonstra um rompimento com modelos educacionais que ele denominou “educação bancária” àquela que considera o educando um depósito, onde o professor deposita conteúdo, como doador de conhecimento, e que se constitui “numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (Freire, 2011, p. 81). Para além de considerar o estudante um receptáculo de conteúdo, serve de base para avaliações meritocráticas que desconsideram quaisquer particularidades e diversidades entre os sujeitos participantes das avaliações, sejam elas avaliações escolares ou dos diversos processos de seleções que o sujeito possa participar durante suas trajetórias de vida (escolar, trabalho, etc.).

A educação bancária foi estruturada em alicerces coloniais e é estruturante de um sistema educacional que se constitui em ferramenta para a manutenção da colonialidade do poder. Pois, desconsidera que o estudante é um sujeito com saberes construídos na sua historicidade, no seu trato social, nos vários ambientes em que transita e transitou, sua família, seu trabalho, locais de lazer e suas escolas.

A partir dessa concepção, a perspectiva decolonial pode ser identificada nas bases da Educação Popular, como uma possibilidade de desconstrução dos padrões impostos pelos colonizadores, com vistas a desconstruir as estruturas herdadas do período colonial e implantar uma lógica social e econômica, que rompa com a modernidade e o capitalismo vigente.

A decolonialidade emerge da necessidade de uma alternativa que se oponha ao colonialismo e suas heranças e, principalmente, – em contradição à colonialidade

do poder – conceito amplamente difundido na década de 1990, a partir dos estudos de Anibal Quijano. Pablo Quintero, Patrícia Figueira e Paz Concha Elizalde desenvolveram um estado do conhecimento sobre o tema e apontam que foram as pesquisas de Quijano que retomaram “uma série de problemáticas histórico-sociais que eram consideradas encerradas ou resolvidas nas ciências sociais latino-americanas. [...] essas questões se articularam, à luz da categoria colonialidade como o reverso da modernidade” (Quintero *et al.*, 2019, p. 3).

Nesse seguimento, Julio Mejía Navarrete (2014, p. 8) afirma que a des/colonialidade do poder constitui “una teoría para comprender América Latina como parte constitutiva de la modernidad. La des/colonialidade del poder ante todo significa el desarrollo de una teoría que explique la modernidad y delinee una posible alternativa”. Assim, de acordo com Anibal Quijano (2014), a colonialidade do poder trata-se de um formato de poder oriundo do colonialismo capitalista, moderno, eurocêntrico que se apropria da ideia de raça como critério de classificação social. Por essa perspectiva, todos e todas que não fossem europeus, eram vistos como ‘outros’ e, portanto, subalternos.

Portanto, segundo Quintero, Figueira e Elizalde (2019) a colonialidade moldou a constituição das sociedades latino-americanas, que construíram suas instituições conforme os padrões coloniais, que a partir da “reprodução, subsumida ao capitalismo, das demais formas de exploração do trabalho, desenvolveu-se um modelo de estratificação sociorracial entre ‘brancos’ e as demais ‘tipologias raciais’ consideradas inferiores” (p. 6). Esse pensamento reorganiza as estruturas sociais das colônias, dando origem ao formato econômico e social – racista, classista, patriarcal – que alicerçam o capitalismo, determinando políticas educacionais meritocráticas que excluem aqueles e aquelas que não se encaixam ao modelo da educação bancária, que se configura em ferramenta da colonialidade do poder para manter suas raízes na base da estrutura social.

Em contraposição, a Educação Popular se configura em modelo didático pedagógico alternativo para desconstruir e minimizar as desigualdades causadas por processos históricos que têm na educação suas bases reprodutoras. Enrique Dussel (1997, p. 35) reflete que a tomada de consciência é o ponto gerador do despertar, do “recuperar a si próprio da alienação nas coisas para separar-se delas e opor-se como consciência em vigília”. Assim, a mudança se torna possível, mas “é preciso que saibamos nos separar da mera cotidianidade para alcançar uma

consciência reflexa das próprias estruturas de nossa cultura” (p. 36). Logo, a tomada de consciência torna a transformação algo inevitável.

De acordo com Maria Lugones (2008) é por meio da educação popular enquanto método coletivo que se torna possível a crítica ao sistema de gênero e, a partir de então, “nos movermos rumo a uma transformação das relações comunais” (p. 35). Dessa forma, a tomada de consciência é o princípio para nos tornarmos sujeitos da transformação, pois como propõe Anibal Quijano (2014), encontramos na democratização o caminho para a mudança, que na América Latina deveria ocorrer ao mesmo tempo em todos os países em mesmo movimento histórico, como uma descolonização e redistribuição de poder. Considero isso uma utopia; no entanto, assumo a utopia como o início da ação, concordando que seja “a través de ese proceso de democratización de la sociedad puede ser posible y finalmente exitosa la construcción de un Estado-nación moderno, con todas sus implicancias, incluyendo la ciudadanía y la representación política” (Quijano, 2014, p. 826).

A escola como instituição reprodutora dos modelos sociais constitui um espaço estratégico para se conceber a mudança. Maria Teresa Esteban e Maria Tereza Tavares (2013, p. 293) afirmam que “na América latina, como em qualquer espaço tempo eurocêntrico moderno, a educação não foi ‘pensada para o acolhimento das classes populares’” e que

[...] a escola, como um constructo histórico-social teve como princípio fundamental acolher e educar os filhos da burguesia nascente que, como classe dominante, percebia na instituição um dispositivo de acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e políticos fundamentais para a sua manutenção e reprodução como classe no modo de produção capitalista (Esteban; Tavares, 2013, p. 293).

Elas sintetizaram alguns princípios assumidos pela Educação Popular que consideram indispensáveis para a reafirmação da EJA enquanto um espaço acolhedor para os educandos das classes populares. São eles: a) recuperação da dimensão política da educação através da leitura de mundo; b) estabelecimento de vínculo estreito entre a educação e a vida dos estudantes; c) desenvolvimento de uma atitude problematizadora; d) posicionamento crítico de docentes e discentes, como experiência coletiva e solidária; e) estímulo à autonomia, à participação e à autocrítica; f) fortalecimento do diálogo como princípio educativo e matéria-prima da produção de relações mais democráticas e colaborativas nas escolas.

Esses princípios derivam do pensamento freireano, o qual objetivamente é um pensamento latino americano e decolonial. Elas ressaltam que o caminho para se alcançar os objetivos da educação emancipadora e transformadora implica em um processo dialógico entre todos os sujeitos sociais, ao passo que, o pensar crítico é fruto do diálogo, e “sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 2011, p. 115). E, para que a comunicação ocorra de forma eficiente “é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem” (p. 121), esse movimento dialógico ressignifica o trabalho pedagógico e conseqüentemente, a educação.

Ainda em consonância com as Marias Tereszas Esteban e Tavares (2013), esse movimento reinventa o trabalho escolar, pois na construção desse diálogo conjunto entre os sujeitos escolares e educacionais ocorre o exercício da partilha democrática, onde o conhecimento é construído com ele e não para ele. Portanto, lutemos por uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará seu engajamento necessário de luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (Freire, 2011, p. 43).

Na base das desigualdades sociais está um contexto histórico com suas matrizes coloniais discriminadoras. Com sua genética racista, classista e patriarcal, enraizou marcadores sociais que estruturaram as instituições da América Latina com critérios de seleção que amplificam as diferenças e a discriminação, excluindo aqueles que não pertencem ao perfil dos escolhidos e impedindo o acesso aos direitos, entre os quais o direito à educação.

Para romper com essa concepção, cabe adotar uma atitude mais gentil e empática com a pessoa adulta que se afastou da escola e que sente que nada sabe. Esse sentimento é reforçado por conceitos sociais preconceituosos e discriminadores, que dificultam ainda mais o acesso, a permanência e a conclusão dos percursos escolares. Nesse sentido, a EJA como modalidade que tem suas origens na Educação Popular deve priorizar em suas práticas os princípios da Educação Popular como orientadores para a construção dos seus currículos, uma atitude que converge com a democratização proposta por Quijano.

Ao assumir uma postura mais democrática, a escola colocaria em prática um projeto de desconstrução das matrizes coloniais que sustentam as desigualdades, tomando a decolonialidade como a epistemologia, compreendendo que se necessita

de um novo processo de formação conceitual. E a Educação Popular como metodologia, como o percurso a seguir para a transformação de uma sociedade mais justa e cidadã.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda a sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2013, p. 35).

Tinha como referência uma postura docente estranha a minha essência. E, a partir de um modelo mais bancário do que humano, buscava sempre me enquadrar no jeito docente de outros e outras, considerando o meu um jeito menor. O PROEJA oportunizou o encontro da educadora popular com a educação popular e as leituras que vieram depois do meu ingresso como docente no programa esclareceram muitas dúvidas e geraram outras mil. As indagações nasceram da compreensão da realidade histórica e social das e dos estudantes, da diversidade, dos saberes que trazem. Sujeitos diversos, com necessidades particulares, específicas e diferentes, individual e exclusiva.

O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz (Freire, 2011, p. 252).

A partir de então, entendo o meu encontro enquanto povo com lideranças revolucionárias 'docentes', em sua maioria mulheres professoras, que em um processo constante de libertação me ajudam a transformar a teoria em ação. Assim, a prática se transforma em práxis e a Educação Popular, a qual nasce da necessidade dos e das educandos, se configura em uma missão social que objetiva a formação humana integral de sujeitos particulares e únicos. Afirmo que a minha práxis tem a ver com uma perspectiva feminista negra, que me permite aceitar esse *jeitão* popular que me é intrínseco. Essa linguagem afroameríndia coloquial, esse jeito *povão* que acolhe, abraça e convida para uma conversa, para uma troca de experiências, mesmo que orientado pelos conteúdos.

Sou ciente e indignada que

Os trabalhos de mulheres de cor e de grupos marginalizados de mulheres brancas (lésbicas e radicais sexuais, por exemplo), especialmente quando escritos num estilo que os torna mais acessíveis a um público leitor amplo, são frequentemente

deslegitimizados nos círculos acadêmicos, mesmo que esses trabalhos possibilitem e promovam a prática feminista. Embora sejam frequentemente roubados pelos próprios indivíduos que estabelecem os padrões críticos restritivos, são esses trabalhos que esses indivíduos mais afirmam não serem teóricos (hooks, 2013, p. 88-89).

E na lembrança da receita de bolo que utilizei para exemplificar a teoria da prova didática do processo seletivo para docente do IFTO (antiga Escola Técnica de Palmas-TO), ainda que inconscientemente, a Educação Popular já guiava minha docência. Muitos são os autores da Educação Popular: Paulo Freire, Brandão, Ciavata, bell hooks, Simon Rodriguez, leituras orientadoras que me auxiliam a refinar uma prática docente popular individual – pois, primeiro foi a prática e depois a teoria. Parto do princípio de que didaticamente é a Educação Popular que ajuda a/o estudante da EJA a permanecer e completar sua educação básica. Em nenhum momento a disciplina preferida veio dissociada de um ‘professor ou professora legal’. bell hooks (2013, p. 25) reflete que foi “inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como rotina de linha de produção”. Portanto, acredito que o acolhimento, o aconchego e a proteção promovido por uma prática de Educação Popular possa potencializar a permanência e o prolongamento do percurso escolar.

2.3 As estudantes da EJA e da EPT: o contexto do campo pesquisado

A indignação foi o sentimento que me levou a observar com mais atenção a forma com que são tratadas as mulheres trabalhadoras mães estudantes da EJA. Em estado de atenção e vigília, iniciei um processo de cuidado sobre as questões que surgiam no meu espaço de trabalho, em que situações que eram relativas exclusivamente à vida delas – que na maioria das vezes são as únicas mantedoras e cuidadoras de suas famílias – eram tratadas de forma que suas especificidades sociais e subjetivas eram desconsideradas, como se a única ocupação delas fosse estudar. Considerando as múltiplas formas de violência a que está sujeita a mulher, a meritocracia se apresenta como uma das mais fortes manifestações do patriarcado no cotidiano.

A partir disso, defendo que no espaço escolar devam ser implementadas formas legais que amparem as particularidades inerentes à vida da mulher que,

sendo a única cuidadora de sua família, segue alheia a uma legislação que a ampare. Heleieth Saffioti (1987) entende que

Estruturas de dominação não se transformam meramente através da legislação. Esta é importante, na medida em que permite a qualquer cidadão prejudicado pelas práticas discriminatórias recorrer à justiça. Todavia, enquanto perdurarem discriminações legitimadas pela ideologia dominante, especialmente contra a mulher, os próprios agentes da justiça tenderão a interpretar as ocorrências que devem julgar à luz do sistema de ideias justificador do presente estado de coisas (p. 15-16).

Se trata, portanto, de uma legislação que justifique a manutenção de um padrão dominante que é balizado a partir de uma régua patriarcal. Nesse construto, a sociedade naturalizou que o espaço doméstico é de responsabilidade da mulher, e “investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe” (Saffioti, 1987, p. 9). Dessa maneira, todas as atribuições concernentes à organização da casa e ao cuidado da família foram repassadas exclusivamente para a mulher, que só é permitida delegar esta função sob a condição de uma atuação produtiva assalariada, seja para complementar o salário do marido, ou na ausência desse, para sustentar a si mesma e seus filhos.

Segundo a autora, a identidade social da mulher e do homem “é construída através da designação de distintos papéis que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher” (Saffioti, 1987, p. 8). Assim, a mulher só ocupa posições sociais que a ela são permitidas e que são condicionadas por sua situação de classe e a raça.

A partir dessa perspectiva, a mulher ocupa várias posições nos diversos universos sociais em que atua e deve priorizar uma posição em detrimento de outra, excluindo um conjunto de posições substituíveis que, segundo Pierre Bourdieu (1992), implica um fechamento irreversível do leque dos possíveis inicialmente compatíveis. Esse espaço dos possíveis por vezes torna-se inacessível, dependendo da condição e do lugar social, econômico e histórico no qual a mulher está inserida.

Estudos já referenciados nesse texto destacam que a escolarização é o principal espaço dos possíveis que a mulher abre mão, priorizando a manutenção de sua vida e a de seus familiares. E quando se torna possível retornar à escola, após

ter criado filhos, cuidado de pais e de familiares doentes, ao ter sobrevivido, reencontra uma escola que não se preparou para recebê-la. A partir dessa concepção, a EJA se configura na modalidade que mais se aproxima das demandas das e dos estudantes adulta(o)s que retornam para a sala de aula. Essa modalidade veio se constituindo em um espaço democrático que tenta acolher os sujeitos adultos, oriundos dos diversos segmentos sociais, e que buscam concluir seus itinerários escolares.

A EJA para o campo escolar e, principalmente para o subcampo Educação Profissional e Tecnológica, se configura em força transgressora ao propor a inclusão daqueles que historicamente foram excluídos da escola e pela escola. Nessa continuidade, categorizando o certificado de conclusão do Ensino Médio como um produto em disputa e um bem simbólico, só é interessante de ser adquirido por grupos e sujeitos que não pertencem ao subcampo da EJA, criando-se o pressuposto de que o certificado de conclusão dessa modalidade tem menor valor em comparação aqueles emitidos em percursos escolares contínuos.

A defesa da EJA/EPT faz com que eu reconheça que muito ainda há de ser feito para que essa modalidade rompa com as estruturas sociais que constituem a escola como reprodutora das forças opressoras e dominantes de exploração. Nessa conjuntura e sob a égide da ‘democratização’ e da ‘realidade da reprodução’ Bourdieu e Champagne (2001) esclarecem que a escola exclui, mas mantém no seu interior aqueles que ela exclui, denominados pelos autores de “marginalizados por dentro”. Mantém-se, no interior da escola, um tipo de formação fraca direcionada para estudantes considerados ‘fracos’ e uma mais forte, mais conteudista e meritocrática, para os considerados ‘fortes’. Desenvolve-se, por fim, um processo de exclusão dentro da escola, como ocorre o fenômeno da juvenilização da EJA (Souza Filho *et al.*, 2021).

Na perspectiva do ‘sucesso ou fracasso’ escolar, precisamos conhecer como são constituídas, fixadas e atualizadas as disposições para a incorporação do *habitus* escolar. Na percepção de Lahire (1997), as categorias “fracasso” e “sucesso” escolar são conceitos produzidos pela instituição, que não sendo explícitas, estão sempre sujeitas às variações históricas. Assim,

Elas não são evidentes por diversas razões: de um lado, porque o tema do “fracasso” (ou do “sucesso”) é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular. Por outro lado, porque o sentido e as conseqüências do “fracasso” e do “sucesso”

variam historicamente (em função do grau de exigência escolar alcançado globalmente por uma formação social, da situação do mercado de trabalho, que exige novas ou maiores qualificações, etc.) (Lahire, 1997, p. 54).

Sob esse ponto de vista, as mulheres, em relação aos homens, podem estar sujeitas às disposições fracas para a tomada de posição “que aí se anunciam como potencialidades objetivas, coisas ‘a fazer’, ‘movimentos’ a lançar, revistas a criar, adversários a combater, tomadas de posição estabelecidas a ‘superar’ etc.” (Bourdieu, 1992, p. 265), sendo necessário, por parte de alguns, - movimentos sociais, sindicatos, professores, etc. - convencerem-nas que a superação é um possível.

Nessa lógica, cabe ainda interpretar a diferença de valores para uma mesma situação por meio de um exemplo atual: se considerarmos famílias de classes socioeconômicas diferentes, a conclusão do Ensino Médio para um estudante filho de operários pode ser considerado o nível máximo do seu percurso escolar; enquanto que, para um filho de uma família de classe socioeconômica mais elevada, o término da Educação Básica configura o início de uma carreira acadêmica. Se trata de noções relativas de extrema variabilidade, como reitera Lahire (1997):

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o "fracasso" ou o "sucesso" escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra (p. 19).

Evidencia-se, assim, a existência de várias situações teóricas cuja noção de disposição serve de aporte para investigação. No entanto, as disposições são muitas vezes deduzidas por meio da observação de práticas sociais exercidas pelas pessoas “objecto de investigação”, sem dispor de nenhum modelo “de construção social, de inculcação, de incorporação ou de ‘transmissão’ destas disposições” (Lahire, 2005, p. 15). Tal conjuntura salienta a importância das investigações empíricas que buscam descrever o processo de incorporação e de atualização dos hábitos, além de compreender o papel das disposições nos estudos sobre *habitus*.

Dito isso, compreendo que as noções de disposição, *habitus* e trajetória constituem possibilidades interpretativas em pesquisas empíricas a fim de explicar questões duvidosas e esclarecer problemáticas sociais ainda obscuras. Mónica de la Fare (2020, p. 153), em seus estudos sobre trajetórias educativas, anuncia “un

panorama heterogéneo en relación con los usos de la noción de trayectoria que, en algunos casos, mostró cierto eclecticismo en las apropiaciones de esa noción en la investigación empírica”. Assim, ao apoiar nossa investigação na Teoria dos Campos e na noção de *habitus*, há de compreendermos que a teoria de Bourdieu se completa quando é utilizada para explicar situações observadas e identificadas em pesquisas empíricas.

Nessa perspectiva, destaco o estudo de Mónica de la Fare e Mirele Nunes (2020), sobre a trajetória escolar na análise das desigualdades sociais. As autoras apontam que os estudantes possuem uma trajetória escolar intergeracional ascendente, “disso se deduz que a trajetória escolar de um estudante, muitas vezes percebida na escola como um percurso individual, é produto de uma trama social mais ampla e complexa” (p. 286). E assim, como a trajetória pode ser ascendente, ela também pode ser uma trajetória escolar intergeracional descendente, na medida que as disposições fracas se manifestem.

Segundo Paulo Lima Junior e Luciana Massi (2015), em sintonia com os estudos de Bourdieu, o sistema educacional pode ser um reproduzidor das práticas sociais, na medida em que “contribui para que filhos de pais bem-sucedidos na escola sejam mais propensos ao sucesso escolar, enquanto filhos de pais pobres e sem muito estudo sejam mais propensos ao fracasso e à realização de trajetórias escolares mais curtas” (p. 560). No entanto, a trajetória social para Bourdieu, só pode ser concebida a partir dos caminhos percorridos pelo sujeito e de como se deram as relações desse com outros sujeitos, nas várias posições sociais ocupadas em sua formação social.

Para tanto, é necessário um olhar mais atento sobre as especificidades e contextos a que as mulheres estão expostas nas instituições do campo escolar, pois compreendo que a política da EJA no Brasil participa de um processo dinâmico, coletivo e integrado que necessita de apropriação conceitual e que justifique seus objetivos. Apesar do movimento feminista ter potencializado certos avanços em relação à equidade de direitos entre os gêneros, no Brasil pouca mudança se observa, principalmente no que se refere às mulheres dos segmentos sociais menos privilegiados que lutam, na maioria das vezes, sozinhas para sustentarem suas famílias, ou vivem sob o jugo de homens violentos – mulheres estas que não conseguem se libertar da dependência financeira e emocional, subordinadas a regimes de abusos e violências físicas e morais.

A partir dessa perspectiva e de acordo com Mónica de la Fare (2017), uma das lacunas na temática da EJA em trabalhos acadêmicos é a problemática da desigualdade de gênero. Apesar das publicações em periódicos e eventos que relacionam as temáticas EJA e mulheres terem aumentado significativamente desde 2015, ainda assim, a invisibilidade dos estudos sobre as mulheres e suas problemáticas são recorrentes.

Ao avançar sobre as questões de gênero intrínsecas dessa tese, o capítulo que segue trata de aprofundar conceitos que se inter-relacionam e situam essa pesquisa no campo das teorias feministas e dos estudos de gênero.

3. ESTUDOS SOBRE OS FEMINISMOS E CONJUNTURAS EDUCACIONAIS DAS MULHERES: ANTECEDENTES ANALÍTICOS

As teorias feministas foram leituras que me levaram a um outro nível de compreensão em relação ao meu lugar e pertencimento de gênero, raça e classe. Iniciei um processo de autoconhecimento que promoveu não somente a desconstrução, mas em alguns aspectos um giro de 180 graus para uma nova versão de mim, impulsionando o surgimento da mulher que se posiciona sobre novas e outras concepções.

A professora que se preocupava muito com a condição das estudantes trabalhadoras e mães retornará para seu campo de atuação, depois dessa tese, com um arcabouço teórico feminista para romper com as artimanhas do patriarcado-racista-capitalista basilares das estruturas sociais que utilizam a escola como reprodutora das estratégias da colonialidade do poder.

É obrigação histórica acadêmica, mas nunca é demais ressaltar que gênero ainda é uma “categoria útil de análise histórica”, trazida pela pesquisadora Joan Scott (1995), em artigo publicado pela primeira vez em 1989, pela Universidade de Columbia (New York), e somente em 1995, no Brasil, pelas mãos de Guacira Lopes Louro, na revista Educação & Realidade da UFRGS. De acordo com Edla Eggert, Márcia Alves e Sara Campagnaro (2021, p. 14), “esta categoria surge na tentativa de explicitar os fenômenos da dominação e violências contra as mulheres, mas aos poucos foi desenvolvendo uma série de desdobramentos”, auxiliando na compreensão das origens das desigualdades entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, entre homens e homens interpretando à luz das teorias feministas como se naturalizaram processos de exclusão baseados em gênero, classe e raça.

Heleieth Saffioti (1987, p. 28) ressalta que “engana-se quem pensa que a igualdade social possa ocorrer de forma espontânea, sendo ‘preciso lutar para promover mudanças’”. Logo, este estudo também se configura como uma ferramenta de denúncia e resistência contra as estruturas estruturantes dos processos de dominação e exploração que mantêm e acentuam as desigualdades entre homens e mulheres, “uma vez que a diretriz–mestra de inclusão social e redução das desigualdades passa pela redução das desigualdades de gênero” (Bandeira; Almeida, 2013, p. 37).

Esse capítulo foi desenvolvido a partir da necessidade de estudos sobre as mulheres se transformarem em estudos das mulheres, propondo uma inflexão das teorias feministas sobre fenômenos sociais tidos como resolvidos. Nesse sentido, reforço que esta tese se situa como um estudo de gênero e se apoia nas teorias feministas como lentes para compreender as categorias que perpassam a pesquisa, e que também se configura em um instrumento de luta e resistência contra a manutenção das desigualdades.

3.1 A perspectiva do feminismo e da decolonialidade e os estudos de gênero

A história das mulheres contada a partir da lente do mundo masculino retrata situações vividas a partir do âmbito doméstico, portanto privado, que em muitos casos assumem que o enclausuramento é um fator de privilégio e de proteção. O feminismo se coloca como contraposição a essa ordem e se movimenta em luta contra a negação de direitos às mulheres, reivindicando igualdade em todos os espaços sociais.

Os estudos feministas resultam dos movimentos sociais organizados pelas mulheres em diversos países do mundo, a partir do século XIX. Os movimentos feministas fazem parte dos movimentos sociais de contestação iniciados na década de sessenta do século XX. Ambos apresentam a potência questionadora das mulheres, que se espalha e motiva a produção de diferentes conceitos, os quais rompem com os paradigmas da ciência, da filosofia, da religião que já estavam estruturados e embasados a partir de uma única visão de mundo, a visão masculina, consequência da “autoliceia” resguardada somente para os homens (Eggert *Et Al.*, 2021, p. 12-13).

Os paradigmas da ciência produzida secularmente persistem, mas como afirma Céli Regina Jardim Pinto (2010), desde o início empoderar as mulheres foi a razão de ser do movimento feminista. No entanto, “se, por uma parte, o movimento logrou conquistas indiscutíveis que atingiram as próprias estruturas de poder no mundo ocidental, por outra, tem sido muito tímido em interpelar mulheres para agirem no mundo público e, principalmente, político” (p. 22). E mesmo, quando ocupam algum lugar de representatividade política, não significa que se configure em uma representação feminista, no sentido de defender as causas e direitos das mulheres. A autora ressalta que a “ausência da mulher na esfera política não pode ser posta unicamente na conta dos limites da democracia liberal” (p. 22), pois essa questão tem a ver com movimentos de invisibilidade das mulheres, que vão desde

sua manutenção nos espaços privados, aos discursos que desqualificam sua capacidade produtiva e as qualificam exclusivamente para atividades relacionadas aos cuidados dos 'outros' (cuidadoras, empregadas domésticas, professoras, assistentes sociais, enfermeiras, etc.), na ordem da manutenção do poder do macho (Saffioti, 1987).

Gerda Lerner (2019) contextualiza a relação histórica entre os gêneros em sua definição de patriarcado, que surge a partir de uma relação de subordinação e exploração do homem sobre a mulher, desenvolvendo uma relação de poder, força e violência para manter a mulher e seus filhos e filhas em lugares de privação, medo e silêncio, transformando-os em objetos e conseqüentemente mercadorias em transações comerciais de alto e baixo valor. "Para as mulheres, exploração sexual é a própria marca da exploração de classe. Em qualquer momento específico na história, cada 'classe' é constituída de duas classes distintas – homens e mulheres" (Lerner, 2019, p. 293), naturalizando-se posições sociais classificadas a partir do critério gênero, ficando explícita a divisão sexual do trabalho.

As desigualdades de gênero se manifestam nas relações institucionais que mantêm a mulher em um espaço marginal na sociedade, situação que reforça a falácia da incapacidade ou incompetência da mulher em ocupar setores sociais privilegiados. Dessa forma, implícita e/ou explicitamente, são desenvolvidas estratégias que perpetuam os homens nos espaços de representatividades sociais e econômicos mais elevados.

June Hahner (1978), no livro a "Mulher no Brasil", conta a história das mulheres do período colonial e do século XIX e XX, a partir da atuação delas principalmente em ambientes privados como a família, o lar, os conventos, as comunidades étnicas e as fazendas, espaços nos quais a elas era permitido transitar, e que não eram muitos. Segundo a autora não é correto generalizar que todas as mulheres em todos os tempos e locais estiveram sujeitas às mesmas condições de vida e sofreram a mesma intensidade de preconceito e discriminação.

No processo de reprodução social não foi permitido que as mulheres contassem suas histórias, mas apenas as histórias dos homens e a partir de uma lente masculina. Mesmo porque nunca fora conveniente ao patriarcado que se expusesse a opressão exercida sobre os subalternos e, principalmente sobre as mulheres. Heleieth Saffioti (1987) expõe que o desinteresse pela problemática feminina decorre do fato que não é conveniente ao homem entender que também

ele é prejudicado pelas discriminações praticadas contra as mulheres, o que ameaçaria “a supremacia masculina” (p. 6-7).

Ameaçada estaria também toda a ordem de discriminação patriarcal, racista e classista. Nesse sentido, manter oculta a verdadeira história das mulheres, tanto de heroísmo quanto de subordinação, opressão e violência faz parte do projeto de invisibilização das mulheres e de suas potencialidades, o que fica evidente quando tomamos conhecimento do número de escritoras brasileiras, de todas as etnias sobre quem nunca ouvimos falar, principalmente na escola que é o espaço oficial da reprodução do conhecimento.

A ocultação das obras das autoras brasileiras consiste em um artifício para manter o silenciamento das vozes femininas, como se durante a história do Brasil nunca houvesse existido mulheres intelectuais, escritoras, pensadoras, pesquisadoras, revolucionárias, feministas¹⁶. O desconhecimento da grande maioria da população brasileira sobre a existência e história dessas mulheres faz parte de um projeto organizado de invisibilização dos movimentos e descontentamentos das mulheres, em relação às situações de controles e opressões masculinas a que estavam (e ainda estão) sujeitas. E também de ocultação e repressão das potencialidades femininas e feministas em todos os espaços sociais (família, trabalho, escola).

Gerda Lerner (2019) afirma que,

Parecia nunca ter existido nenhuma mulher ou grupo de mulheres que viveu sem a proteção masculina. É significativo que todos os exemplos contrários consideráveis se manifestassem por meio de mitos e fábulas: amazonas, matadoras de dragões, mulheres com poderes mágicos. Mas, na vida real, as mulheres não tinham história – assim aprenderam e assim acreditaram. E, por não terem história, não tinham alternativas de futuro (p. 302-303).

Essa perspectiva abre uma janela reflexiva e explicativa sobre a importância dos contos de fadas e de princesas na educação das meninas. Crescemos esperando príncipes, salvadores, protetores e, principalmente, mantenedores de nossa sobrevivência. Como seria possível visualizar outra possibilidade se as bruxas

¹⁶ Elenco algumas pensadoras, escritoras, educadoras, pedagogas e suas obras: Heleieth Saffioti “O Poder do Macho”, Nísia Floresta “Opúsculo Humanitário”, Lélia Gonzalez “A Mulher Negra na Sociedade Brasileira”, Conceição Evaristo “Insubmissas Lágrimas de Mulheres”, Maria Lacerda de Moura “A Mulher é Uma Degenerada”, Armanda Alberto “A Escola Regional de Meriti”, Beatriz Nascimento “Uma História Feita por Mãos Negras”, Neusa Santos Souza “Tornar-se Negro”, Aparecida Joly Gouveia “Professoras de Amanhã – um estudo de escolha ocupacional”, Bertha Lutz, Helena Antipoff e muitas outras.

com maçãs envenenadas eram as mulheres livres nesses contos? Verdadeiramente, sob a ótica do macho, o fruto do conhecimento é perigoso.

Ao tomar consciência do poder dos mitos e símbolos na manutenção da ordem patriarcal, destaco a afirmação de Gerda Lerner (2019, p. 299) quando diz que “foi a hegemonia dos homens sobre o sistema de símbolos que, de forma mais decisiva, prejudicou as mulheres” sob “duas formas: privação educacional das mulheres e monopólio masculino sobre sua definição”. Primeiramente, isso impossibilita e dificulta de todas as formas o acesso da mulher à escola ou a qualquer tipo de conhecimento, e sobre aquele que ela pode ter acesso, é controlado e limitado. Mesmo assim, sempre existiram mulheres que resistiram e procuraram alternativas.

O grupo oprimido, enquanto compartilha e participa dos símbolos principais controlados pelos dominantes, também desenvolve os próprios símbolos. Estes, em época de mudança revolucionária, tornam-se forças importantes na criação de alternativas. Outro modo de dizer isso é que ideias revolucionárias podem ser geradas apenas quando os oprimidos possuem uma alternativa ao sistema de símbolos e significado daqueles que os dominam (Lerner, 2019, p. 303).

As resistências dessas mulheres produziram possibilidades para elas se esgueirarem nas lutas ao longo da história, chegando à modernidade atravessando o Atlântico. Nessa lógica, Jussara Prá e Léa Epping (2012) refletem que,

Concernente às questões de gênero, o debate sobre democracia tem como referentes transformações nos conceitos de cidadania, de participação política e de esfera pública, bem como as críticas feministas relativas à forma de incorporação das mulheres aos novos cenários democráticos. Como sujeito e objeto desse processo, o feminismo somou-se aos movimentos de mulheres, articulou-se em redes e capitalizou, nacional e internacionalmente, a defesa dos direitos humanos das mulheres e a sua materialização em uma agenda pública referida a gênero (p. 44).

Portanto, o modo como entendo os estudos de gênero se ancora nas teorias feministas para a produção de um conhecimento que seja basilar para a prática do feminismo decolonial e nessa perspectiva “desconstruir estereótipos e falsas dicotomias e caminhar em direção à igualdade de direitos e à equidade de gênero são condições indispensáveis para quem vislumbra uma sociedade democrática e cidadã” (Prá; Epping, 2012, p. 49). Assim, o feminismo extrapola sua atuação de movimento social e impulsiona os estudos de mulheres e de gênero na academia

para municiarem epistemologicamente a defesa dos movimentos feministas, com vistas à ampliação e garantia dos direitos humanos das mulheres.

As mudanças, por meio dos movimentos feministas, não passaram imunes ao poder patriarcal, pois assim que esses movimentos produziram conceitos e foram sendo capilarizados no cotidiano como outras formas de ver e analisar o mundo, a estrutura patriarcal passou a perseguir tanto os movimentos feministas como as teorias publicadas no mundo acadêmico. Edla Eggert *et al.* (2021, p. 14) explicam que “a teoria de gênero, apelidada como ideologia de gênero, começou a ser perseguida no contexto cristão a partir do Conselho Pontifício para a Família e das conferências episcopais em meados da década de 1990”. Muito recentemente no governo do presidente Bolsonaro, as perseguições foram acirradas sendo que no dia da posse a ministra e secretária da mulher Damares Alves, rodeada de homens, profere a seguinte fala “Menino veste azul e menina veste rosa”, um atraso e um desserviço para a luta feminista, reforçando as instituições patriarcais que sufocam, escondem, violentam e invisibilizam as mulheres. Esse período foi marcado por discursos de ódio sobre o que eles chamam de ideologia de gênero.

Se há algo que se possa chamar de ideologia de gênero, é justamente o uso do gênero como mecanismo milenar de poder patriarcal, estabelecendo posições bem delimitadas a homens e mulheres, como ocorre histórica e contemporaneamente, e não o estudo, com seriedade, de uma categoria analítica, que coloca em evidência as relações de poder e sociabilidade entre os sexos, buscando, através de um diagnóstico de suas interações históricas, analisar a construção e funcionamento das estruturas sociais entrelaçadas às práticas e aos discursos sexistas institucionais e sociais contemporâneos (Colombaroli; Prado, 2020, p. 109).

Ou seja, a contraofensiva está em andamento e é abusiva, tentando por todos os meios defender seus privilégios masculinos, brancos e heteronormativos.

Ao compreender que as leituras realizadas, somadas à perspectiva feminista decolonial, criticam a ordem dominante que colonizou a América Latina desde a Europa e o norte do mundo (Lugones, 2008), pressuponho também que as mulheres, nesse movimento de intervenção no mundo, rompem com o preconceito e a discriminação. Esse pensamento quer reorganizar as estruturas sociais, buscando entender a origem do formato econômico e social – racista, classista, patriarcal – que alicerça o capitalismo e este, por sua vez, determina políticas educacionais meritocráticas as quais excluem aqueles e aquelas que não se encaixam ao modelo da educação produtivista e geralmente bancária. Tudo isso se configura em

ferramenta usada pela colônia, produtora da colonialidade do poder, para manter suas raízes na base da estrutura social.

3.2 As Mulheres das Classes Populares no Brasil

O patriarcado tem sua origem na dominação do homem sobre a mulher. Nessa conjuntura, na pirâmide das dominadas, as mulheres pobres são as que mais sofrem com esse regime de opressão. Sem voz e sem vez, ficam expostas a todos os tipos de violências: física, financeira, moral, emocional, psicológica, patrimonial. Tendo filhos, e sem marido, se agrava exponencialmente a sua vulnerabilidade.

O texto “Ser mulher mãe e pobre”, de Claudia Fonseca (2004), retrata a realidade das mulheres em Porto Alegre no início do século XX, a partir da análise de 149 dossiês, sobre o problema jurídico da apreensão de menores que passaram diante do juiz de órfãos entre 1901 e 1926. Ele traz uma reflexão sobre o que mudou de lá para cá em relação aos conceitos e preconceitos que sofrem as mulheres mães e pobres.

O estudo se desenvolve a partir do registro de várias denúncias e ocorrências policiais que os maridos faziam contra suas mulheres a fim de prejudicá-las, em um contexto de separação e guarda dos filhos. Uma das situações ocorre com a abertura de um processo contra uma mãe, no qual o pai requer a guarda das duas filhas adolescentes. Segundo a autora, a tendência nas análises tradicionais era a classificação das organizações familiares a partir de um padrão “a família conjugal”; esse fato impediu gerações de pesquisadores de atentarem para a diversidade de dinâmicas familiares no Brasil, reforçando um moralismo classificatório excludente, “dividindo as mulheres em santas ou demônios, pacatas donas de casa ou prostitutas” (Fonseca, 2004, p. 513).

A partir de uma lógica moral discriminatória, as mulheres que não estivessem de acordo com aquele padrão eram rechaçadas pela sociedade. Isso porque ou ela vivia presa em relacionamentos infelizes e violentos, ou ela largava o marido para viver à margem da sociedade. Assim, a mulher pobre, imersa em uma sociedade preconceituosa, é cobrada a ter uma postura impossível de se apresentar, com o salário *minguado* do marido e torna-se inevitável o trabalho feminino (Federici, 2019). Na tentativa de minimizar a sua miséria caía no julgamento social por manter uma vida de trabalho fora de casa. A partir de então,

tenham que defender a reputação sob a ameaça da “acusação de serem mães relapsas” (Fonseca, 2004), e assim era acrescentada mais uma sobrecarga à sua trajetória: a defesa da honra.

Com essa lente, fica evidente que pouco mudou em relação à realidade da vida e das pressões que a mulher empobrecida sofre, continuando na mira tanto dos julgamentos, como da falta de amparo social, político e econômico. Mesmo podendo realizar ações idênticas aos homens, a mulher sempre esteve sob o controle preconceituoso e discriminador do julgamento social. Se a mulher separou, “traiu ou é vagabunda”; se na separação deixou os filhos na casa com o pai “abandonou os filhos”; se quer e precisa estudar e trabalhar “quer lazer fora de casa”. Essas são condenações cotidianas que fazem parte de um vocabulário direcionado somente para as mulheres.

Principalmente sob a justificativa da proteção controlam nossas ações e usam a maternidade e o cuidado da família e de qualquer outra pessoa do meio familiar ou próximo para controlarem até mesmo nossas opções profissionais. Controlam nossa vida financeira, mesmo quando ganhamos mais do que eles, controlam nossos corpos, nossos pensamentos, nossa sexualidade. Silvia Federici (2019) afirma que todos os homens que se relacionam com as mulheres atuam como agentes do Estado, supervisionando todas as nossas ações e, nesse contexto, também nosso trabalho sexual, sendo “a dependência econômica a última forma de controle sobre nossa sexualidade” (p. 59).

Sob esse enfoque, o patriarcado determina o lugar social da mulher, limita suas ações, regra seu comportamento, suas vestes, sorrisos, cabelos, cores, esportes, seus horários. E desde a infância controla nossas brincadeiras, nossas tarefas domésticas, nosso querer e nosso saber, a fim de manter a mulher no espaço doméstico (privado) e o homem no espaço público. Portanto, fazendo parte de um estereótipo calcado nos valores da elite colonial, que servia como instrumento ideológico para marcar a distinção entre as burguesas e as pobres, sabendo-se que as mulheres pobres sempre trabalharam fora de casa (Fonseca, 2004). Consequentemente, a mulher pobre para além de sua classe, por necessitar trabalhar fora de casa, vivendo uma vida pública, sempre está sujeita a uma má reputação, já que não está “protegida” pelas paredes do lar, nem da família, nem do Estado.

A mulher pobre além de sua vulnerabilidade econômica é também historicamente moralmente vulnerável, sob as regras de um contrato social que a coloca sempre sob a responsabilidade de um homem e se não a possui está sujeita a todos os tipos de julgamentos, preconceitos e discriminações. E essa situação se agrava se for mulher, preta e pobre e, mais ainda sendo mãe, quando suas responsabilidades se ampliam e sua subjetividade inexistente.

Nesse sentido, Claudia Fonseca (2004, p. 545), marca que o modelo de “*família patriarcal extensa*, longamente pautada como protótipo da família no Brasil, diz respeito a apenas uma pequena parcela da história brasileira”. E coloca em xeque a eficácia dos instrumentos usuais de captação de dados afirmando que “ao examinar os diferentes documentos, vemos quão deslocada era a lei da realidade” (p. 545). Então, uso como exemplo a legislação sobre a frequência mínima de 75% das aulas para aprovação, mesmo que a estudante tenha uma avaliação geral que possibilite sua aprovação, caso ela não possa frequentar as aulas ou justificar as faltas ela será reprovada. Ressaltando que nem sempre a ausência é possível de uma justificativa legal. Ao ter que cuidar de pessoas doentes que estão por tempo indeterminado em casa, cuidar do filho com febre, casos também de comunidades que são fechadas pelo poder paralelo do crime, até mesmo o cansaço após uma jornada excessiva de trabalho, essas entre outras situações, não estão no conjunto de situações passíveis de justificativa de faltas. São situações às quais as mulheres pobres, trabalhadoras que estudam estão sujeitas, inexistindo uma possibilidade legal que as ampare.

Cabe atenção para o perigo da generalização que coloca todas as mulheres sob a mesma régua, levando em consideração que os legisladores se apoiam em estatísticas coletadas a partir de questionários aplicados em massa que resultam em informações gerais, desconsiderando as particularidades, principalmente, das minorias sociais. Claudia Fonseca (2004) ressalta ainda que, enquanto pesquisadores temos bastante material para mostrar a miséria em que vive boa parte de nossa população, e pouco sobre as dinâmicas sociais, assim “nosso olhar analítico bate contra o muro da pobreza” (p. 546) e não conseguimos ultrapassar o limite do espanto. Portanto, fica evidente a necessidade de políticas públicas que assegurem às mulheres pobres o acesso aos direitos que foram historicamente e continuam sendo cerceadas de direitos universais, como a educação.

Sobe essa concepção, Lourdes Maria Bandeira e Tânia Mara Campos de Almeida (2013, p. 38) destacam que as políticas públicas brasileiras “com frequência baseiam-se em práticas assistencialistas, executadas pontualmente para determinado grupo” e mesmo as destinadas às mulheres, não contemplam a perspectiva de gênero. Assim, em longo prazo, as autoras vislumbram que as políticas para as mulheres devam se transformar em políticas de gênero, no horizonte da promoção da igualdade de gênero.

Suspeito que as políticas destinadas às mulheres ainda realmente não contemplam a perspectiva de gênero. Todavia, as autoras denunciam a ausência das vozes das mulheres na construção das políticas públicas, mesmo nas que eram direcionadas para elas. E também que, levando-se em consideração a enorme diversidade das mulheres emerge “a necessidade de se estabelecer políticas que contemplem o cruzamento de gênero com outras categorias, como raça, classe e geração” (Bandeira; Almeida, 2013, p. 39). Logo, conforme o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023), 51,5% da população brasileira é formada por mulheres, contudo, a representatividade feminina nos espaços de poder continua inexpressiva, como prova o fato de que, atualmente, a câmara dos deputados federal é composta por 422 homens e 91 mulheres, o senado federal por 66 homens e 15 mulheres, o Supremo Tribunal Federal por 9 ministros e a ministra Carmen Lúcia, a assembleia legislativa do estado do RS por 44 homens e 11 mulheres, bem como a câmara de vereadores de Porto Alegre por 28 homens e 9 mulheres apenas.

A partir do exposto, a perspectiva da ‘Discriminação Positiva’ tem sido retomada “nas conceitualizações das teorias da justiça em regimes democráticos” (Gluz, 2010, p. 1), configurando-se em justificativa para uma legislação que rompa com um regramento generalista e “através da criação de medidas destinadas a prevenir ou atenuar mecanismos de discriminação, ou a compensar desvantagens independentes da vontade dos sujeitos que as padecem” (p. 1), possam discutir as políticas públicas que contribuem para fortalecer as desigualdades reais entre grupos sociais. Portanto, “é na combinação fecunda de cautela e de ousadia que devemos calcar nossa metodologia para avançar na compreensão sobre a realidade vivida por grupos subalternos: mulheres e pobres” (Fonseca, 2004, p. 547). Sendo assim, para reduzir as desigualdades sociais para além do acesso aos direitos, torna-se necessário que as políticas públicas alcancem seus objetivos possibilitando

a mobilidade social, evidenciando-se a importância e a necessidade das ações afirmativas como estratégias de promoção da justiça social.

3.3 As mulheres das classes populares e o direito à educação

A educação enquanto direito universal se constitui em ferramenta para a transformação social. No entanto, historicamente, esse direito não foi distribuído de forma igualitária para toda a sociedade, principalmente para as pessoas das classes populares que precisam escolher entre estudar e trabalhar, tendo como critério para a tomada de decisão a sobrevivência. Nessa lógica, as trajetórias escolares das mulheres empobrecidas retratam situações que expõem as dificuldades enfrentadas por elas a fim de prolongar sua escolarização.

A partir da concepção conceitual das trajetórias de Pierre Bourdieu, a origem de uma mulher pode determinar seu futuro, sob essa perspectiva Angela Xavier de Brito (2017, p. 354) define a trajetória modal como a “trajetória mais provável de um agente dentro do seu grupo de origem”. Portanto, se comparássemos pessoas que partiram do mesmo ponto, a probabilidade seria que a maioria percorresse quase o mesmo trajeto, em outras palavras, os retratos das trajetórias dessas pessoas seriam muito parecidos. Assim, uma menina que nasceu pobre, teria a probabilidade muito grande de ser uma mulher pobre.

De acordo com a lógica da reprodução social, a trajetória provável de uma pessoa que nasceu em meios populares seria evoluir de uma forma parecida aos participantes desse grupo de origem, porém a trajetória individual consiste no que diferencia a trajetória de uma pessoa em relação à trajetória dos outros membros do grupo de origem, assim, “a trajetória singular diferencia-se, portanto, da trajetória modal, ou seja, das trajetórias equiprováveis a partir de determinada posição no espaço social” (Maciel, 2019, p. 140). Nesse sentido, o que levaria uma trajetória individual a se distanciar da trajetória modal?

Ao romper com a generalização, reflito sobre algumas perguntas, a fim de não incorrer no risco da injustiça social. As mulheres são pobres por que querem? Por que não trabalham o suficiente? Por que não estudam o suficiente? As oportunidades são iguais para todas as mulheres? Posto isto, a segunda edição do estudo Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil (IBGE, 2021), expõe que a carga cada vez maior de afazeres domésticos e cuidados com

familiares se configura em limitadora da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente nas ocupações formais.

As mulheres das classes mais vulneráveis possuem um leque menor ainda de oportunidades no que se refere à escolarização e, conseqüentemente, ao acesso aos postos de empregos melhores remunerados. Assim, muitas são obrigadas a não assumir vínculos empregatícios para, com uma certa autonomia, dar prioridade ao cuidado de suas casas e, principalmente, dos familiares. Na grande maioria das vezes as filhas mais velhas cuidam dos irmãos menores para que a mãe possa trabalhar e sustentar a família. No sentido contrário também ocorre, quando a avó é a única rede de apoio das filhas para cuidar de seus netos, oportunizando que as filhas possam trabalhar e sustentar a si e aos filhos.

A educação é um direito constitucional no Brasil, mas o que se manifesta são aberturas de vagas em todos os níveis escolares sem garantias de permanência para que as mulheres adultas, que retornam aos bancos escolares, alcancem à conclusão tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio. E são elas, as mulheres chefes de famílias das camadas sociais mais vulneráveis que vivem exaustivas jornadas de trabalho, somadas à sobrecarga de responsabilidades familiares, extrapolando seus limites físicos e mentais, características da maioria das estudantes da EJA.

Essa pesquisa, ao fazer um recorte do segmento social “mulheres trabalhadoras”, concorda com Lucas Bueno Freitas e Domingos Leite Lima Filho (2014), ao afirmarem que as mulheres da EJA levam para a sala de aula, além do papel de mãe e esposa, o papel de trabalhadora em postos desvalorizados. Papéis que se configuram em determinantes influenciadores no acesso, na permanência, na conclusão, e, em muitos casos, no afastamento escolar dessas estudantes.

A mulher trabalhadora da EJA deveria receber mais atenção por parte das instituições legisladoras e internacionais como por exemplo a ONU, com vistas à implementação de ações que efetivamente garantissem o direito humano da mulher a prolongar seus percursos escolares, rompendo com as estruturas sociais que se mantêm sobre uma matriz heteronormativa e eurocêntrica, que cede às pressões do capitalismo.

Os Direitos Humanos (DH) remetem um período recente da história da humanidade, aproximadamente 250 anos, e abrangem um sistema de proteção humana que deveria garantir aos humanos o acesso e a manutenção de direitos

para uma sobrevivência digna. Conseqüentemente, resguardam o ensino público universal e gratuito, os direitos das mulheres, da família, condenam o racismo, defendem que todo o cidadão deve ter as mesmas condições básicas de vida, moradia, alimentação, educação e saúde.

Nessa ótica, não tem como existir democracia sem direitos humanos e não há direitos humanos sem democracia, processo que sofre ameaças constantes dos setores dominantes e opressores. Cabe compreender que os direitos a serem usufruídos pelos cidadãos e cidadãs estão condicionados aos contextos sociais, culturais, históricos e econômicos da sociedade na qual são disponibilizados.

As necessidades específicas das mulheres se enquadram em uma constelação de direitos que, no contexto das lutas entre os gêneros, as relegam a lugares sociais desprivilegiados e sob o controle da masculinidade. A exclusão da escola, somada às jornadas dupla e tripla de trabalho e as atividades de cuidados de familiares, formam um conjunto de condições que distanciam cada vez mais a mulher trabalhadora empobrecida da escolarização. Logo, no conjunto de suas prioridades, a escolarização fica relegada à menor de suas preocupações, inviabilizando sua trajetória escolar.

O acesso à educação é democrático e isso passa uma falsa sensação de que a oportunidade para estudar seja uma possibilidade em condições de igualdade para todos e todas. Ao entender o contexto das condições às quais as mulheres estão sujeitas, fica explícito que a abertura de vagas na escola não se configura em garantia de permanência e conclusão de percursos escolares. Por isso, os direitos civis ainda não estão garantidos para todas as pessoas, em especial para essas mulheres, o que evidencia o fato de as especificidades individuais prejudicarem a ampliação do capital. Posto isso, se as mulheres em tempo de amamentação, doenças (cuidados de familiares), acompanhamentos hospitalares, têm que optar entre a escola ou o trabalho, a variável sobrevivência terá um peso exponencial, e a opção escola será descartada. Cabe então ao poder público, salvaguardado pelos Direitos Humanos, desenvolver estratégias legais e práticas que auxiliem o prolongamento do percurso escolar, garantindo a permanência e conclusão nos diferentes níveis educacionais para essas mulheres.

Portanto, os acordos estabelecidos nas convenções e conferências assumem *status* de comprometimento, pressionando as nações participantes a implementarem políticas e atitudes que convergem com as proposições dos DH. Os

eventos que seguem são exemplares: a “Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher de 1979” influenciou a Constituição Federal de 1988; igualmente a “Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher e a ‘Convenção de Belém do Pará’ de 1994” levou ao decreto de Lei 11.340 de 2006, “Maria da Penha”, configurando-se em instrumentos legais que regram sobre a proteção da mulher. Por conseguinte, a existência desses instrumentos legais deixam claras as desigualdades de tratamentos dados aos homens e às mulheres em todos os espaços públicos e privados, sendo que não basta garantir a proteção no sentido da integridade física se outros tipos de violências são permitidos contra a mulher.

Esse capítulo evidenciou o impacto que vivenciei ao estudar o campo dos estudos feministas. A seguir apresento os retratos das trajetórias educativas das mulheres, motivo de toda essa tese.

4. RETRATOS DAS TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS DAS MULHERES ENTREVISTADAS

As histórias que lemos, sejam fictícias ou verídicas, na maioria das vezes são contadas por um único enfoque, ou um romance, ou uma tragédia, ou um drama ou uma comédia, e nessa lógica também são apresentadas em filmes cinematográficos. As histórias tradicionalmente com finais felizes nem sempre são totalmente felizes, pois são formadas por situações de felicidades, tristezas, dores, alegrias, dúvidas, ansiedades ou depressões. Assim, se fôssemos contar a história de uma fotografia, com certeza antes da foto sorridente no dia do aniversário existiriam fotos de dias de correrias e preocupações para colocar o bolo na mesa, acender as velinhas, cantar parabéns e sorrir.

É nessa perspectiva que as trajetórias são constituídas por vários percursos e várias histórias vividas e formadas por trajetos e histórias que se entrelaçam. Entre o vivido e o contado sempre fica algo oculto, sempre uma passagem se sobressai, uma dor é disfarçada no silêncio e uma alegria é expressa por sorrisos.

A vida das cinco mulheres cujas trajetórias são aqui retratadas expressa uma realidade escondida em lares das periferias da grande região metropolitana da cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. São retratos que se encontraram em um espaço escolar o qual propõe preencher lacunas incompletas, num curso que integra a EJA e a EPT para pessoas cujos percursos escolares foram interrompidos na idade e série compatível, pessoas impossibilitadas de seguir seus estudos devido às dificuldades de um sistema social com raízes no colonialismo, reproduzindo a dominação e exploração por meio de estruturas patriarcais, o que Heleieth Saffioti denomina “patriarcalismo” (1987).

Esse capítulo apresenta os retratos das trajetórias de vida de cinco mulheres, três estudantes e duas egressas do curso Técnico em Administração da modalidade EJA/EPT, que gentilmente abriram os álbuns de suas memórias para contar histórias que formam suas trajetórias familiares, trabalhistas e escolares. Foram dez encontros que ocorreram ou na casa delas ou na minha casa, de acordo com a disponibilidade de tempo das entrevistadas e meu. A entrevista iniciava com uma conversa leve relembrando nossas aulas – todas foram minhas alunas pelo menos por um semestre –, sendo então esse um dispositivo de lembranças e um momento para aquecer as entrevistas.

Os encontros para as entrevistas imprimiram um ritmo particular com

[...] as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há as digressões laboriosas, as ambiguidades que a transcrição desfaz inevitavelmente, as referências a situações concretas, acontecimentos ligados à história singular de uma cidade, de uma fábrica ou de uma família, etc. [e que o locutor lembra com tanto mais disposição quanto seu interlocutor lhe é familiar, isto é, mais familiar para todo seu meio familiar] (Bourdieu, 2008, p. 710).

À vista disso, com a finalidade de ser fiel ao vivido por essas mulheres e respeitando a emoção e a comoção do momento, temos que também vigiar a violência simbólica (Bourdieu, 2008), inerente ao processo, considerando que o entrevistador está em certo grau simbólico de superioridade em relação à pessoa entrevistada.

A dinâmica da entrevista foi orientada pelo roteiro¹⁷, sempre iniciando com perguntas pessoais a fim de formar o perfil da amostra, e na sequência seguiam as perguntas em blocos: primeiro o ‘bloco do histórico familiar’ para contextualizar a origem social da entrevistada; segundo o ‘bloco do histórico escolar’ para identificar as condições e situações que fortaleceram ou enfraqueceram as disposições que determinam o encurtamento ou o prolongamento da escolarização; e terceiro o ‘bloco do histórico do trabalho’, com vistas a compreender como a manutenção da vida antecipa ou não a busca do trabalho como única alternativa de mobilidade social e acesso aos bens de necessidade básica ou de valor simbólico.

Todos os nomes citados nos cinco retratos que seguem são fictícios.

4.1 Retrato da Trajetória Educativa de Victória

Victória, no dia de nosso primeiro encontro para a entrevista, estava completando 47 anos, uma surpresa agradável, data que ela chamou de “minha primavera”. Lanchamos café com bolo de chocolate maravilhosos e, assim, iniciamos nossa conversa. Victória se declara do gênero feminino e heterossexual. Têm cabelos pretos bem lisos e uma pele levemente bronzeada, autodeclara-se negra. No interior o Rio Grande do Sul, fronteira oeste próximo de onde Victória nasceu, a cidade de Jaguari, seu estereótipo seria vulgarmente denominado ‘pelo duro’. Diz ela: “Índia. Neta de índia. Índia mesmo”.

¹⁷ Apêndice A

Reside há oito anos em um apartamento financiado, beneficiada pelo subsídio do programa 'Minha Casa, Minha Vida' do governo federal. Sendo esse seu primeiro imóvel próprio, segundo ela sem o programa habitacional não teria conseguido comprar um imóvel nas condições do apartamento em que reside. Apesar de não estar mais casada com o pai da filha caçula, ele ainda mora com elas e a auxilia nas despesas e na dinâmica de cuidado das crianças (a filha e os netos) que frequentam a residência. O apartamento é um lugar muito limpo e organizado, com móveis novos, comprados há aproximadamente cinco anos, após uma enchente que invadiu o imóvel e ocasionou a perda de quase todos os móveis. Victória conseguiu comprá-los com o auxílio de seus empregadores. *“Eu tinha comprado em novembro, eu perdi em dezembro. Aí meus patrões me deram um dinheirinho para me ajudar a comprar as coisinhas. Foi o pior Natal da minha vida”*.

Trabalha no mesmo lugar há quatorze anos, com carteira de trabalho assinada como empregada doméstica, realizando outras atividades remuneradas informais em paralelo, incluindo o trabalho como motorista de aplicativo *uber* e outros, *“[...] trabalho em outras casas, faço festas, sirvo em eventos e faço alguns serviços de app’s por fora”*. Na necessidade de uma renda extra para aumentar o salário e, conseqüentemente melhorar a condição de vida da família. Ela não se considera como uma pessoa de baixa renda, como relata: *“Olha... não sou uma baixa renda, porque a minha renda ela supera dois salários mínimos”*. Sustenta a ela, a filha caçula e também a filha mais velha e os dois netos, como rede de apoio afetiva e financeira. Victória tem mais uma filha, a “do meio”, com a qual não tem muita proximidade.

Iniciamos o bloco das perguntas sobre o histórico familiar. Ela se referiu ao pai com bastante frieza: *“O meu pai é agricultor. Analfabeto. Nasceu, viveu e morreu analfabeto”*. O pai faleceu de câncer, aos 59 anos. Sua mãe, *“mulher do lar”*, cursou até a quarta série do antigo primário. Victória é segunda de seis filhos. Têm quatro irmãs e um irmão, todos com ensino médio completo, sendo o maior nível escolar ao qual chegaram. Seus pais sempre trabalharam na roça, seu irmão *“seguiu nessa vida, de trabalhar assim. Ele trabalha com cavalos, cuida cavalos e coisa assim, não com plantação”*. Ela nunca se ocupou com as tarefas da roça, mas desde criança trabalhou em casas de famílias cuidando de crianças para poder estudar, pois ao morar na área rural da cidade, o acesso à escola era muito difícil.

Victória teve apenas duas professoras da 1ª à 4ª série do antigo primeiro grau e se relaciona com elas até hoje, principalmente pela rede social *facebook*. Quando pergunto se ela gostava da escola, responde que *“Amava! [...] Então, a minha base de primeira série foi maravilhosa”*. Já da 5ª à 8ª série, trocou de escolas algumas vezes em função das trocas de empregos. Nessa época, começou a trabalhar como cuidadora de crianças: *“em casa de família eu cuidava daquelas meninas, que eu lhe falei no início da entrevista. E estudava, só que foi muito, muito complicado, eu me arrastei naquelas séries ali, me arrastava”*. Trabalhava até o horário em que as crianças ficavam acordadas, levantava cedo, às *“sete horas eu já acordava cansada. Imagina, eu tinha dez anos”*.

Mas, eu vinha da quinta série, sexta, sétima série, eu vinha tão fraca, que eu passava, eu passei muito trabalho para passar. Passava muito trabalho, eu repetia, acho que eu repeti uns dois anos, eu acho. E um ano eu desisti. Eu repeti um ano e um ano eu desisti, porque eu estava cansada. Eu... todo esse período... o quinto ano é uma base que tu tem que ter. Eu não tive tempo para ter essa estrutura. Porque eu não tinha tempo para estudar em casa. E na escola era pouco tempo. Aí meus pais não entendiam.

Aos 14 anos foi morar definitivamente na casa onde trabalhava, cuidando das crianças e também desenvolvendo alguns afazeres domésticos. A partir desse momento, o vínculo com seus pais foi quase que totalmente rompido. Os estudos não eram prioridades para seus empregadores; ela estudava, pois era o acordo entre os pais e os empregadores, mas verdadeiramente não recebia apoio para estudar no ambiente de trabalho.

Aos 17 anos engravidou, ainda não tinha concluído o ensino fundamental e trabalhava na casa da secretária da biblioteca da escola que estudava. A empregadora trabalhava à noite e a levava de carro, e esse foi o incentivo que recebeu para estudar, o que para Victória era considerado um grande incentivo: *“ela até me levava para a escola. Mas, devido à minha debilitação, de nenê grande e doer os meus ossos, eu optei em parar. Mas foi a única pessoa que me deu apoio”*.

Ao engravidar na adolescência, Victória foi rejeitada por seu pai.

A minha família não aceitou a minha gravidez. Porque eles acharam que eu iria engravidar e eu era obrigada a casar com o pai da minha filha. E eu não queria casar. Eu não queria ter alguém só porque eu engravidei. E eu falei pro meu pai: “Eu vou criar a minha filha com ou sem pai”. Ele falou: “Na minha casa tu não fica”. Eu disse: “Tudo bem. Eu estou indo embora”, fiz uma carta e mandei uma amiga minha entregar para eles. Porque eu estava indo embora. Que talvez eles nunca mais fossem me ver”.

Victória acreditava que ao ver a neta seu pai iria aceitá-la em casa e a família a ajudaria a criar a bebê. Porém, isso não ocorreu. *“Eu achava que a minha família iria voltar atrás e me aceitar né. Mas, não. Minha família não aceitou. Meu pai disse ‘que não queria ver essa cria’”*. O momento dessa fala trouxe muito rancor para nossa conversa, pois a caixa da memória resgatou uma lembrança dolorida, o que definiu a vinda dela e da filha para Porto Alegre, só retornando à casa dos pais, pouco antes de seu pai falecer em 2006.

Em Porto Alegre, inicialmente ficou hospedada na casa de uma amiga e enquanto procurava emprego fazia faxinas. *“Depois de um período, eu fui trabalhar na PUC, lá na faculdade da PUC. Lá eu fazia digitação de trabalhos dos professores e alunos, numa coisa de Xerox [...]. No prédio da Famecos”*. Assim, conseguiu alugar uma moradia de uma peça com banheiro: *“fui muito feliz, numa peça com banheiro”*.

Um tempo depois, foi morar com uma família com a qual se relaciona até hoje. Criou a filha nessa casa e ‘entre idas e voltas’ foram dez anos. Victória considera a dona da casa sua mãe adotiva. Morou por mais ou menos dois anos com o pai da segunda filha e ao separar-se dele retornou para a casa da mãe adotiva. Não conseguindo manter o sustento das duas filhas, obrigou-se a entregar a segunda menina para o pai, que a criou desde então. *“Depois de passados alguns anos eu vi que foi a melhor escolha que eu fiz. Porque senão, eu não teria nem condições de dar nada para nenhuma delas. [...]. Porque eu não teria nem como trabalhar”*.

Trabalhou em vários lugares, mas o que lhe deu grande aprendizado e suporte financeiro foi o trabalho em uma rede de pizzaria, durante dez anos.

Limpeza, produção, tudo, tudo. Abre a massa, monta a pizza, coloca no caixa, entrega para o motoboy. Depois, nos últimos anos, eu era trainee de gerente. Aí fiquei muitos anos também, depois eu saí e fiquei como free lance, fazia administrativo, fazia ali para eles caixa no caso. Eu fazia terça, sexta, sábado e domingo.

Os benefícios e promoções profissionais que ela recebeu foram no formato de cursos de capacitação e aumento de salário, em contrapartida do aumento de carga horária e de trabalho. Victória saiu para trabalhar na casa que está até hoje, sendo as atividades de faxinas em outras residências uma suplementação constante na renda.

Tentou voltar a estudar várias vezes, mas não encontrava condições para manter-se na escola. *“Porque eu não tinha com quem deixar a minha filha, a Valquíria. Aí, se eu fosse estudar, não era por motivo que eu iria estudar, eu estava procurando ‘lazer fora de casa’”*. Esse era o pensamento e o discurso usado pela família adotiva quando ela se ausentava de casa para estudar.

A família que eu morava, a família que me acolheu, era esse o pensamento. Ah, não vai estudar, está procurando lazer fora de casa. Então isso foi... eu tentava e sempre tinha alguém para me tirar meu incentivo.

Durante mais ou menos quinze anos, Victória tentou voltar a estudar, se matriculava em cursos supletivos os quais iniciava, estudava um pouco e logo desistia. O trabalho fora, da casa da família adotiva, definiu também sua permanência na casa, pois assim conseguia pagar as despesas dela e da filha.

Só voltou a estudar aos 34 anos. *“Até que um dia eu disse para minha filha, a Valquíria: ‘Agora eu vou voltar estudar’, e ela disse: ‘Sim. Eu te ajudo no que for possível’. E ela estava nessa série também, na oitava”*. Durante esse período ficou grávida da terceira filha, Valentina, saindo definitivamente da casa da mãe adotiva para viver com o pai de Valentina. Valquíria auxiliava Victória nas tarefas escolares em casa, fato que foi determinante para a mãe concluir o ensino fundamental. Victória e o marido trabalhavam perto do CMET Paulo Freire.

Ele só me ajudou porque fechava as oportunidades dos horários de trabalho dele. Que não iria atrapalhar em me buscar ou me levar. Ele entrava às sete e eu também às sete, eu saía antes que ele e ia caminhando até o local onde ele estava, que era a duas quadras dali, do meu colégio. Mas, quem fazia os meus trabalhos da escola, era a minha filha.

Tentou dar continuidade ao ensino médio, no entanto a filha recém nascida lhe cobrava muita atenção e, não podendo parar de trabalhar, teve que escolher entre a escola e o trabalho. Assim, interrompeu pela segunda vez o percurso escolar.

Victória só conseguiu concluir o ensino fundamental porque tinha um certo apoio do marido, que a auxiliava no transporte, algo que é essencial para quem mora e trabalha longe da escola. Em casa ela recebia ajuda da filha na execução das tarefas escolares e para tirar algumas dúvidas sobre os conteúdos com os quais tinha maior dificuldade, além de cuidar da irmã para que a mãe pudesse descansar

um pouco. Acredito que esse fato deva ter agido também na incorporação das disposições que mantiveram Valquíria na escola e a decisão de se tornar educadora.

Atualmente, Valquíria têm 29 anos, está casada há dez anos, têm dois filhos um com 8 e outro com 2 anos de idade, cursa licenciatura em pedagogia, na modalidade EAD, em uma instituição particular. Trabalha, até as quatorze horas, como educadora em uma escola de educação infantil. Verônica, a segunda filha, têm 25 anos, foi criada pelo pai, trabalha com eventos e está terminando o ensino médio. Valentina, 'Tina', têm 13 anos, está no 8º ano do ensino fundamental.

Victória exerce bastante influência na vida das filhas, principalmente sobre a mais velha. Auxilia na tomada de decisões em assuntos do dia-a-dia, desde os que dizem respeito aos netos até os mais complexos, como a compra do apartamento onde a filha mora com a família. Percebo que essa influência é autorizada sob a condição, também, do amparo financeiro que Victória oferece à filha. Um exemplo disso foi o momento em que Valquíria vivia uma situação difícil na casa da sogra e Victória alugou um apartamento para a filha e o marido morarem. Um tempo depois eles compraram um apartamento, usaram o fundo de garantia como entrada e financiaram o restante. As políticas públicas habitacionais federais foram determinantes, tanto para Victória, beneficiada pelo programa Minha Casa Minha Vida¹⁸, quanto para Valquíria que usou o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS)¹⁹, como valor de entrada na compra do apartamento, possibilitando a aquisição de seus imóveis.

Outro fato marcante que expressa a importância de Victória na dinâmica da vida de Valquíria é formado pelo conjunto de esforços da família para que ela possa estudar e trabalhar. Victória, a filha caçula, e o ex-marido formam a única rede de apoio de Valquíria. *“Ela só consegue trabalhar e estudar porque a gente dá esse apoio pra ela, esse apoio, se não ela não poderia”*. Quando o primeiro neto nasceu, Victória deu uma mesada mensal durante dois anos para a filha. O valor era o recebido mensalmente pelo trabalho de faxina em uma casa, paralelo ao trabalho com carteira assinada.

¹⁸ Mais sobre o Programa Minha Casa Minha Vida.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14620.htm

¹⁹ Mais sobre o FGTS.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8036compilada.htm

Até os dois anos de idade dele ela não trabalhou, ela somente cuidou dele. Eu fiz um salário dentro do meu pra ela, para manter ela. E um mês eu dava o leite e o vô dava a fralda, no outro mês eu dava a fralda e o vô dava o leite, durante dois anos.

Na época eu trabalhava na casa de família e eu trabalhava à noite. Então eu tinha um salário maior. Dava para mim tranquilamente ajudar financeiramente. Nós vivíamos bem financeiramente naquela época. Eu ganhava bem, melhor do que hoje. Não bem, bem, né. Mas, eu ganhava melhor do que hoje. [...]. Dava para mim dar setecentos para ela.

O neto mais novo nasceu com lábios leporinos, necessitando de acompanhamento médico até completar 15 anos, tendo que consultar ao médico quatro ou cinco vezes por mês. *“Então a gente intercala. Para não ir só ela, eu intercalo com ela os médicos e os exames. O médico, ele tem uma equipe de onze médicos”*. Há pouco tempo o neto recebeu alta do acompanhamento neurológico. É um menino muito esperto, o qual conheci quando chegaram na residência ao final do nosso primeiro dia de entrevista.

Em 2016 Victória, através das redes sociais, reencontrou um ex-namorado da adolescência. Ele foi o responsável por inscrevê-la, motivando e auxiliando o seu ingresso no IF, em 2019. Próximo à cidade na qual eles nasceram e se conheceram tem uma unidade do IF, que antigamente era uma escola agrotécnica federal, na qual seus amigos e parentes estudaram e ainda estudam.

Victória ao retornar os estudos, impôs ao pai de Valentina que a cuidasse durante o período que a mãe estivesse no IF, já que, para ela, ele nunca cuidou da filha. Pois, ele *“fazia coisas para boicotar”* a ida de Victória à escola, como exemplo, chegar atrasado em casa para cuidar de Valentina, que acabava indo para o IF com a mãe. Essa, somada a outras situações, fizeram com que Victória chegasse ao seu limite, procurando uma consulta ao neurologista que a diagnosticou com depressão, recebendo muitas críticas de seu namorado sobre o tratamento com remédios antidepressivos.

O médico falou: “Tu começa tomar agora. Agora aqui na minha frente. Está aqui o copinho com água, tu vais tomar esse remédio agora. Não é amanhã”. Aí eu saí e ele [o namorado] falou: “Tá, agora tu virou uma retardada, vai ficar em casa, só em casa, babando pelos cantos. Porque todo mundo que toma remédio para essas coisas Victória, fica assim, fica lá babando. E só fica em casa, não faz nada”. Eu bati a chave do carro, larguei ele no quartel, vim pra casa, cheguei em casa e falei [ao telefone] para ele assim: “A partir de hoje, tu estás afastado da minha vida por um período”. Ele: “Não.

Não sei o que”. Eu disse: “Não. Porque a retardada aqui vai se tratar por um período. Eu vou te mostrar, como eu não vou ficar em casa babando pelos cantos como tu estás falando”.

Essa situação expõe o preconceito que sofrem àquelas e aqueles que necessitam de cuidados psiquiátricos e psicológicos para aguentarem a sobrecarga de cobranças. As pessoas em tratamento, muitas vezes, são hostilizadas pelo uso de remédios psicotrópicos, o que se agrava quando a discriminação vem de familiares que, frequentemente, são identificados como causadores das patologias.

Eu não posso ficar mais doente do que eu sou. Porque ele deixou o meu psicológico muito abalado em questão de achar que eu iria ficar uma retardada me tratando. E não! Eu fiquei muito melhor do que eu era antes, de me tratar [...]. Porque quando a Valentina tinha, não lembro a idade, eu lembro, que eu comecei a escrever uma carta de suicídio, que eu iria me matar e matar ela. Iria matar ela no caso e depois iria me matar.

O tratamento possibilitou que ela desse continuidade ao curso Técnico em Administração EJA/EPT. O pai de Valentina, percebendo que Victória não desistiria, assumiu a responsabilidade de cuidar da filha, durante o horário de aula da mãe. *“Foi bem difícil, até ele se dar por conta que, se ele não viesse pra casa, eu levava a menina pro IF. Mas, que eu iria estudar, eu iria estudar. Tanto que a senhora conheceu ela no IF”.* Assim, até a pandemia iniciar, ela foi uma estudante muito dedicada e frequente, sendo também, representante discente. Elogia muito as condições de estudo oferecidas pela instituição, desde a formação dos professores, a assistência estudantil, as estruturas pedagógicas e as dependências físicas.

É totalmente diferente o ensino. Eu sempre estudei em escola do ensino básico, básico, e ali eu tive um ensino mais aprofundado. Até no segundo grau, antes era mais leve. Nos outros colégios que eu estudei o ensino era mais brando. E ali não, ali eu tive mais conhecimento, mesmo em disciplinas do segundo grau. O que eu não vi nas outras escolas que eu fiz ano a ano, eu vi ali em semestres muito mais. É outro ensino, podem falar que não, mas sim, para mim foi.

O momento pandêmico foi traumatizante para Victória, que perdeu pessoas queridas. Um sentimento comum durante a pandemia era a ameaça da perda dos entes queridos idosos. Ela perdeu duas tias adotivas, que tinham aproximadamente 80 anos, vítimas da COVID. Desabafa *“Eu perdi amigos, perdi primo, jovem com 30 anos, outro não tinha 50 também. Mas amigos muitos. Mas assim, uma das mortes, assim nem foi familiar. Mas a pior morte pra mim foi a Rosa, que a gente tinha*

contato até com a equipe médica". Rosa era colega do primeiro semestre do curso do IF.

Além do medo da perda da vida, havia também a ameaça da perda financeira. *"Meu salário durante um período ele ficou estagnado, ficou meio"*. O que foi inevitável, pois as atividades paralelas que completavam sua renda foram paralisadas totalmente e, como consequência, o salário reduzido. A situação não foi pior, porque ela tem uma relação muito próxima com seus empregadores fixos. Na pandemia seu patrão não permitiu que ela trabalhasse, mas manteve o pagamento de 50% do seu salário. Alegou preocupação com a saúde de Victória que tem asma. *"Não deixaram de me pagar. Porque não podia né, também. Mas, também eles ficaram com medo de eu ficar todos os dias por causa da minha saúde. Tanto, graças a Deus, que eu peguei depois"*. No entanto, a partir do relato, posso intuir que o medo de ser contagiado também era um motivo, levando-se em consideração, que ela usa o transporte coletivo urbano para ir ao trabalho, ampliando suas chances de ser contaminada pelo vírus. Victória tem carteira de habilitação, algo que lhe confere mais autonomia para se locomover, mas não era uma opção com a redução salarial.

Em virtude de ter carro próprio, ofereceu-se para entregar as cestas básicas que o Instituto Federal doou como auxílio durante a pandemia, demonstrando de altruísmo e empatia, característica que fica evidente nas falas e experiências dessa mulher. Ela teve direito às cestas também. *"Sim. Bastante, me deu uma auto-ajuda muito grande. Eu recebi acho que umas duas ou três. Inclusive eu que distribuí para os colegas"*. Mesmo com medo ela foi entregar as cestas básicas para colegas que residiam e ainda residem em áreas perigosas. Contou que de todos os lugares que entregou sentiu medo em apenas uma comunidade.

A situação de moradia das e dos estudantes da EJA reflete também a vulnerabilidade das localidades onde vivem. Penso que estejamos alienados dentro de bolhas em condomínios que nos escondem do mundo real, daquele em que o maior número da população vive e esse cenário apresenta um pano de fundo de extrema pobreza que não queremos ver. As ações assistenciais, como as entregas de cestas básicas, fazem parte da política de ações afirmativas dos Institutos Federais, com o objetivo de auxiliar os estudantes a manterem o vínculo escolar. A assistência estudantil se configura em estratégia de permanência das e dos

estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade, não só da EJA, mas também, de outros cursos do IFRS.

Outra situação dramática deflagrada pela pandemia foi a manutenção das aulas. A instituição tentou implementar o ensino remoto, porém muitos estudantes não tinham acesso à internet e não possuíam computadores. Victória tinha acesso à internet, mas não tinha computador. *“Não consegui. Eu até fiz o cadastro. Mas eu não consegui o tablet, eu queria o tablet, porque eu não tinha na época o computador. Aí estudava no celular”*. Ela comprou um computador, em parceria com a filha mais velha, para poder continuar os estudos. Mas, ao retorno das aulas da filha caçula, cedeu o computador modelo *notebook*, priorizando os estudos de Valentina e Valquíria. A maioria dos trabalhos ela realizava pelo *smartphone*.

É nós retornamos no semestre passado. O semestre passado eu fiz todo. Concluí o que faltava assim, mas todas as disciplinas que eu fiz foi muito difícil para mim fazer porque eu estava muito fragilizada por causa do COVID. Eu ficava bastante tempo em casa, tinha dias que eu não tinha vontade de sair. Aí, a professora Luíza principalmente e a professora Carla de Saúde e Trabalho, elas deixavam eu fazer pela internet [...]. Ela ficou encantada de ver o jeito que eu fiz um currículo tudo a mão, tudo certinho, não faltou nada, completinho e enviava pelo whatsapp. Era o meio que eu tinha no momento, graças a Deus. Esse apoio eu tive bastante da professora Luíza e da professora Carla, de fazer isso aí.

Ao refletir sobre a maternidade das colegas, compreende que as que conseguiram continuar estudando tinham redes de apoio para auxiliar no cuidado das crianças, mas algumas tinham que levar seus filhos para a sala de aula na ausência de uma rede. Relembra uma situação ocorrida,

Como o professor falou um dia para nós: “Eu não admito faltas. Porque o aluno que se inscreve tem um objetivo, o teu objetivo é estudar ou dizer que está matriculado?”. Eu falei: “Não. O meu objetivo é estudar, só que às vezes, como eu tenho filho, eu não tenho às vezes com quem deixar. Eu gostaria que o senhor entendesse. Eu gostaria que o senhor me desse, talvez, um trabalho extra pelas minhas faltas”, isso foi debatido em sala de aula com as mulheres, mães de crianças pequenas. Aí ele falou: “Isso é pauta para colocar na direção”, aí a Sara disse assim: “Isso poderia ser um acordo entre nós também, ficaria bom para todos, porque se eu não posso faltar e eu não posso trazer meu filho? Como que eu vou estudar?” E já aconteceu, em dia de prova, eu estar com a menina doente e o professor não me dar prova de novo. E o que nós queríamos debater com ele era isso. Se não há outra alternativa de ajuda, de incentivo para o aluno estudar? Porque no momento ele estava nos tirando o incentivo de estudar. Isto não é só de homens. Professoras também já falaram isso para nós: “Não adianta vocês

estarem matriculados, vocês têm que estudar, tem que participar”. Mas, e se não tem como? Se eu não posso faltar porque o meu filho fica doente, porque eu não tenho alternativa depois para fazer uma prova.

Victória sugere uma rede de apoio *online* para as e os estudantes que precisam se afastar e não possuem justificativas para suas faltas. *“Eu já coloquei nas pautas de reuniões do Instituto para nós termos uma rede de apoio online, para aquelas pessoas que precisam fazer isso”*. Ressalta a incompreensão por parte da instituição em relação à situação das mulheres que têm filhos ou cuidam de outras pessoas, sendo comparadas com as condições vividas pelos homens. Indignada desabafou:

Eu percebo que, quando os homens reclamam de alguma coisa parece que eles escutam. Mas quando nós mulheres reclamamos: “Ah, está pesado, ah não sei o que, não sei o que”, daí vai um homem lá do fundo e fala assim: “Mas, eu também trabalho”, mas eu estou sabendo que a mulher dele não trabalha e fica o dia inteiro em casa.

Atualmente, Victória encontra dificuldades para retornar ao ritmo escolar anterior à pandemia, as sequelas físicas e emocionais deixadas pelo momento pandêmico ainda a acompanham. Agora a atenção maior é para os estudos dos netos.

Eu sempre friso para ele, para o meu mais velho, que já está no segundo ano. Eu sempre digo para ele, quando ele reclama que não quer estudar, eu digo para ele: “Tu só estuda amor, tu só estuda, aproveita, aproveita que o papai, a mamãe e a vovó te ajudam, estuda!”. Eu faço com ele às vezes o tema, antes de eu ir trabalhar. Ele chega cedo aqui na minha casa, ele chega quinze para as sete da manhã, às vezes se ele tem tema e não levou a mochila, porque a mochila normalmente não vai para casa, ela fica aqui já direto. Então eu faço o tema dele antes de trabalhar. A mãe dele sempre diz: “Aproveita que a vovó está em casa, faz o teu tema, ela te ajuda”. Então, a gente faz o tema e depois eu vou trabalhar.

Ela é a pessoa principal da rede de apoio da família de sua filha. E também se constitui a rede de apoio da mãe adotiva, que tem um filho biológico. *“Eu cuido dela, levo ao médico, cuido da alimentação, cuido da vida dela assim, como vou dizer. Eu levo, tem que levar em algum lugar, busco”*, até mesmo financeiramente ela ajuda.

Durante as entrevistas, Victória relatou que trabalha em pelo menos quatro casas, como profissional da limpeza doméstica, nas quais também se constitui como colaboradora para que as patroas, mulheres trabalhadoras, possam alcançar seus

objetivos pessoais e profissionais. Haja vista que o tempo destinado à limpeza doméstica toma um tempo que dificulta a realização de outras atividades, como trabalhar, estudar, lazer, cultura, capacitação, etc. Assim sendo, Victória também forma a rede de apoio de outras mulheres.

Após a pandemia, retomou às atividades normais de trabalho e às paralelas que complementam sua renda. Por ter uma relação muito boa com todos os empregadores, consegue organizar a agenda de limpezas, podendo trocar quando necessita. Fala que alguns empregadores admiram muito sua persistência para estudar, sendo também exemplo para um deles estimular a filha a estudar. Outra diz: *“Como eu queria que um dia a minha mãe voltasse a estudar. Como eu queria que a minha mãe fosse assim que nem tu”*. Essas falas reforçam e estimulam sua permanência na escola.

Para Victória a educação é algo muito importante, ela diz: *“o que tu aprendes ninguém te tira, o aprendizado é tudo, isso é teu, ninguém vai te tirar. Como que tu vai? Por exemplo: eu sou mãe, como que eu vou incentivar minha filha estudar se eu não tenho escolaridade, nunca me interessei?”*. Quer também ser exemplo para a família. *“Eu queria assim, primeiro que a minha família visse o meu esforço, de eu trabalhar, de eu estudar, de eu ter conseguido”*. O reconhecimento da família é algo importante para ela continuar estudando.

Pegou COVID a primeira vez em abril de 2022. Na segunda vez, em março de 2023, acredita ter pegado da filha quando voltaram às aulas presenciais, um momento crítico para muitas famílias do grupo de risco. Acredita que sobreviveu porque havia tomado a terceira dose da vacina. *“O que mantém bastante a minha saúde e eu viva são as vacinas. Eu tomo vacina para pneumonia, tomo vacina da gripe, eu entro no primeiro grupo. E a vacina da COVID para mim me ajudou bastante”*. Ela ficou com sequelas graves da COVID e até hoje está em tratamento e acompanhamento.

A vida dessa mulher forte, determinada e bela é marcada por muitos episódios de dificuldades e superações. A esperança da ascensão a partir da escolarização, o estímulo da família, amigos, namorado e empregadores, somados às condições de acesso e permanência que o IF oferece, atualizam as disposições que foram incorporadas nos primeiros quatro anos de escolarização na infância. Apesar da pandemia imprimir um novo normal à vida de Victória, ela resiste às condições adversas e continua estudando.

A seguir, destaco alguns pontos de análise da trajetória de Victória que enfraqueceram sua permanência escolar:

a) o trabalho infantil, dificuldade para dar continuidade aos estudos, cansaço físico, ausência de familiares ou pessoas que facilitassem as condições de permanência escolar;

b) a gravidez na adolescência, o afastamento da escola, o trabalho para sustento da filha;

c) a decisão de não se casar com o pai da filha, o rompimento com a família, que não a aceitou sem marido;

d) o discurso da segunda família – “lazer fora de casa”. Estar fora de casa só era apoiado se fosse para o trabalho remunerado, o que marca o preconceito. Afastamento da escola novamente;

e) a terceira gravidez, o segundo afastamento da escola;

f) única rede de apoio da filha que é mãe de seus netos;

g) única provedora da família na maior parte de sua trajetória de vida.

Pontos de análise da trajetória de Victória que fortaleceram sua permanência escolar:

a) a memória afetiva do acolhimento escolar na primeira etapa do ensino fundamental;

b) a conclusão do ensino fundamental pela EJA, oportunizado pelas seguintes condições: as caronas do marido na saída da escola, o auxílio escolar da filha mais velha que cursava a mesma série;

c) o retorno pela segunda vez, após a filha caçula ter adquirido certa autonomia e o pai cuidar durante o horário que Victória estudava;

d) o processo seletivo, condições de permanência, a assistência estudantil (ações afirmativas) do Instituto Federal;

e) o apoio e estímulo no ambiente de trabalho para estudar;

f) o acompanhamento psiquiátrico e psicológico para equilibrar situações de extrema tensão emocional.

4.2 Retrato da Trajetória Educativa de Patrícia

O pseudônimo para essa entrevistada foi criado a partir de uma situação que ocorreu na sua infância escolar quando a chamavam de Patricinha de Beverly Hills. Por isso Patrícia. Ela tem 47 anos de idade, é uma mulher branca, de estatura mediana, bonita e comunicativa. É mãe de Cássia, com 23 anos, que é manicure e não mora mais com os pais. É também mãe de Kevin, que têm 19 anos e trabalha no setor administrativo da empresa onde seu pai é cobrador de ônibus. Moram juntos Patrícia, o filho e o ex-marido, que não saiu de casa com a justificativa de ter construído a casa que se localiza no terreno o qual Patrícia ganhou de sua mãe. Ela trabalha desde 2018 cuidando de Enzo, um menino de 6 anos. Está muito feliz, sente-se segura, acolhida e compreendida pelos empregadores – uma professora universitária e um autônomo – que incentivam muito seus estudos.

Seus pais casaram-se muito jovens. Maria, sua mãe, tinha 17 anos e era extremamente ciumenta e apaixonada pelo marido José, que frequentemente mantinha relacionamentos extraconjugais, o que motivava as brigas constantes entre o casal. Patrícia teve uma infância segura financeiramente até os 10 anos de idade. Quando a separação de seus pais ocorreu, seu irmão mais novo estava com dois meses. Maria teve depressão psicótica suicida após a separação. Trabalhava em dois empregos para dar conta do seu sustento e dos quatro filhos, saía às cinco da manhã e voltava às dez da noite, deixando sempre a comida pronta para os filhos se alimentarem no outro dia. *“Às vezes ela tomava uma xícara de café preto e dava polenta pra gente comer. Foi uma época de muita dificuldade que a gente teve”*, desabafa Patrícia, que foi a rede de apoio da mãe cuidando de dois irmãos e uma irmã menores.

Seu pai ajudava pouco no cuidado da família, pois, nessa época, estava em um relacionamento com uma jovem de 19 anos com quem teve o quinto filho. Hoje José tem 69 anos, é delegado sindical no sindicato dos rodoviários, supervisor e instrutor de motoristas em uma empresa de transporte coletivo urbano. *“Ele ensina os cobradores de ônibus a dirigirem para se tornarem motoristas, pra não perderem o emprego”*, visto que a tendência é que, tal como as lotações, os ônibus não tenham cobradores de passagens, trabalho que também, será assumido pelo motorista. Patrícia está indignada porque o ex-marido não quer aprender a dirigir ônibus; ele e o filho trabalham na mesma empresa que seu José.

O avô paterno de Patrícia era analfabeto e foi comerciante a vida toda, já sua avó nunca trabalhou. Tiveram seis filhos, três mulheres e três homens. Entre

esses filhos um já falecido, outro é técnico eletricista. As três irmãs concluíram o ensino médio. A mais velha cursou técnico de administração, a outra trabalha juntamente com o marido na administração de uma instituição religiosa e a mais nova é cabeleireira.

Seus avós maternos tiveram treze filhos. Eles tinham uma boa condição de vida, pois seu avô trabalhava em uma empresa bem sucedida de advocacia. A avó, segundo Patrícia, *“não foi submissa”*, pois costurava e vendia lanches para dar condições para os filhos estudarem - vários com o ensino superior completo: advogada, administradora, secretária, corretora de imóveis, bancária, desembargador – e outro, muito querido por Patrícia, que faleceu quando ela iniciou no PROEJA. Esse tio, o qual Patrícia amava, estudou para ser padre e lhe deixou muitos livros, alguns os quais ela guarda até hoje, e emociona-se ao falar dele.

Sua mãe completou o ensino fundamental, *“ela estudou até um certo ponto, mas ela era daquelas assim que, se ela não tivesse vontade ela não fazia, ela pulava janela pra jogar taco com os meninos”*. É formada em auxiliar de enfermagem, curso pago por uma irmã e pelo cunhado durante o tempo em que ela trabalhou na casa deles cuidando dos sobrinhos. Assim, passou a cuidar de idosos e com o tempo foi contratada e paga pelos irmãos para cuidar da sua mãe até o fim da vida. *“Ela sempre gostou de lidar na área da saúde, eu acho que estava no DNA dela e está no meu também”*, reflete Patrícia.

Atualmente Maria mora no apartamento que era de sua mãe com um irmão e três netos, dos quais ela tem a guarda, pois seu filho, que é o pai das crianças, é dependente químico desde os 13 anos. Esse filho hoje vive em situação de rua e a mãe das crianças também é *“uma pessoa dependente química, eles são doentes dependentes químicos”*.

O irmão mais velho de Patrícia está com 45 anos, é motorista de aplicativo Uber e também foi dependente químico. De acordo com Patrícia *“hoje faz doze anos que ele é limpo [...], é um excelente gráfico”*. Sua irmã tem 39 anos, é depiladora, manicure, designer de sobrancelhas e trabalha com estética feminina. Essa irmã teve uma filha que nasceu com uma síndrome rara em 2021, durante dois anos Patrícia dedicou o sábado para cuidar dessa sobrinha para a irmã poder trabalhar. A menina faleceu com aproximadamente dois anos.

Além desses irmãos, do casamento entre seus pais, ela tem mais dois irmãos filhos de José. O irmão tem 36 anos, é dono de um negócio no ramo de

vendas de açaí. A irmã tem 30 anos, foi criada pelo pai, é formada em logística e trabalha como secretária em uma clínica médica. Patrícia diz que essa irmã cuida de sua medicação, porque, segundo ela, *“eu sou ‘louquinha doidinha’, mas eu sou moderna. Não me importo de tomar medicação. Tive depressão. E se tiver que ter, vou ter de novo, porque depressão é uma doença, é muito grave”*. Apesar de se dizer “moderna”, primeiramente se afirma “louquinha doidinha”, falas que nas entrelinhas expõem o preconceito que as pessoas com doenças psicoemocionais sofrem.

A separação dos pais foi o momento em que a vida de Patrícia mudou de rota. Durante o período em que estava na educação infantil o pai trabalhava como gerente em uma empresa e tinha um bom salário que custeava a escola particular. Ela gostava muito de estudar e recebia incentivo, principalmente, de seu pai que dizia: *“filha, vai estudar, eu não estudei, eu não tive oportunidade, porque eu tenho um bom emprego hoje, mas eu aprendi na vida”*. Seu avô paterno, quem ela considerava seu melhor amigo, falava: *“minha neta, pra ti ser alguém na vida, tu tem que ter um estudo. Se o vô tivesse condições, o vô pagava estudo pra ti. Teu pai teve, pagou um pouco. Mas aí, né, são coisas da vida”*. Sua mãe também costumava incentivá-la aos estudos, mas de uma forma que Patrícia se refere como ríspida, *“tu vai estudar, porque tu tem que estudar, senão tu vai apanhar. Se a professora me chamar, eu vou na escola, daí nós vamos conversar”*.

A separação deixou sequelas em Maria, que mudava de casa e de bairro, com frequência, aparentemente tentando se encontrar ou encontrar um lugar onde pudesse recomeçar sem o marido. Concomitante a essas mudanças da mãe, Patrícia trocava de escolas e, assim, os anos finais do ensino fundamental foram caracterizados pela descontinuidade, de escolas em escolas, marcado pela inconstância escolar.

Patrícia amava ter um caderno nas mãos, gostava de anotar a lista de compras quando ia ao mercado para a avó, fazia questão de escrevê-la e a avó dizia: *“Anota com a tua letra que a letra da vó não é boa”*. Sempre foi estimulada a escrever e aceitou que sua letra era bonita. Às vezes comprava giz para escrever e brincava de professora quando era pequena. Segundo Patrícia, a pessoa que mais a incentivou a estudar foi essa vó materna, com a qual por um período durante a infância e outro momento na adolescência. As duas conviviam muito juntas. Conta que

[...] quando eu morei com ela, ela fazia questão que eu estudasse, fazia questão. Ela sempre foi a minha mentora. A minha vó não frequentou a escola. Então ela fez todos os meus tios estudarem. Hoje tem um que é desembargador. Todos eles estudaram. Ela fazia pastel pra eles vender, ela fazia as roupas deles em casa. Eles iam estudar com papel, pensa que era caderno? Não! Era um papel de pão, um lápis e uma ponta de borracha. E assim formou todos os filhos dela. Então eu tinha essa inspiração na minha vó, de começar a estudar, de voltar a estudar, de novo, quando eu fui morar com ela depois de grande ela sempre dizia: “vai, vai, porque pra gente ser alguém na vida a gente tem que ter estudo”.

Patrícia teve professoras que a acolheram e que a fizeram amar a escola. A “professora Zuleide de português, ela me incentivava muito a ficar na escola. Depois eu tive a professora Hélia”, professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, a escola de antes da separação dos pais.

[...] a Hélia da minha primeira fase escolar morava perto da casa da minha avó, e nós ia três colegas, era eu e mais duas colegas que nós ia pra casa dela. Ela fazia chá e biscoito pra gente, pra ensinar a gente a ler e escrever. Então ela dava o tempo dela pra nós, além de dar na escola. Por isso que ela era doce. E ela falava de um jeito tão doce com a gente, ela ria, ela era braba [...]. Ela pra mim, do pré até a oitava série, ela foi a melhor.

Ressalta que, à exceção dos colegas “irritantes”, ela gostava bastante de estar na escola e “de comer o lanche da escola. De fazer aquele arroz com guisado de galinha. Coisa bem boa! [...]. Eu não sei se era para os alunos que iam para a escola porque não tinham o que comer em casa, e ficou pra todo mundo”. Essa fala marca a importância da alimentação escolar para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade – a merenda escolar como política de permanência – além da socialização que o momento da refeição oportuniza. A alimentação para muitos estudantes é uma possibilidade de consumirem diariamente os nutrientes necessários para a manutenção da saúde física e mental com a ingestão das vitaminas, para muitos a única fonte.

Com 13 anos, após um período morando com a avó materna, Patrícia volta a morar com a mãe, em uma casa que Maria tinha conquistado ainda quando era casada com José no bairro Restinga. Patrícia estudou em várias escolas, porém a maior parte do ensino fundamental foi na escola Lidovino Fanton, que é a mais próxima de sua casa. O período escolar deixou muitos traumas em Patrícia, causados pelo *bullying* sofrido na infância. “Aonde tinha um menino que me chamava de ‘dentucinha’, porque eu tinha o dentinho careado e grande, eu sempre

tive o título de 'patricinha', porque eu andava sempre empinadinha, fisicamente. Não era loira, mas era burrinha". Ela admite que tinha um jeito um pouco esnobe: *"assim, meio nariz empinado, mas eu não sei porque que eu tinha"*. Era uma estudante de poucos amigos e amigas, no entanto tinha uma colega que sempre a defendia, colega com a qual até hoje se comunica.

Patrícia reprovou várias vezes na mesma série. Ela não tem certeza, mas acredita que foi na sexta série em que parou de estudar, namorou um rapaz por aproximadamente três anos e engravidou. A mãe do namorado não aceitava o relacionamento e ao saber da gravidez mandou o filho para uma cidade do interior. *"Ela só dizia que tinha afastado ele de mim, porque eu não prestava para ele, porque eu era filha de pais separados e filha de pais separados não é bem falada"*, palavras entristecidas de Patrícia, que perdeu o bebê por um aborto espontâneo. Estava com 16 anos e novamente foi morar com a avó materna, que exigiu que ela se matriculasse na escola Violeta Magalhães, no bairro Cavalhada.

Após acalmar o seu emocional, retornou para a casa da mãe no bairro Restinga e retomou os estudos no supletivo à noite, trabalhando durante o dia. Namorou e aos 19 anos casou e foi morar com o marido em uma peça construída no terreno dos sogros. *"Adquiri minha primeira peça, que hoje é a sala da minha ex-sogra. Tudo com meu trabalho, porque ele era do exército. Então, ele ficou um ano indo pra casa de vez em quando e eu ficava na peça sozinha"*. O marido não permitia que ela estudasse à noite e, para agradá-lo, ela aceitou ficar em casa. Patrícia tinha sonhos:

Claro, os sonhos eram meus: sonho de ser mãe, sonho de voltar a estudar, de fazer uma faculdade, era tudo meu. E eu queria que ele vivesse esse sonho comigo, tanto é que eu queria que ele estudasse comigo, e ele nunca quis.

E aí, eu tive meus sonhos. Eu tive meus filhos, o único sonho que eu não consegui realizar foi casar na igreja. Que era o meu sonho de vestir um vestido branco. Até azul, porque eu não sou mais virgem, não sou mais gatinha.

Não foi só o sonho de casar na igreja que ela não realizou, mas suas palavras e alguns momentos de silêncio explicitam que ela abriu mão de outros sonhos, como cursar a faculdade, e mesmo com esse objetivo ainda latente, foi algo que ainda não conseguiu realizar.

Patrícia influenciada pelos pais e avós tentava estudar, mas não conseguia voltar. O período mais longo de afastamento da escola ocorreu após o casamento. E assim ela destaca as pessoas que mais influenciaram as suas tomadas de decisões:

No primeiro momento, minha mãe e meu pai, porque eles me criaram. Depois que eles se separaram, foi minha mãe, e a mãe sempre teve muita influência sobre minha cabeça, sobre meus pensamentos. Depois que eu virei adolescente, eu achava que me governava. [...] mas uma pessoa que foi uma influência pra mim, além dos meus pais, foi o próprio pai deles. O próprio pai deles, só que no sentido de me derrubar; de me apagar. E foi o que ele fez a vida inteira, durante trinta e dois anos que a gente viveu juntos num casamento, casamento mesmo, porque hoje a gente só tem esse negócio do divórcio e ele tá morando comigo porque não tem pra onde ir, e eu estou louca pra me livrar, mas eu não quero mal dele. Nunca quis. Eu só quero me divorciar. E eu quero que ele não faça mais parte da minha vida, não tenha mais influência na minha vida.

Quando estava com 23 anos sua filha Cássia nasceu. Patrícia teve muitas desavenças com a sogra, que interferia muito na educação da neta. A sogra também influenciava o filho a não permitir que Patrícia estudasse e trabalhasse, com a desculpa de que ela precisava cuidar da bebê. Ele não queria e não deixava que ninguém cuidasse de Cássia, nem uma tia dele que morava perto e poderia cuidar da menina. Ele também não queria que ela trabalhasse, no entanto ela resistiu e insistiu, dizendo “*eu vou trabalhar, porque se eu quero ter uma coisa, eu vou ter que comprar do meu dinheiro, eu acostumei a ser assim*”. Ela costumava manter certa independência financeira. Quando a menina fez um ano, ela conta que:

[...] eu coloquei ela numa creche, e fui fazer um curso de informática no SENAC. Eu tinha ganhado uma bolsa de alguns meses da Assembleia Legislativa, o negócio de educação pra crianças e adolescentes que eles faziam. Eu ganhei essa bolsa pra fazer o curso. Aí eu fiz, ganhei um certificado, mas tudo era um empecilho pra mim, porque bebê pequeno, mamava, e aquela coisa, assim, um marido que era machista ao extremo, não era tanto de bater, mas era machista, acreditava na mamãe, também. A mamãe sabia de tudo, era ela que sabia de tudo. Eu nunca sabia de nada.

Quando Patrícia afirma que ele “*não era tanto de bater*” fica subentendido que a violência física ocorreu em alguns momentos, porém não era algo constante. Todavia, compreendo que através de suas palavras a violência contra a mulher é algo naturalizado na sociedade.

Aos 27 anos ela se matriculou na escola Monte Cristo para terminar o fundamental na EJA. Cássia estava com 3 anos de idade e Patrícia engravidou do segundo filho enquanto estudava. Ela carregava Cássia de um lado e o filho na

barriga e assim concluiu o ensino fundamental. “E daí, eu parei. Criei os dois, não tive mais nenhum contato com a escola, só vivi pra criar eles. E aí, perdi assim o encanto pela escola que eu tinha, sabe?! Porque eu amava estudar”, conta com tristeza. Superprotegeu os filhos, muito em decorrência das cobranças da sogra sobre sua maternidade. Tentou voltar a estudar, matriculou-se na mesma escola que o filho estudava.

Eu tentei fazer o normal do Ensino Médio, primeiro ano, na escola Ceará, antes de qualquer outra coisa. Me matriculei em tudo, pra ir com ele pra escola e pra voltar. Só que eu não consegui ficar. Uma porque eu peguei uma turma endiabrada [...], porque uma professora querida estava nos ensinando e um colega tocou um tênis nela. Aí foi o fim pra mim. Eu peguei o tênis e toquei de volta nele. Então eu fui expulsa.

Aí depois eu nunca mais estudei. Nunca mais fiz nada, assim.

Sem o apoio dos familiares mais próximos - marido e sogra – não concluiu o ensino médio. Essas situações expõem discursos e atitudes machistas e controladoras por parte dos familiares mais próximos. Aqueles de quem Patrícia esperava ter apoio para realizar seus sonhos foram justamente os que executaram a ordem patriarcal de controle do feminino.

Sua filha Cássia foi uma criança que demandou muita atenção, pois teve alguns problemas com a adaptação escolar, fazendo com que Patrícia tivesse que dedicar muito tempo para atender às especificidades da filha e também do filho. O marido não a ajudou no cuidado dos filhos. E ela nunca parou de realizar as faxinas para ter seu próprio dinheiro, responsabilizando muito o ex-marido pela ausência de apoio para que ela pudesse se dedicar aos estudos ou a algo que fosse só do interesse dela. Não teve uma rede de apoio que a auxiliasse na conquista de seus interesses subjetivos e compreende que tanto a sua permanência quanto a de suas colegas passa por uma rede de apoio que mantenha seus filhos seguros.

Ter o apoio, em primeiro lugar, do pai deles, que nunca fez esse tipo de coisa de apoiar e ter uma pessoa que ficasse com eles, com a Cássia, com os dois, pra eu continuar estudando e fazendo o curso. Que eu pudesse sair de olho fechado e voltar e eles estarem ali, bem cuidados. Eu nunca consegui contar com a minha sogra quanto a isso, porque ela sempre foi muito autoritária. Na verdade, se eu fizesse isso, ela poderia tomar conta dos meus filhos e não me devolveria mais. A minha mãe não poderia, nessa época, porque ela teve depressão. Durou longos e longos anos a depressão dela, de ela tomar remédio e ficar dopada. Então ela não cuidava direito das crianças pra mim; não porque ela não quisesse, é porque ela não podia.

Patrícia esteve quinze anos afastada da escola. Dedicou-se ao cuidado dos filhos, mas também de outros familiares quando precisaram dela e sempre trabalhou fazendo faxinas para sua autonomia financeira e para complementar a renda do marido nas despesas da casa.

Kevin o seu filho mais novo concluiu o ensino médio pelo ENCCEJA. Em 2019, Cássia com 18 anos se inscreveu para o curso Técnico em Administração da modalidade EJA/EPT do IFRS campus Porto Alegre e insistiu que a mãe a acompanhasse ao IF no dia que ocorreu a palestra que apresenta os objetivos do PROEJA. Essa palestra, de participação obrigatória, é um dos requisitos eliminatórios do processo seletivo que possui um sistema de pontuação no qual pessoas com mais idade, há mais tempo afastadas da escola e que concluíram o ensino fundamental na modalidade EJA, pontuam mais que as pessoas que não respondem aos critérios citados. Naquele semestre a inscrição ainda poderia ser feita até as vinte e três horas e cinquenta e nove minutos no dia da palestra.

Patrícia ficou na recepção do auditório onde a palestra ocorria, torcendo e esperando Cássia, quando foi perguntada pela coordenadora do curso se ela já havia concluído o ensino médio. Ao dizer que não, foi convencida a participar da palestra e ao término fez sua inscrição. Foi aprovada em primeiro lugar e Cássia ficou na suplência, ingressando no curso pelas chamadas extras para preenchimento de vagas. Patrícia considera que o ensino oferecido pelo IF é diferenciado e de melhor qualidade. Escolhida como representante discente, sentiu-se empoderada e pertencente à comunidade escolar, o que estimulou cada vez mais sua permanência na escola.

Dentro do IFs eu sinto respeito dos professores por mim. Tem professores que às vezes são extremamente grosseiros, mas tem outros que eles são legais, eles são comunicativos, eles são participativos. Têm professores que confiam em mim. Quando eu fui líder a primeira vez eu nunca pensei que um professor fosse ter meu Whats. Fosse fazer um e-mail pra falar com o professor, que eu fosse aprender a escrever um e-mail. A professora Josseane, ela foi muito importante nessa fase pra mim porque ela me ensinou português de uma maneira diferente [...]. Mas ela me ensinou de uma maneira carinhosa, do jeito que ela é. A professora Josseane, ela é professora de português, ela também foi um dos fatores que me fez ficar no IF [...], foi assim que ela me ensinou o jeito de me expressar, as palavras, o momento que eu tenho que usá-las e eu participei da minha primeira reunião on-line com os professores como líder. Então ali eu me senti importante; eu me senti importante no momento que eu botei o pé no IF e fiquei. Fiquei doente, achei que ia desistir; não desisti, voltei. Assim, se eu disser hoje pra alguém, que mais

aconteceu de importante na minha vida além do nascimento dos meus filhos foi ter voltado a estudar.

Durante a entrevista Patrícia menciona outras professoras e professores, que a acolheram e que, além de trabalharem os objetivos do curso e o conteúdo obrigatório do currículo, também possibilitaram outras aprendizagens que correspondem a uma educação humana integral. Esses professores e professoras desenvolvem práticas que se coadunam com os princípios da educação popular. Além disso, ela percebe suas mudanças após o retorno à escola e tem consciência da importância da educação em sua vida.

Quando eu comecei eu notei, agora, mais ainda, primeiro eu comecei a falar melhor. Usando as letras, as palavras melhor. Me impondo de uma maneira diferente. [...]. Mas assim, eu sou mais predominante, na situação, em que eu me encontro às vezes. Segura. Eu sou tipo que nem a música da Iza: dona de mim²⁰. Hoje eu sou dona de mim. [...]. Porque eu estou mais segura de mim, depois que eu comecei a estudar no Instituto Federal.

A permanência no espaço escolar também depende de estratégias que partiram dela em direção aos seus e às suas colegas, pois ela enquanto representante discente de sua turma assumiu um papel de liderança junto aos colegas. Uma prática que se tornou constante entre as e os estudantes do PROEJA foi o lanche coletivo, uma ação que Patrícia incentiva e organiza desde o primeiro semestre no curso. Assim como a merenda escolar, o lanche coletivo se configura em uma possibilidade de luta contra a fome, considerando que para além da socialização e da aproximação entre os discentes, muitos vem direto do trabalho sem terem se alimentado, principalmente no final do mês sem dinheiro, sem lanche e sozinhos. As trocas de histórias e lanches alimentam a interação e a união entre eles e elas, constituindo-se em uma estratégia de permanência escolar de mão dupla, tanto fortalecendo Patrícia a continuar, quanto a seus e a suas colegas com o seu exemplo e atitude.

Gosto muito das gurias. Eu trouxe lanche, trouxe uma janta, mas eu não vou comer sozinha. “Vocês querem comer comigo? Não é aquele lanche, assim de a gente combinar, de comprar: é aquele lanche na hora, cada um trouxe alguma coisa, a gente bota na mesa e come”. Sentei e as gurias sentaram comigo e o colega continuava lá atrás. É um colega que eu não tenho muita afinidade, mas que eu passei a ter. É o Adriano. Com fone no ouvido, ele é um querido, o namorado dele também é um querido, mas ele estava sozinho e eu

²⁰ Música “Dona de Mim”, composição de Liliâne De Carvalho; Arthur Magno Simões Marques; Brenda Luiza Ferreira Vidal. Interpretada pela cantora Iza. Letra completa na página 7.

cheguei perto dele e disse: “Quer comer uma carniinha?”, só que eu não sabia que ele era vegetariano. E eu salvei a situação assim de uma forma, que as gurias riam, riam, riam, mas todo mundo se divertiu naquele momento ali. Aí eu disse: “tu não quer ir ali na nossa mesa, fazer um lanche com a gente? Está tão sozinho aí. Vamos lá, colega, vamos lá, se enturma”. Aí ele veio, sentou com a gente, uma manta maravilhosa verde no pescoço. Uj, queria aquela manta pra mim. Aí eu sentei do lado dele, eu disse: “Olha, Adriano, tem pãozinho, tu é vegetariano, né? Tem pãozinho, tem arrozinho, pega um arroz, bota no pão, enrola e come”.

Esse é apenas um exemplo das práticas desenvolvidas pela(o)s estudantes, e principalmente pelas mulheres do curso, que se preocupando com as e os colegas, auxiliam na manutenção escolar daquela(e)s. Assim, fica evidente a vulnerabilidade da maioria dos estudantes trabalhadores que adentram às salas de aulas do PROEJA, expondo a necessidade e importância dos benefícios oferecidos através da política de assistência estudantil do IFRS.

Patrícia iniciou o curso para ajudar a filha. Atualmente Cássia está afastada do curso. Ela diz: *“Porque eu não estou indo por ela, eu estou indo por mim. Eu não estou indo só pela afinidade com os colegas, eu estou indo porque eu estou focada em terminar o meu curso, e porque eu me sinto bem ali nesse ambiente”*. Apesar de tantas manifestações de sentimentos para continuar estudando, ela às vezes, sente a vontade de desistir, algo que constantemente aflige as e os estudantes do curso. Contudo, se mantém esperançosa e sente muita vontade de após a conclusão do curso fazer licenciatura em pedagogia na UFRGS para prestar um serviço de cuidado infantil especializado, com uma agenda de atividades que ocupe as crianças em cuidado.

Nessa continuidade, Patrícia também compreende as dificuldades que as colegas com filhos enfrentam, conhecedora da situação por querer estudar e não ter com quem deixar seus filhos com segurança, e ir para escola tranquila sabendo que as crianças estavam protegidas. Uma realidade de muitas mulheres trabalhadoras do país. Assim sendo, com a sua experiência de mãe e cuidadora e sabedora da importância de quem cuida dos filhos, ela relatou:

Teve um tempo no IFs, eu falei com diretor, que eu ia montar uma coisa, desse tipo. Eu ia elaborar uma estratégia, um curso para colocar no IFs para as mães e para os filhos; para as mães que vão com os filhos e que não conseguem ter ninguém para cuidar e precisam estudar e têm que levar as crianças, as crianças não param quietas numa sala de aula. Eles não gostam de viver dentro de uma caixa que tem várias pessoas, de maneiras diferentes, estudando coisas que eles nem entendem ainda. Então eles têm que ter um

espaço para eles lá dentro. O IF não tem uma creche para eles, do lado de fora. Eles têm o auxílio, mas como é que uma mãe vai usar um auxílio para uma creche²¹ se ela não tem nem o que comer em casa? Eu penso assim. Como é que ela vai estudar se ela não tem nem como comprar um leite e nem como pagar uma creche.

Muitas são as dificuldades que enfrentam as mulheres mães trabalhadoras que ousam estudar. Essas dificuldades ficaram mais aparentes e acentuadas com a pandemia, quando as mulheres empregadas domésticas foram as primeiras que tiveram seus contratos de trabalhos interrompidos e as faxinas canceladas. Todos dentro de casa sem trabalhar e as provedoras perderam suas rendas e ficaram mais vulneráveis do que são normalmente. A pandemia colocou a mulher em um lugar de extrema vulnerabilidade: física, financeira, emocional, afetiva, psicológica.

Patrícia lembra da história de Rosa, estudante que ingressou no curso no primeiro semestre de 2020, juntamente com a pandemia. Uma mulher forte, ativa, altruísta, que faleceu após ser contaminada pelo vírus que causa a COVID-19. Rosa representa todas as mulheres trabalhadoras estudantes vítimas da pandemia, que perderam empregos, parentes, amigos, saúde e a própria vida, sempre cuidando de alguém. Como diz Patrícia, “*está em nosso DNA*” o cuidado, a preocupação com o outro. Que as Rosas não tenham morrido em vão, que a partir do seu exemplo sejamos corajosas para seguir enfrentando ‘o vírus’ do patriarcado que sempre se articula para colocar as mulheres, especialmente as empobrecidas, em situações de maior controle e vulnerabilidade.

A seguir, destaco alguns pontos de análise da trajetória de Patrícia que enfraqueceram sua permanência escolar:

a) a separação dos pais, nos anos finais do ensino fundamental, anos escolares que foram caracterizados pela ‘descontinuidade, de escolas em escolas, marcados pela inconstância escolar’;

b) ser a rede de apoio da mãe, cuidando dos irmãos menores para a que a mãe pudesse trabalhar para a manutenção da vida da família.

c) a insegurança alimentar;

d) o *bullying* na escola;

e) o casamento, os discursos e atitudes machistas do marido e da sogra;

²¹ Mais sobre o Auxílio Creche.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14457.htm

f) a ausência de uma rede de apoio para cuidar dos filhos para estudar e trabalhar;

g) o trabalho informal para conciliar com as responsabilidades domésticas;

Pontos de análise da trajetória de Patrícia que fortaleceram sua permanência escolar:

a) a situação financeira da família durante sua educação infantil, os discursos dos pais e dos avós positivando a escolarização;

b) a escrita das listas de compras para a avó, reforçando os discursos;

c) os filhos crescidos;

d) o apoio e estímulo no ambiente de trabalho para estudar;

e) o tratamento da depressão;

f) o processo seletivo diferenciado da modalidade EJA/EPT, condições de permanência e a assistência estudantil do Instituto Federal;

g) o acolhimento e a didática de professores e professoras propiciando o bem estar escolar. Práticas que convergem com os princípios da Educação Popular;

h) as estratégias discentes de manutenção escolar, o lanche coletivo como possibilidade também de socialização e da aproximação entre os discentes.

4.3 Retrato da Trajetória Educativa de Regina

Regina é uma mulher parda, tem 51 anos de idade e é mãe de Bárbara com 33 anos e de Fabiana com 32, as duas trabalham com limpeza doméstica, e de Washington, com 24 anos que é técnico em enfermagem em um hospital. É avó de oito netos, meninos e meninas, entre 5 e 16 anos, os quais chama carinhosamente de seus *“mosqueteiros lindos”*.

Seus pais eram analfabetos, oriundos de Rio Pardo e vieram jovens para Porto Alegre, *“eles tinham a casinha deles”* na zona norte da cidade. Seu pai veio para a cidade para trabalhar na construção dos trilhos dos trens e sua mãe sempre trabalhou de costureira e cabeleireira ajudando nas despesas da casa. Conta que sua mãe *“teve que parar de trabalhar por causa dos olhos, por causa do glaucoma [...] Daí, ela começou a trabalhar na limpeza, onde ela se aposentou por doença”*.

O sonho de sua mãe era ler e escrever, pois tinha uma irmã que era professora. *“Ela era professora, porque tendo só a terceira, quarta série, naquela*

época, já podia ser professora [...]. A minha tia se aposentou como professora", diz Regina. Os irmãos de seu pai também estudaram até a quarta série. Regina explica: "a grande maioria estudava, lá fora, o máximo até a quarta série, por causa das lavouras tudo, trabalham né. E meu pai veio pra cá com vinte e dois anos. Minha mãe se casou, também veio pra cá com essa idade".

Seus pais sempre estimularam e deram condições para Regina e seus irmãos estudarem, e caso escolhessem não estudar teriam que trabalhar. Quase todos pararam e retornaram aos estudos depois de adultos. Relata: *"Eles foram começar a terminar os estudos tudo agora, depois de velhos. A única que fez o magistério foi a minha irmã, uma das mais velhas, a terceira, acho que foi a quarta de lá pra cá, que se formou no magistério".* Seu irmão mais velho, *"agora com 60 está fazendo a faculdade. Ciências Humanas [...] na UFRGS".*

Ela adorava a escola. *"Porque era um mundo diferente. De conhecimentos, de pessoas, um outro mundo! Eu vejo assim a escola. Lá eu me sentia livre. Eu podia ser a Regina, eu brincava".* Conta que sua mãe *"controlava"* muito os filhos: não a deixava brincar fora de casa, conversar com as amigas no portão e muito menos brincar com meninos. Por isso, sentia-se muito à vontade na escola, pois longe do controle da mãe poderia ser mais autêntica. Porém, a escola não foi um ambiente totalmente tranquilo para ela, que desabafa

Eu sempre me senti uma criança, como é que a gente diz? Ai, meu Deus do céu a palavra... excluída assim. Sempre tem aquela turma dos malandros, a turma dos populares, como a gente chama. E eu já era daquelas das gordinhas, das feinhas e das esquisitinhas [risos]. Até a quinta foi assim, nunca tive as melhores roupas, os melhores calçados, os melhores materiais, usava a sacolinha de plástico pra ir pro colégio. Ainda me lembro da época que eles davam uma sacolinha, a escola dava uma sacola com caderninho, uma caixinha de lápis de cor, lápis. Recebia sempre esse material. Aí depois eu fui pra sexta série, um pouco mais aquela, como é que a gente diz? Não é brigona, mas a que encarava, sabe?! Brigava com os guris, que os guris adoravam botar apelido. Que hoje é bullying. Sofri muito bullying no colégio. Me chamavam de 'nega do cabelo duro, nega suja, repolhão'. Dei num guri por causa disso, num guri branco.

Ela só reprovou na quinta série quando teve que trocar de escola. *"E eu disse: 'Que eu nunca mais ia reprovar', sempre fui uma boa aluna. Tanto que, as gurizadas diziam 'Eu não entendo tu faz bagunça e tu passa de ano', isso porque, eu sabia separar as coisas".* Aos dezesseis anos Regina conheceu o pai de suas filhas e, ao engravidar, fugiu de casa para viver com ele, num relacionamento marcado por violência. *"Eu apanhava dele, desde o primeiro dia que eu fui morar com ele".*

Começou a fazer faxinas, pois o marido não trabalhava. Ficou casada durante quatro anos, período em que as meninas nasceram. *“Só parou, porque ele me agrediu na frente da casa do meu pai. Aí, eu tive que pedir socorro pra quem? E daí, eles ficaram sabendo”*. Regina conta que passou fome e muito trabalho na vida. *“Muitas vezes eu saía daqui da ponta da Baltazar até lá no Sarandi a pé, com a Bárbara no colo, fazer faxina. Passei muito trabalho. Depois daí me separei. Aí, naquela época mais era o pai e minha mãe que me ajudavam”*.

Fala com muito respeito e carinho dos professores que teve no ensino fundamental.

O professor João que era o professor de português/inglês. As aulas dele eram muito show. Se fosse essa época, eu iria dizer que ele era do PT [risos], [...] o professor Durval, de Técnicas comerciais, ele foi um bom tempo diretor. Professora Silvia, que era professora de Moral e Cívica, depois foi pra Técnicas Domésticas, uma professora estilo tu assim, bem louquinha, bem querida.

Rimos bastante com essa colocação, então Regina tenta se corrigir e conclui *“Que não é aquela frescura com o aluno. Uma vez, sem a mãe saber, eu fui buscar o filho dela no colégio, lá no Concórdia. Que o filho dela era surdo mudo e estudava. E ela, com o fusquinha azulzinho e eu junto bem faceira!”*. Essas e esses professores, entre outros, marcaram beneficemente sua trajetória no ensino fundamental, antigo primeiro grau, um sentimento que provavelmente fortaleceu sua vontade para voltar a estudar mais tarde.

Afastou-se da escola porque o marido, que estudou até a quarta série, não a deixava estudar. Alguns professores a procuraram e tentaram fazer com que ela concluísse a oitava série, tinha boas notas, por isso já estaria aprovada. No entanto, como não retornou, acabou sendo reprovada devido ao número excessivo de faltas. Retomou os estudos depois de dez anos, já casada com o pai de seu filho. No final do ano em que estava concluindo pela segunda vez a oitava série, engravidou. *“Terminei. Só, não fui na formatura porque eu estava vinte quilos mais gorda. Não cabia nem o chinelo no meu pé de tão inchado. Concluí o fundamental”*, conta ela com ressentimento.

Regina gostaria de ter continuado e concluído o ensino médio. Afirma que gostava de estudar. *“Com certeza. Eu amava estudar”*. No entanto, não recebeu apoio do marido. *“E o pai dele olhou pra mim e disse ‘Que o primeiro grau já estava bom’. E como eu não tinha quem ficasse com o Washington, que tinha um mês, eu*

tive que parar. Parei de estudar". Ele também não queria que ela trabalhasse. "Meu sonho era fazer enfermagem, aí ele disse: 'Enfermeira era pra dormir com os médicos'". Quando ela se separou desse marido, relata que sua vida ficou mais difícil. Ela já morava no apartamento da COHAB na zona norte de Porto Alegre, onde ainda reside e precisava pagar creche. "Trabalhava em duas casas. Consegui um serviço de carteira assinada de empresa. Trabalhava em shopping, ficava até as vezes quatorze horas fora. É, foi uma vida bem impactante", confessa. Ela nunca teve parentes próximos que fossem escolarizados, e reflete

Olha. Pode ser até uma ironia, mas parente meu eu não via. Eu via era um vizinho meu do lado, que até faleceu, que ele se formou em agente federal, não, polícia federal. E o meu sonho era ser agente federal. Então, eu sonhava com isso. Estudar tudo né. Mas a gente acaba encontrando outros caminhos.

Regina trabalhou como faxineira, balconista de padaria, na área da limpeza em um banco e em um shopping. *"Depois eu fui pro shopping Total, trabalhei uns meses lá, há dezessete anos atrás. Aí, eles queriam me botar para de noite, eu disse: 'Não. De noite eu não trabalho'", desabafa. "Pior coisa que existe é tu trabalhar numa empresa terceirizada [...]. Porque eles te diminuem pra caramba. Porque todos da empresa acham que têm o direito de te pisar. É uma classe assim, que não te paga bem e que te judia bastante".*

Nunca recebeu promoção nos empregos que teve, o único benefício que considera ter recebido foi uma parceria em 1992, entre a empresa que ela trabalhava e o Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Cultura Popular (NEEJACP) Paulo Freire, na rua Coronel Bordini, *"um núcleo, aquilo mais antigo. Pra ti ver em 92 eu fui. Aí, eu passei lá pra buscar meus exames. Eu olhei, parei e fiquei olhando: 'Meu Deus tu existe ainda? [...] Imagina! Aquilo ali têm mais de 50 anos"*. Ela ficou admirada pelo fato de o núcleo, que é uma referência em EJA, ainda existir. Na verdade, 'resistir'.

Após trabalhar exclusivamente com limpeza de casas e de empresas, trabalhou por aproximadamente quatro anos em casas lares²² como cozinheira e também como folguista²³ de mãe social. Teve que sair desse emprego para assumir

²² Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/fasc/noticias/mae-social-protacao-e-muito-amor-nas-casas-lares-de-porto-alegre>

²³ Disponível em: <https://www.pontotel.com.br/folguista/#:~:text=O%20folguista%20%C3%A9%20aquele%20profissional,vezamento%20isso%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20diferente>

o cuidado permanente de sua mãe que sofria de demência, ficando “*como cuidadora dela*”. “*Fui uma enfermeira pra ela, durante nove anos, só não tenho o diploma, fiquei com ela nove anos. Cuidava de sonda, higienização, medicação, tudo, tudo, tudo, até o último dia da vida dela*”. Relata que tudo que aprendeu “*foi com amor e com os médicos do Conceição²⁴*”, que a orientaram e a ensinaram como cuidar as escaras da mãe e a fazer os curativos. Recebia uma remuneração paga pelos irmãos e parte da aposentadoria da mãe que faleceu durante a pandemia.

Regina teve conhecimento sobre o IF por meio de uma vizinha que era estudante do curso PROEJA, quando seu filho estava com dez anos, mas não pôde voltar a estudar naquele momento, pois passava o dia todo trabalhando e o único horário que tinha para conviver com ele era à noite. Ela relembra: “*Eu fico quase doze horas longe do meu filho, a vida toda. Desde que ele me conhece por gente. Eu sempre trabalhei doze horas. Feriado. Então, quando eu parei de trabalhar feriado, para ele foi a maior maravilha*”.

Cada uma de suas filhas têm quatro filhos e Regina sempre foi a rede de apoio, auxiliando-as a cuidar dos netos. “*Antes eu ajudava com leite, ajudava com fraldas, com isso e aquilo outro. Coisa de mãe né*”. Estava ajudando Fabiana a cuidar dos filhos, quando um dia se desentenderam. Conta que a filha havia lhe dito que nunca pedira nada a ela: “*Nunca me pediu nada, que eu fazia, porque eu queria. Foi um soco no estômago [...]. Eu disse: ‘Então tá, tu dá um jeito, que no ano que vem eu não fico mais com eles. Que eu vou voltar a estudar’*”. Regina sempre dizia que voltaria a estudar. Então, ela se informou sobre as inscrições no IF. O filho a inscreveu e no ano seguinte ela ingressou no curso Técnico de Administração da modalidade PROEJA. Sempre foi uma estudante muito preocupada com as atividades escolares.

Ah! Eu fazia meus trabalhos nos prazos. Eu estudava, estudava, eu lia. Era tudo pra mim, entendeu?! Eu ficava ali com a mãe, fazia meus trabalhos. Estava lá na mesa, a mãe estava ali na cama. Eu estava ali escrevendo, fazendo os meus trabalhos, apavorada: “Ai, não vou conseguir fazer isso!”, e estava lá fazendo. “Ai, eu vou ter que entregar isso amanhã” e estava lá fazendo, sabe?! O Washington que via as minhas crises de pânico. “Ai, não vou fazer”, mas eu entregava tudo, eu amava. Era o meu maior prazer chegar lá

²⁴ Hospital do Grupo Hospitalar Conceição, instituição federal.
Disponível em: <https://www.ghc.com.br>

*naquele instituto. Rir bastante, pentelhar bastante, incomodar, sabe?!
Eu me sentia uma guria de novo.*

A família sempre a estimulou muito a voltar e permanecer na escola. Na pandemia, quando teve depressão, uma de suas filhas falou: *“Tu está largando o teu bibelô, que são os teus estudos, eu não acredito mãe”*. Por ser uma pessoa muito ansiosa, os filhos se preocupam muito com ela e sempre a motivam a sair de casa, se divertir, estudar, principalmente depois da perda do namorado, que faleceu de COVID em fevereiro de 2021, um relacionamento de quase sete anos. Ela considera que está bem agora, no seu apartamento, no seu emprego, mas apesar das risadas constantes, percebo um desânimo e introspecção constantes de sua parte. Nas suas horas de lazer ela fica *“olhando TV, sentada no sofá, mexendo no celular”*, não gosta de sair de casa e não tem muitos amig(a)os.

Regina teve que fazer uma cirurgia para corrigir o glaucoma, o que alterou seu desempenho escolar; em seguida veio a pandemia e as dificuldades se ampliaram. Ficou desempregada e surpreendeu-se com o fato de os filhos lhe sustentarem durante algum tempo. Nesse período, a assistência estudantil do IFRS foi essencial.

Ela sempre foi uma estudante muito frequente nas aulas, entregava os trabalhos nas datas sem atraso, suas notas sempre foram boas. Era representante discente e tomava ciência das necessidades das e dos colegas e reivindicava apoio e a flexibilidade não só para si. Ao refletir sobre as condições de permanência da mulher no curso fala que

Mulheres em geral. Que nós do PROEJA a gente não quer prioridade, a gente quer flexibilidade, que é diferente. Que a flexibilidade ela te dá uma maneira diferente de você conseguir entregar os prazos dos trabalhos, sabe?! Não estar te passando a mão pra ti não entregar. Isso daí é passar a mão, como muitos professores acham. É muito diferente uma flexibilidade. Eu vejo assim que o que faz muita falta eu acho é muito apoio, sabe?! Porque o CAE²⁵ é só enfeite, sabe?! Quando eu fui da Assistência Estudantil, eu bati de frente com eles. Precisamos sim de apoio pedagógico, precisamos sim de uma psicóloga, a gente precisa. É que o problema que cada ano que passa assim está se tornando mais desgastante, mais difícil, pra gente [...]. Agora eu vejo o que é tu trabalhar braçal o dia inteiro e depois de noite tu ter que estar ali. É horrível, é muito horrível. Deveria ter não só pro PROEJA, eu penso sabe, acho que para o aluno em si que trabalha a noite deveria. Por lei, sabe?! Ter uma flexibilidade melhor assim, em questão de

²⁵ Coordenadoria de Assistência Estudantil.

conteúdo, de matéria, de tempo de entrega de trabalhos, os trabalhos absurdos. Nem falo, sabe?! Isso aí afugenta muito.

Ela percebe a diferença entre o IFRS e as outras escolas em que estudou.

Mas, eu vejo muita diferença. Muita diferença na estrutura. Tanto estrutura pedagógica, principalmente na estrutura pedagógica, do que pra uma escola pública estadual ou municipal. Quem dera se toda escola tivesse uma estrutura como tem o Instituto Federal, o apoio que tem pro aluno. Isso seria assim de grande valia, muito, muito, muito. Esse é o primeiro impacto que eu percebi. Também, a diferença que, querendo ou não, o professor trabalha muito por amor, principalmente a classe estadual e municipal. Isso é uma grande diferença, pelas dificuldades deles, como eu te falei na área pedagógica, deles na estrutura. Como o IF também tem, eu sei, eu vivenciei, eu pleiteei muito lá, briguei muito, por muita coisa lá, bati muito o pé. Só que também tem essa diferença que dentro do município não tem essa luta, não tem esse pleito, parece assim que é complicado, vamos dizer assim. Mas eu percebo que na federal a gente tem mais espaço pra cobrar. Entendeu?! Tem mais espaço de bater na mesa e exigir. Parece que o processo é bem mais rápido.

Há três meses, confidencia ela: *"Trabalho de dia para poder me manter"* como cozinheira doméstica na casa de uma senhora idosa que tem 91 anos de idade. Acredita que como cozinheira o ensino do curso não influencia em nada sua situação. *"Eu acho mais que é para esclarecimentos na minha área, entendeu?! Eu vou ser sincera, onde eu estou não está fazendo muita diferença"*. A educação para Regina é algo que lhe dá segurança para afirmar e argumentar sua opinião e para alcançar e cobrar seus direitos. *"Eu estou afirmando, porque eu sei o que eu estou falando. E isso é muito importante para o ser humano. Para nós. Principalmente para nós mulheres. Principalmente para nós mulheres. É uma diferença enorme"*. Até começar a fazer o TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] para concluir seu curso, pensava em fazer Serviço Social. *"Na UFRGS, o meu sonho. Só que por causa do TCC eu até perdi, eu me desmotivei"*. Diz que só de pensar em ter que realizar o TCC entra em pânico. *"É escrever. Escrever. Aí, pra ajudar o meu gravador não funciona mais, que daí eu iria usar o método de falar para escrever. Mas, o meu gravador não funciona. Daí tudo não ajuda, entendeu?!"*. Para ela a elaboração do TCC é algo muito difícil. Dei a ideia de ela gravar pelo *whatsapp* e, aparentemente, passou a considerar algo mais possível; no entanto, o pânico é tanto que acha que não irá conseguir, embora esteja matriculada para continuar.

Entre 3 e 5 de dezembro de 2019 Regina e eu participamos do 2º Encontro Nacional da EJA-EPT (PROEJA) da Rede Federal, representando o campus Porto Alegre, ocasião muito significativa para ela, quando teve seu momento de fala em

defesa do curso, mas principalmente de seus e suas colegas estudantes. Regina sempre se posicionou na defesa dos direitos dos e das estudantes do curso nos espaços que ocupou como representante discente e não tinha vergonha de apontar o que considerava errado. No mês de dezembro de 2023 ela apresentou o TCC, e enfim, concluiu o ensino médio. Em 23 de março de 2024 ocorreu a sua formatura de Técnica em Administração. É uma mulher sinônimo de superação.

A seguir, destaco pontos de análise da trajetória de Regina que enfraqueceram sua permanência escolar:

- a) o controle repressivo da mãe;
- b) o *bullying* na escola;
- c) a gravidez na adolescência e o casamento;
- d) a violência dos maridos;
- d) a ausência de uma rede de apoio para cuidar dos filhos para ela estudar e trabalhar;
- e) o trabalho informal para sustento da vida;
- f) a terceira gravidez, o segundo afastamento escolar.

Pontos de análise da trajetória de Regina que fortaleceram sua permanência escolar:

- a) a escola: espaço de fuga do controle familiar e de possibilidades de amizades;
- b) as filhas adolescentes, o retorno para concluir o ensino fundamental;
- c) o retorno escolar no IF após os filhos e os netos estarem independentes dos seus cuidados;
- d) o apoio e estímulo no ambiente familiar [filhos e namorado] para estudar;
- e) o tratamento da depressão;
- f) o processo seletivo diferenciado da modalidade EJA/EPT e as condições de permanência, a assistência estudantil do Instituto Federal.

4.4 Retrato da Trajetória Educativa de Kayla

Kayla tem 39 anos de idade, é uma mulher parda, trabalha como porteira e é egressa do curso Técnico em Administração EJA/EPT - PROEJA. Meu primeiro encontro com ela ocorreu em minha residência, o segundo foi em Canoas, cidade

onde reside atualmente com seu companheiro, os três filhos e a sogra. Conta: *“eu moro numa casa que é do meu futuro esposo, saí do aluguel né! Que agora eu tenho uma pessoa que me ajude”*.

Seus pais são do interior do estado, casaram-se em Santo Ângelo, onde Kayla nasceu. Sua mãe, Laura, quando criança morava no município de Augusto Pestana, foi criada pelo pai que ficou com a sua guarda após a separação. Moravam na zona rural e para estudar foi morar com uma família, reencontrando a mãe em Santo Ângelo quando adulta.

Daí, ela queria muito estudar, o pai dela, meu vô, levou ela para uns amigos, para ela morar na cidade para poder ter estudo e tal [...]. Só que essa mesma mulher que ofereceu para ela ficar lá começou a judiar dela, botava ela para limpar, deixava ela sem comida. Aí, no momento que meu vô descobriu o que estava acontecendo com ela, o meu vô levou ela de volta para as fazendas. E daí a minha mãe, o estudo dela foi até a sétima série só.

Quando Kayla tinha cinco para seis anos, seu pai abandonou sua mãe com quatro filhos. Ela relata: *“Aí, a mãe teve que trabalhar, fazia faxina, com um baita de um panção, com um pendurado aqui, [aponta para o quadril], saía fazer faxina. E eu cuidava as crianças”*, juntamente com um tio, irmão de sua mãe, *“quando eu fiquei um pouquinho mais velha, que eu tinha uns sete anos e pouco, ela me ensinou até a fazer arroz, a cozinhar para poder fazer comida para as crianças. E a partir dali eu virei a segunda mãe”*. Kayla destaca que ela tem as mesmas preocupações com os irmãos que a mãe dela tem.

Seu avô era pedreiro e veio trabalhar em Porto Alegre onde construiu muitos edifícios, principalmente na zona sul. Uma dessas obras, um conjunto de apartamentos de dois andares em construção, foi deixado sob os cuidados dele e abandonada pelo proprietário, sendo ocupada por sua e por outras famílias onde, atualmente, moram seu pai adotivo, sua mãe com o atual marido, alguns de seus irmãos e seu pai biológico. Kayla mudou-se por um período da sua unidade, que foi ocupada por outra família, e então perdeu a posse do lugar.

Laura casou-se novamente e teve mais dois filhos. Foram casados por doze anos. *“E pela mesma situação se separaram. Só que foi ele quem me deu educação. Dali, a gente começou a dar uma melhorada de vida. Porque daí tinha um parceiro para a mãe, para dividir, não era só ela”*. Laura trabalha com carteira assinada há mais de vinte anos como empregada doméstica no mesmo lugar. O padrasto, a quem Kayla chama de pai, tem o segundo grau completo. *“O pai era até*

mais cricri que a mãe conosco sobre estudar. Ele sempre dizia para nós: 'Pobre tem que ter nome limpo e estudo'. Sempre falou isso para a gente".

Dos cinco irmãos, somente o caçula terminou o ensino médio. Seu irmão mais velho trabalha como supervisor na empresa em que Kayla trabalha, *"é porteiro também, é supervisor, meu supervisor no caso lá no serviço"*. O outro irmão *"trabalha com envelopamento de carros, de armários"* e a irmã, que era bebê quando seu pai saiu de casa *"tem uma estética de cãesinhos e uma produção de verduras"* que vende em vários mercadinhos da redondeza para complementar a renda familiar. *"Ela é agricultora, faz aquela plantação de alface e rúcula. Eles fizeram uma estufa em cima da laje da casa, eles têm uma enorme estufa de alface e rúcula, tudo que tu imaginar. Hidropônica"*. O irmão mais novo trabalha como porteiro também e cursa o técnico de necropsia.

O seu outro irmão ficou alguns anos preso. Kayla desabafa que foi um dos piores momentos de sua vida e que, além do seu próprio sofrimento, acompanhou o sofrimento dos pais e principalmente da mãe. Ela tem bastante orgulho desse irmão que agora trabalha honestamente e está *"seguindo a vida"*. Relata aliviada: *"Então, a nossa faceirice agora é ver ele bem, que ele bem, que ele está trabalhando, que ele está conquistando as coisinhas dele pra provar pra todo mundo que ele não era daquilo que eles estavam falando"*.

Kayla morou com a mãe até os 19 anos. Cuidava dos irmãos, estudava, auxiliava a mãe nas faxinas fora de casa e também no bar e restaurante que o pai administrava. Ela fazia sucos de sexta a domingo e o dinheiro que conseguia dividia com a mãe. Sempre foi estimulada pelos pais a estudar e, apesar das dificuldades pelas quais passou, nunca parou de estudar, até o segundo grau.

Então, começou a namorar o pai do seu primeiro filho, que hoje tem 21 anos. Relacionou-se com ele entre seus 17 aos 23 anos, quando separaram. *"Ele parou na quinta série, não queria estudar de jeito nenhum. Eu tentei que ele voltasse, como eu estudava, eu tentava levar ele, não, nunca quis estudar"*. Foi mãe aos 19 anos. Atualmente o pai do seu filho está casado com uma fisioterapeuta, que, segundo Kayla, *"ela conseguiu que ele terminasse os estudos, fez o segundo grau, ele se formou em Administração, fez faculdade de Administração e hoje ele trabalha com vendas"*.

Depois de dois anos separada, conheceu o pai do segundo filho, que é bombeiro, cursa direito e paga pensão regularmente ao filho que está com 15 anos.

Foi casada durante seis anos com o pai da filha caçula. Ele, segundo Kayla *“sempre foi uma pessoa bem inteligente. Só que também não concluiu os estudos, sempre trabalhou desde muito cedo, porque a minha ex-sogra era drogada e tinha HIV, ele sempre se virou, trabalhou muito cedo [...]”*. Atualmente, *“Está estudando hoje, voltou, está no IF agora, acho que fazendo Administração”*.

Os filhos Vinicius, Leonardo e Aline moram com ela e, direta ou indiretamente, dependem da sua renda. O único filho que recebe pensão é o segundo. *“O fiel, que nunca deixou de dar assistência pro filho dele é o pai do Leonardo, o que é bombeiro. Desconta em folha”*. O pai de Aline não paga pensão, dá valores aleatórios. *“Raramente, está sempre desempregado. Aí, quando ele está empregado ele me dá direitinho uma merreca. Porque duzentos e cinquenta reais tu não faz nada pro teu filho, nada mesmo. Tira esse valor da cabeça dele”*.

A separação de Kayla do pai da sua filha foi muito traumática, muito violenta, fato que usa como motivo para não cobrar pensão alimentícia, pois considera que se ele pagar terá direitos sobre a menina, o que ela não quer. *“Eu não quero que ele tenha os direitos sobre ela assim, de pegar, de levar. Eu deixo bem livre. Mas eu tenho medo de entrar na justiça e uma hora ele fazer umas coisas que eu não gosto. E eu não poder dar essa travada nele”*. Já o pai do filho mais velho pagou a pensão até ele completar 18 anos. No momento Vinicius trabalha e auxilia Kayla em algumas despesas.

Esses parceiros não a ajudaram a manter o vínculo com a escola. Para o primeiro não fazia diferença, nunca foi algo necessário, então nunca incentivou. O segundo, *“até incentivava”*: *“Por que tu não estudas? De repente, faz pra virar bombeiro”*. No entanto, não manteve um relacionamento estável para que ele fizesse a diferença. Já o terceiro, o pai da sua filha, estimulava, mas não dava apoio, e com o tempo começou a boicotar seu acesso à escola.

A rede de apoio de Kayla é a família, principalmente sua mãe. *“Quando eu estava desempregada, levava eles para comer na casa dela. Muito eu fiquei sem. Minha mãe é a minha base, minha fortaleza”*. A mãe é a pessoa a qual, sempre que pode, ajuda financeiramente e fica com os netos para ela trabalhar e estudar. Kayla relata que nunca conseguiu a assistência do Bolsa Família. *“Nunca consegui pegar. Eu me inscrevi uma vez. Veio e eles não me avisaram, eu não peguei, depois nunca mais quiseram me dar”*. Sempre trabalhou como doméstica e, mesmo tendo outros empregos, *“as faxinas”* complementaram a renda. Ela tem clientes que

frequentemente a chamam e em todos os momentos esse trabalho informal foi seu suporte financeiro.

Sua trajetória de trabalho iniciou precocemente aos doze anos, fazendo suco no bar onde o pai trabalhava. Concomitante, auxiliava a mãe nas faxinas e nos cuidados dos irmãos. Aos 16 anos, enquanto cursava o ensino médio estudou à noite e fazia estágio remunerado durante o dia. Ao refletir sobre esse período de sua vida, considera que continuou estudando, por ser requisito para continuar no estágio, pois, a remuneração recebida auxiliava significativamente na qualidade da manutenção da vida familiar. Ao fim do contrato de estágio ela também se afastou da escola. Nessa época já estava grávida.

Logo eu comecei a namorar, aí namorei, daí rodei aquele ano, o ano que vem tinha que repetir de novo. Já não ia com o mesmo gosto para a aula. Já optei por trabalhar e ajudar em casa. Dali engravidei, dezoito para dezenove anos. Aí minha preferência foi dar toda atenção para o meu filho. Fiquei casada então. Virei mãe! Aí trabalhei, depois parei de trabalhar porque tinha que cuidar o filho, não tinha com quem deixar. Meu marido trabalhava para sustentar nós três.

E, vergonha né, vergonha por novinha tu estás grávida ali, eu tinha muita vergonha. Porque não era a meta da minha vida, não era. Mas, o meu filho eu tive porque eu quis, porque o pai dele quis para selar nosso amor, digamos assim, então. Não me arrependo, nenhum momento, de ter tido meu filho cedo, que graças a Deus hoje eu estou nova, meu filho já está com vinte anos, uma mãe nova.

Kayla sempre foi “*aluna exemplar*”, frequente, e estimulada pela família a estudar. Para ela, a escola do ensino fundamental foi um espaço acolhedor e protegido. Suas dificuldades com a escolar iniciaram durante o período de mudança para o ensino médio. “*Tu sai do abraço da mãe e vai para os leões, é bem isso*”. Sentia-se desamparada, uma realidade, segundo ela, diferente “*do ensino fundamental, onde as professoras te acolhiam com carinho, puxavam tua orelha, olha está acontecendo isso, isso e isso. Volta aqui, vamos estudar*”. Começou a desgostar da escola e, agravando a situação interna, “*as escolas de segundo grau já são mais longe, precisa de dinheiro para em dias de chuva não andar a pé*”. Para Kayla estar grávida não impede que a mulher estude, no entanto, outras variáveis somadas à gravidez, sim. São as precariedades da vida.

Fatos marcantes da sua vivência escolar estão relacionados à segurança que o espaço ofereceu para Kayla. “*Eu amava ir, a minha faceirice era estar dentro do colégio. Acho que não tem o acolhimento, a comida. A gente ia muito pela comida também. A comida era boa, porque às vezes não tinha em casa, daí já ia*

almoçado pra casa. Bah!”. Essa fala expõe a vulnerabilidade do público da escola pública, pois muitas e muitos estudantes permanecem na escola pelas várias dimensões da segurança: afetiva, alimentar, física e emocional. Expressa também a lembrança carinhosa e saudosa que tem dos professores do ensino fundamental, mas o mesmo não se identifica quando ela menciona a vivência junto ao ensino médio. Retomou a escola cursando supletivo pago, quando faltavam duas disciplinas para concluir ela reprovou e tendo que trabalhar, parou de estudar.

Entre 2003 a 2015, antes de entrar no Instituto Federal, Kayla passou por períodos de desemprego. Desenvolveu em várias empresas atividades de atendimento ao público, vendas e auxiliar administrativo e em paralelo sempre trabalhou informalmente como empregada doméstica.

Estimulada pela cunhada Ana, que a inscreveu no processo seletivo do curso, compareceu à palestra, que é requisito obrigatório para classificação, e foi selecionada. A cunhada dizia para ela: *“Bah! Tu és uma guria inteligente, agora aí está parada. Cunha tem que estudar, tem que ser independente, tu tens que conseguir uma coisa melhor pra ti”*. Estava casada com George, o pai de sua filha, que na época tinha 2 anos de idade. Quando ingressou no curso do Instituto Federal moravam com ela, além do marido e dos filhos, sua cunhada mais nova Flor, que tem um papel estratégico na trajetória escolar adulta de Kayla, pois ela foi a pessoa que ajudou Kayla a continuar seus estudos, Flor cuidava de sua casa e de seus filhos enquanto ela trabalhava e estudava.

O marido de Kayla no início apoiou seus estudos, mas com o decorrer do tempo ele começou a boicotar a sua permanência na escola.

Ele dizia pra mim que estava subindo na minha cabeça: “É que agora está metida, porque está estudando, que não sei o que”. Então ele viu que... tipo... não iria ser mais a bobinha que ficava dentro de casa cozinhando, limpando e cuidando dos filhos. Então aquilo ali deu medo nele. Aí, ele inventou que eu estava com homem no colégio, que eu ia no colégio por causa de homem [...]. Então ele tentou impedir assim de várias formas. Porque ele viu que nosso relacionamento não ia ser mais o mesmo depois que eu me formasse. Tanto que eu consegui o estágio na EPTC. Aí pra ele, era uma frustração eu estar trabalhando. Porque daí ele ficava de uber, às vezes dava, às vezes não dava e eu que bancava a maioria. Mesmo ganhando o pouco que eu ganhava, eu conseguia administrar e conseguia fazer mais coisas que ele. Então, pra ele aquilo ali era um... tipo ... ele não estava sendo o provedor da casa. Então pra ele aquilo ali era uma afronta. “Tu vive me jogando na cara que tu que faz isso, tu que faz aquilo”, não é, mas, a gente botava, fazendo isso pra sustentar né. Daí ele já brigava. Homem, não aceita

a mulher ser a provedora da família, é bem complicado, é bem complicado. Ou que ela saiba mais que ele. Porque têm alguns homens, que a mulher tem que ser burra, omissa e ficar quietinha dentro de casa. Enquanto eles estão sendo o bambambam! O bambambam!

Kayla compreende que mudou muito depois que voltou a estudar. Observa que mudou seu modo de se expressar. *“Bah! Mas, antes eu falava assim!”*. *Porque ficar dentro de casa, se expressar errado, o falar, tu ficas muito naquela vidinha. Só novelinha e limpa casa e filho e coisa tal*. Sempre foi uma estudante frequente. Também foi líder de turma: *“ninguém queria ser, os três anos fui seguido. Nunca, ninguém quis me mudar”*, membro do Conselho do Campus IFRS-PoA e do Fórum de EJA do RS (FEJARS). Conta que participou de viagens. *“Da viagem de Goiânia, participei da de Minas Gerais. Fomos para Santa Maria, é onde do Kiss, da boate aquela? Apresentei um trabalho. Na UFRGS [...]. Os certificados tenho todos guardados”*. Não reprovou em matéria alguma. Ela formava um trio com outras duas colegas, Josiane e Brenda, que formavam uma rede de apoio escolar uma para a outra. *“Nós três começamos e terminamos juntas. As gurias”*.

Bah! Isso aí era uma grande discussão, que como conselheira a gente ainda não conseguiu concluir, mas, sobre ter o espaço kids dentro do IF, de ter alguém disponível para poder cuidar de alguns, [...]. Mas, das mães que realmente precisam desse acolhimento, de ter alguém que cuide. Como várias vezes eu levei a Aline, por não ter quem cuidasse, com quem deixar, cansei de levar ela na aula, ou o Leonardo, ficar ali desenhando quietinho e tal. Porque eu não tinha com quem deixar, porque aconteceu alguma coisa e não tinha com quem deixar. Mas tem muitas mães que não tem, não tem. E querem estudar e ao mesmo tempo não tem com quem deixar seus filhos. Seria muito importante, a gente já discutiu lá no campus muitas vezes a possibilidade de ter essa oportunidade lá dentro de ter alguém, uma salinha. Até tinha uma salinha de brinquedo, de coisa que pudesse deixar as crianças com tranquilidade ali, enquanto a pessoa estudava. Bah! Seria top.

Kayla foi bolsista da coordenação do curso quando eu estava como coordenadora. Participou do processo seletivo para estagiários da EPTC e do TRE, e optou por ficar na EPTC, pois trabalharia em setor administrativo, responsável pelo pagamento e lançamento de dados de pessoal. *“Então, iria trabalhar mais na parte administrativa, que era o que eu queria. Então, ganhava menos, mas eu optei por onde eu iria ter mais aprendizado”*. Considera que passou nos dois processos seletivos pelos ensinamentos que teve no curso sobre como se comportar e falar

nas entrevistas. Apesar dos aprendizados, declara que pensou em desistir em muitos momentos.

Muitos. Mas, muitos mesmo. Às vezes essas brigas com o marido dentro de casa. Tu não tens vontade de sair para a rua. Porque fica minando a tua cabeça com mil e uma coisas. A dificuldade, às vezes, de não ter dinheiro. Porque quando eu comecei, eu não tinha uma renda. E, às vezes, tinha que esperar, às vezes o dinheiro, porque a gente ganha uma bolsa do IF para ter uma ajuda de custos. Mas é uma ajuda de custo, às vezes não dá para o mês inteiro. Aí tu pega aquele dinheiro, às vezes tu vê teu filho passando fome, tu pega o dinheiro, que é da tua passagem, tu gasta comprando um leite, um pão para colocar dentro de casa. E aí, muitas vezes eu pensei em desistir. E, a minha mãe, não: “A mãe vai te dar esse dinheiro, a mãe vai te emprestar, quando tu puder, tu paga a mãe. Vai, bota crédito”. Meu padrasto cansou de me dar dinheiro para eu não faltar no serviço. Depois consegui o estágio contigo, daí já deu uma melhorada. Mas, muitas vezes, muitas vezes.

Não foi somente a sua força de vontade que a fez permanecer no curso, ela e as colegas criaram estratégias coletivas de manutenção no curso, que somadas aos aportes financeiros da assistência estudantil, prolongaram sua permanência no curso, levando à conclusão.

Se eu não tivesse aquele apoio, eu não tinha, eu não tinha como estudar. Porque a gente faz o cartão tri, a gente coloca tanto de passagens dá para o mês. E sobra para ti fazer um lanche. Porque muitas vezes a gente fica com fome. Muitas vezes a gente fazia um lanche coletivo, para todo mundo não gastar, uma pegava aquele dinheiro levava o bolo, a outra levava o café. E sempre foi assim, a gente sempre completou uma a outra.

Kayla e suas colegas desenvolviam estratégias discentes de manutenção escolar. Para além das políticas educacionais as estudantes, ela e suas colegas, se organizavam e se ajudavam, fortalecendo as disposições escolares para continuar estudando, pois a vida de mulher trabalhadora e mãe requer muita resiliência para se chegar à escola cansada e mesmo assim não desistir.

Ela sempre trabalhou desde criança, constituiu-se uma mulher trabalhadora. Sua trajetória trabalhista é formada de muitos subempregos, pois, com a maternidade, não conseguia priorizar sua vida escolar e profissional. Ao final de nosso segundo encontro, pegou sua carteira de trabalho e fez uma rápida retrospectiva da sua trajetória trabalhista.

Kayla tem a pretensão de cursar “um técnico em enfermagem, se Deus quiser”. Gosta também de administração. “Eu gosto muito. É que administração tu podes trabalhar no que tu quiseres ali dentro, tanto nos Recursos Humanos, tudo”.

Ainda não está cursando pelas dificuldades financeiras que têm. Reflete “*Só que me impediria é o dinheiro, a grana curta. Porque nesse momento, como eu falei, eu me mudei, estou morando em Canoas. E a gente pretende construir, porque a casa que meu noivo mora é bem precária*”. Atualmente suas crianças já estão crescidas, estão mais independentes, possibilitando a ela mais tempo para si. Kayla fala das suas atividades no seu “tempo livre”:

Eu estendo roupa, eu lavo roupa, eu limpo casa, eu cuido do marido, marido cuida de mim, eu cuido das crianças, levo a filha no colégio. É assim meu tempo livre. De vez em quando a gente se dá ao luxo, e vamos ali tomar um chimarrão na beira de Ipanema. Leva a filha, às vezes vamos curtir um cinema. Coisas que eu não tinha na infância.

Kayla casou em 11 de novembro de 2023, no dia de seu aniversário. Estava muito feliz, com muitos planos para o futuro, pois esse novo amor chegou para lhe dar esperança. Como ela diz; “*não estou mais só*”. No entanto, ela nunca esteve, pois ao seu lado estavam outras mulheres: a mãe, a irmã, a filha, as cunhadas, as colegas e amigas, as professoras, as mães de santo de sua religião e todas somaram para que ela e as outras mulheres sobrevivessem às estruturas de um sistema que nos convence que sem um homem estamos sós.

A seguir, destaco pontos de análise da trajetória de Kayla que enfraqueceram sua permanência escolar:

- a) foi a rede de apoio da mãe para cuidar dos irmãos menores;
- b) engravidou na adolescência, casou, parou de estudar;
- c) vítima de violência doméstica, o discurso para desmotivar e desistir da escola;
- d) a ausência de uma rede de apoio para cuidar dos filhos para ela estudar e trabalhar;
- e) o trabalho informal para sustento da vida.

Pontos de análise da trajetória de Kayla que fortaleceram sua permanência escolar:

- a) a escola acolhedora;
- b) o discurso dos pais positivando a escolarização;
- c) a rede de apoio para cuidado dos filhos, formada pela cunhada e pela mãe;

- d) as estruturas escolares afirmativas para o acesso e a permanência do IF;
- e) as estratégias discentes de permanência, grupos de estudos, lanche coletivo;
- f) o ativismo feminista na EJA.

4.5 Retrato da Trajetória Educativa de Kyntia

Kyntia, mulher branca, natural de Taquari tem 44 anos, dois filhos – um de 24 e outro de 22 anos de idade – e um neto com menos de um ano, que é o centro de sua atenção nesse momento. Está casada com o pai de seus filhos há vinte e cinco anos. Ao ser perguntada sobre ‘qual classe pertence?’, rapidamente responde: *“da classe trabalhadora, da classe que ganha salário”*. Trabalha como auxiliar administrativa em uma comunidade terapêutica que acolhe mulheres vítimas de violência e em situação de vulnerabilidade.

Seus avós maternos eram analfabetos, tiveram oito filhos e todos estudaram até o quarto ano. *“Minha mãe tinha aula, que era numa época, em que as aulas de quem estava no primeiro ano, no segundo, no terceiro e no quarto ano eram tudo junto, todo mundo tinha aulas com a mesma professora, no mesmo espaço”*. Entende-se, de acordo com a fala de Kyntia, que essa era uma escola multisseriada. Sobre a escolaridade de sua mãe relata: *“A mãe nasceu em General Câmara, faz parte da região carbonífera e meu pai nasceu em Taquari [...]. Ela foi alfabetizada pela madrinha [...], que é a madrinha da família inteira, professora”*.

O pai de Kyntia ficou órfão de pai quando tinha oito meses. Seu avô era alcoolista e morreu afogado no rio Jacuí. *“A avó ela nunca teve filhos do segundo casamento. Quando meu avô morreu, ele tinha trinta e oito anos. A minha avó não chegava a ter o período de resguardo, ela teve um filho atrás do outro. Ela teve quinze”*. Sua avó casou com o irmão de seu falecido marido. Nessa época, seu pai tinha sete anos de idade e, por motivos que Kyntia desconhece, saiu de casa e não voltou mais. Ele estudou até a terceira série.

Kyntia começou a trabalhar muito cedo, acompanhando os pais que eram lenhadores. Em função disso, residiram em vários municípios: General Câmara, Triunfo, Sapucaia, Esteio, Taquari. Moravam em *“bolantas, que chamam aquelas casas que os caminhões vêm, carregam e saem com elas pelas BR’s. E aí, chegam*

no espaço põem aquela casa e assim a gente vivia". As condições de trabalho eram insalubres e o trabalho infantil era costumeiro. Com o decorrer do tempo, a fiscalização do Ministério do Trabalho foi se intensificando e a presença de crianças trabalhando e acompanhando seus pais foi reduzindo. Ela aprendeu a ler em uma escola rural, que era muito longe de onde sua casa estava. Dessa etapa escolar, ela não teve registro em documento.

Convencido por um cunhado, seu pai mudou-se para a cidade e por um tempo a vida foi menos sofrida. Com a ajuda desse tio, a vida da família melhorou, sua mãe recebeu um valor referente a questões judiciais com empresa que trabalhou no passado. Com esse dinheiro, comprou uma casa na periferia da cidade. *"Apesar de todos os pesares, a gente foi feliz nessa casa. Depois mais pra frente, a gente teve outros problemas. Mas, no início foi muito bom, porque era nosso espaço e a gente nunca tinha tido uma casa nossa"*. Ao lado da casa tinha uma escola, essa escola para ela foi muito importante: *"Onde de fato eu fiz a minha introdução na vida escolar, de escola mesmo matriculada, documentada e tudo o mais"*.

Por intermédio de uma vizinha, a mãe de Kyntia começou a fazer faxinas em Porto Alegre e para poupar tempo e dinheiro com o transporte, em algumas noites ela dormia no trabalho. Kyntia, sendo a filha mais velha, cuidava das duas irmãs menores. Ela concluiu a primeira, a segunda e a terceira série, e quando passaria para a quarta série, já cuidava de três irmãs.

Enfim, daí a minha mãe tinha um neném pequeno, uma recém nascida praticamente. E ela não tinha outras pessoas com quem contar. Então assim foi um dia muito dolorido para mim e para ela. Porque eu lembro... [emocionada]

Quando eu cheguei em casa eu disse pra ela que eu tinha passado para o quarto ano. E aí ela disse que a gente não iria na escola fazer a minha matrícula [lágrimas, voz embargada]. Eu sofri muito, muito, muito naquele dia [...]. Enfim, daí eu saí naquele momento da escola.

Essa memória esteve escondida durante anos, e compreendo a dor que ela sentiu. Nunca em momento algum, nos três anos em que convivemos durante o curso, tive conhecimento do que essa mulher passou na vida. Esse encontro está impresso em minhas memórias toda vez que leio essa passagem lembro de ouvi-la e vê-la contanto com tanta dor, uma dor ainda sentida. A partir desse momento, Kyntia assumiu integralmente os cuidados das irmãs. Sua mãe engravidou novamente e nasceu o menino, que precisou de muitos cuidados.

A mãe de Kyntia passou então a ficar menos em casa, entre o hospital cuidando do filho doente e o trabalho, que era a fonte do sustento da família. Assim, restava pouco tempo para si própria, para as filhas e para o marido. Nessa ocasião, veio a separação dos pais. *“O pai arrumou uns amigos lá, ele sozinho já era um problema e depois com os amigos ficou um pouco pior. E aí eles se separaram, meu pai era muito violento, ele cometia muitas violências. Eu amava o meu pai, profundamente”*.

Com a separação, a mãe, Kyntia, que já estava com doze anos, as irmãs e o irmãozinho com três meses voltaram para o trabalho com o corte de árvores. Foram morar com um tio, irmão de sua mãe, que alugava uma casa em Arroio dos Ratos. A casa tinha a seguinte disposição: na parte de baixo uma senhora alugava, na parte de cima eram duas peças onde em uma morava o tio e a esposa, que não tinham filhos, e na outra peça moravam Kyntia, sua mãe e suas três irmãs. O banheiro era fora de casa. Pagavam aluguel para o tio.

Em Arroio dos Ratos, seu irmão, que nunca foi um bebê saudável, teve o estado de saúde piorado e foi internado novamente no hospital Santo Antônio, sendo transferido e ficando internado definitivamente no hospital de Arroio dos Ratos. *“[A mãe] trabalhava durante o dia. E aí, depois ela chegava em casa do trabalho e ia pro hospital. E aí ela ficava lá até tarde da noite, depois ela vinha, dormia um pouco, levantava e ia pra esse trabalho e voltava. E essa era a vida”*. A lida no corte de árvores proporcionava certa flexibilidade de tempo para a mãe que, ao cumprir a meta de corte, tinha o restante do tempo para se dedicar aos filhos. Porém, com onze meses o menino faleceu. No atestado de óbito consta como causa da morte infecção generalizada.

Uma das manifestações do patriarcado ficou evidente no relato sobre a existência do irmão. Quando ela, e creio que a mãe também, ficaram felizes pelo nascimento do menino da família, acreditaram que o pai e marido iria mudar, parar de beber e de ser violento com o nascimento do filho. No entanto, não foi o que ocorreu. Um filho homem para o patriarcado significa que a família terá um representante macho, um herdeiro para comandar e perpetuar a família. Todavia,

Minha mãe também, uma mulher muito submissa, uma mulher forte, mas minha mãe muito submissa a ele. Eu nunca entendi isso também. Eu não conseguia entender depois da minha fase de adolescente, eu não conseguia entender porque ela se submetia à situação e porque a gente tinha que viver aquilo ali junto com ela. Eu

não conseguia conceber aquilo. Por muito tempo eu não fui sempre perceptiva e compreensiva com essa situação. Na minha época de adolescente também fui revoltada, não entendia, queria, achava que eu poderia mudar aquilo ali, que eu faria diferente, e que eu poderia fazer diferente com a vida dela. Hoje não. Hoje eu sei que está tudo bem, que está tudo certo do jeito que está. O choro hoje não é de... hoje acho que é muito mais de satisfação.

Em seguida da perda do filho sua mãe ficou grávida da sexta filha, Larissa. “E aí, meu pai começou tudo de novo. Aí ele dizia que a minha irmã não era dele, aí ele usava essas coisas pra, enfim”. Cansada, sua mãe separou-se novamente. Uma antiga empregadora, a filha de dois idosos que ela cuidava quando trabalhou em Porto Alegre, fez-lhe a proposta de morar no trabalho. Na casa da empregadora havia uma residência anexa onde a mãe, Kyntia e as irmãs moraram por alguns anos. Com o passar do tempo, sua mãe alugou uma casa perto do trabalho, reatou o relacionamento com o marido e engravidou novamente. Ivone Gebara (2000) analisa esse tipo de repetição de vida das mulheres subjugadas ao poder patriarcal. Em todas as classes, mas nas classes populares fica ainda mais evidente o ensinamento de ser mulher de um homem só.

Foi nesse tempo que Kyntia, com 18 anos, engravidou, situação que ela considera vergonhosa. Túlio, o namorado, foi morar com ela.

Aí eu achava horrível, eu lembro que eu morria de vergonha de estar grávida junto com a minha mãe. Verdade. É um sentimento que eu carrego que não foi legal, não foi bom. E aí eu fui levar a minha mãe para parir. Porque eu pensei assim: “Essa filha, a minha mãe vai parir com alguém, vai ter alguém lá junto com ela”, ainda levei meu marido junto. Aí, eu levei a minha mãe pro hospital.

Quando sua mãe foi tirar licença maternidade pelo INSS, identificaram que a empregadora nunca havia pago os seus direitos trabalhistas. Com o pagamento dessa dívida, a empregadora financiou a compra da casa, que era uma antiga oficina, onde sua mãe reside até hoje. No início dividiram a oficina. Kyntia, o marido e os dois filhos, Guilherme e Gustavo moravam em uma parte e sua mãe e as meninas em outra. Quando seu segundo filho estava para completar um ano de idade, Kyntia se mudou para uma casa do tipo pré-fabricada, que construiu nesse terreno da mãe.

Túlio parou de estudar quando adolescente na sétima série. No início do namoro ele era soldado do exército e a vida financeira começou a melhorar quando trabalhou em uma empresa de coleta de resíduos urbanos. Há vinte e quatro anos trabalha em um clube de classe alta da cidade, primeiramente como prestador de

serviços gerais, e atualmente como *“fiscal de piscina. É salva vidas”*, atividade que se intensifica no período de férias escolares. Ela considera que existe uma lacuna entre o pai e os filhos. *“Porque o pai toda a vida trabalhou, a gente olha os álbuns de fotos deles, o pai deles nunca está. A gente nunca tirou férias juntos. Nunca faltou nada do essencial, mas faltou o lazer”*. Ele nunca a impediu de estudar, contudo, destaca apenas uma situação em que ela não gostou da atitude dele

E aí eu cheguei em casa do trabalho e fui tomar banho, enfim, me arrumar pra ir pra aula. Só que eu estava muito cansada, tinha acontecido uns problemas no trabalho e coisa e tal, eu nem lembro o que era. Eu entrei pro banheiro, minha casa é pequena. Eu entrei pro banheiro e disse assim: “Ai, que vontade de não ir para a aula hoje”, enfim, acho que falei algumas outras coisas. Ele veio e disse para mim: “Ah, então, não vai, fica em casa”. No mesmo instante eu abri a porta do banheiro de volta. Eu olhei para ele e disse: “Nunca mais tu diga isso pra mim, quando eu chegar em casa e eu disser assim: ‘eu não quero ir para a aula’, tu tens que dizer para mim: ‘Não. Tu vai, lembra porque tu estás indo, porque tu começou a ir’, ‘nunca mais tu diz pra mim: não vai!’. ‘Ah, mas foi tu que disse!’, ‘Ok! Eu disse. Mas, eu estou cansada, eu estou irritada. Tu não estás me apoiando. Tu não estás me ajudando dessa forma. Tu não vais me ajudar dessa forma”. Nunca mais ele disse pra mim *“Não vá”, nunca mais. Ele entendeu.*

Atualmente, eles levam uma vida mais tranquila. Kyntia parou de fazer as faxinas, o trabalho doméstico informal que foi indispensável para a manutenção das despesas da casa. Somente em 2011 ela teve sua carteira de trabalho assinada pela primeira vez nos serviços gerais de um escritório *“de empresários de futebol”*. *“Fiquei lá bastante tempo”* [até 2014] *Aí saí de lá, trabalhei por, acho, seis meses mais ou menos, no motel, de camareira*. Além desse trabalho Kyntia continuou fazendo faxinas em paralelo para complementar a renda. *“Sempre fazendo uma diária, mas nada registrado* [referindo-se ao registro em carteira de trabalho]. *Sim, sempre. Nunca, nunca parei. Não conseguia parar. Passava roupas, vinha aqui limpava o vidro. Aí, tinha que lavar as janelas, ou sei lá, tinha que cuidar dos cachorros*”. O emprego informal foi uma constante em sua vida, complementando a renda, valores que trazem mais qualidade de vida para a família, mas esgotam a saúde da trabalhadora.

O trabalho dela sempre foi imprescindível para garantir o sustento tanto da família de origem, quanto depois de casada. Na adolescência, após mudarem definitivamente para Porto Alegre, ela trabalhou inicialmente como babá. *“Porque imagina, as meninas foram crescendo, elas foram pra escola. E aí, filho na escola é*

isso né, é um gasto, mochila, é roupa, é alimentação e tudo o mais. Mas, o meu dinheiro ia todo pra minha mãe". Essa fala de Kyntia expressa o entrelaçamento de sua vida com a vida da mãe, por vezes a história que ela conta como sendo dela pertence mais à mãe. Ela viveu as dores da mãe, ajudou como pôde desde criança e ainda hoje é mais irmã do que filha. Cuida a mãe e as irmãs e continua sendo o apoio, a segurança protetora com a qual a família sempre pode contar.

Kyntia é a filha mais velha, tem cinco irmãs [vivas] – Sandra Celine, Flávia, Cibele, Larissa e Denise, em ordem decrescente de idade – e sempre foi a única rede de apoio da mãe, auxiliando no cuidado dessas irmãs. A variável principal que determinou o ingresso de Kyntia e das irmãs na escola foi a proximidade entre a sua casa e a escola, tanto no período em que morou na cidade de Sapucaia, onde fez a primeira, a segunda e a terceira séries, quanto na zona sul de Porto Alegre. *"Nós morávamos de um lado e a escola era do outro lado. Como se fosse aqui a tua casa, a escola era ali do outro lado. Eu amava aquela escola [em Sapucaia]"*. Em Porto Alegre, relata: *"A gente foi morar perto da escola, ali tem a escola Langendonck, que ficava atrás do local aonde a gente mora. A escola é lá ainda hoje, a casa ainda é lá"*.

Entre os 12 e os 18 anos ela não tinha tempo e nem alguém que a estimulasse a retornar aos estudos. *"Nunca foi uma questão pra mim"*. Ao engravidar do primeiro filho, Kyntia se questionou: *"Como assim? Eu vou ter um filho. Mas eu tenho a terceira série? Não! Vou ter que voltar para a escola"*. A escola perto de sua casa tinha ensino noturno a partir da quinta série e para voltar a estudar ela teve que fazer uma prova de nivelamento. *"E eu fiz essa prova e fui bem avaliada na prova. E aí já fiz a minha matrícula no noturno e fui fazer a quinta série. Eu fiz a quinta, fiz a sexta, fiz a sétima, concluí o ensino fundamental. Eu fiz isso em dois anos e meio"*.

Durante a gestação, sua professora de matemática, que também era diretora da escola, dava carona para Kyntia. Quando Guilherme nasceu, seus sogros cuidavam do neto para que ela conseguisse estudar. Aproximadamente um ano depois engravidou de seu segundo filho, Gustavo, e quem cuidava era sua mãe. Kyntia nunca parou de trabalhar e, com a ajuda da mãe e dos sogros, concluiu o ensino fundamental. Não deu continuidade ao ensino médio, pois as escolas eram longe de casa e o marido não conseguia cuidar dos meninos, pois chegava tarde da noite e a sogra e a mãe tinham responsabilidades que as impediam de ficar com as crianças.

Não tem como tu permanecer num espaço né, onde tu precisas focar, estar inteira dentro daquele espaço pra desenvolver o que tu precisas, para o teu aprendizado, para a tua evolução, enfim. O que tu se determina, se tu tiveres uma preocupação com filho, se ele não tiver bem acolhido, se ele não tiver cuidado, se ele não estiver, não tem como. Acho que é determinante.

Para que ela continuasse a estudar, mesmo longe de casa, necessitava de apoio para cuidado das crianças. *“Alguém que olhasse os meninos. Muito mais do que as necessidades financeiras, vamos dizer assim”.* E a vida foi ficando mais difícil com o crescimento dos filhos, as despesas aumentando, as responsabilidades com as crianças também. *“Porque eu tinha que trabalhar muito. E nós dois trabalhando, porque o meu marido sempre foi muito parceiro. Mas aí também, em função de ter subempregos. Porque daí tu tens que aceitar. E eu fazia diária”.*

Em 2014, Kyntia fez um curso de Recondicionadores de Computadores pelo PRONATEC²⁶. *“Não notebooks, eu monto e desmonto um computador”.*

Então, além de tu ganhar o curso. Veja que maravilha, que coisa impressionante! Além de tu ganhar o curso e ainda tinha um lanche na metade lá do curso. Mas tu fazias o curso, tu ganhava um curso, estudando. E tu ainda ganhava o meio de transporte para ti chegar nesse local, onde tu irias fazer esse curso. Não só isso! Isso te levava pra uma conta bancária fácil. Tinham pessoas que nunca tinham tido um contato com uma conta em banco. Pensa o quanto isso, quantas pessoas isso trouxe de todas as formas, de formas variadas, que a gente não consegue conceber.

Ela ficou impressionada com a metodologia e estrutura do PRONATEC, que não só oferecia a vaga gratuita, mas também fomentava todos os custos do estudante para permanecer e concluir o curso. *“E vasculhando esse PRONATEC, nessas propagandas, que vem quando a gente abre um site, apareceu uma loguinho, a identidade visual do Instituto Federal. [...]. E aí, eu pensei assim: ‘Nossa! Eu vou estudar nesse lugar’”.*

Em 2015, mais de vinte anos depois de ter se afastado da escola pela segunda vez, ela se inscreveu, e também o filho e a irmã caçula, no processo seletivo para o curso técnico PROEJA. *“Quería inscrever a família inteira. Porque eu achei aquilo maravilhoso!”.* Assim sendo, ela e o filho ingressaram no Instituto Federal para cursarem o Técnico em Administração na modalidade PROEJA. Ao concluir o primeiro semestre, conseguiu o emprego na comunidade terapêutica. *“Surgiu a vaga, fiz a entrevista, passei. A outra menina, que estava disputando a*

²⁶ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm

vaga comigo tinha só o ensino médio. Eu estava fazendo um ensino médio junto com o técnico. Aí, a diretora optou por mim". Considera que teve sorte. *"Tive sorte, muita sorte!"*. Será?! Durante a permanência no curso pensou em desistir em função da distância.

[...] distância, a gente mora aqui na zona sul, é muito longe. O horário, por causa da mobilidade, muitas vezes eu tinha que sair, dependendo do professor que estava dando a aula, eu tinha que sair antes [...]. Porque, nem sempre o professor que está ali... e eu entendo que ele tem a disciplina, que ele tem a carga horária, a aula é presencial, que o aluno tem que estar ali. Mas, enfim, por uma série de questões não era possível [...]. E aí, tipo eu já tinha saído de manhã cedo de casa, já tinha trabalhado o dia inteiro, eu estava cansada, às vezes chovia, eu ficava molhada, com fome. E foi difícil! Eu não tinha essas dificuldades com os meninos. Mas, eu tinha essas outras questões, que daí eram minhas. Minhas mesmo, de pessoa mesmo, porque é cansativo, muito cansativo.

Ela concluiu o curso Técnico em Administração em 2018. *"Só que assim, eu queria fazer uma graduação no Instituto Federal! Eu não queria fazer em outro lugar. Entende?!"*. Gostaria de cursar Gestão Ambiental, que tem oferta no turno matutino no campus Porto Alegre do IFRS, mas se inscreveu para cursar o tecnólogo em Processos Gerenciais no campus Restinga do IFRS. *"O curso teve pouca procura, em função da pandemia [...]. O desastre que foi assim, a tristeza, o horror. Mas, a vida segue, a minha seguiu"*. Ela tem uma rotina de estudos, trabalha e estuda de segunda a sexta e guarda os domingos pela manhã para fazer os exercícios da escola e estudar. *"Porque a minha rua é muito tranquila no domingo de manhã. Não tem vizinho com rádio alto ligado, não tem cachorro latindo. Porque as pessoas estão nas suas casas descansando"*.

A sua permanência no Instituto Federal trouxe uma mudança na sua condição de trabalhadora, pois conseguiu o emprego na comunidade terapêutica. Ao terminar o curso, recebeu aumento de salário. São *"poucos funcionários [...]. Então, não tem muito a promoção, tem os aumentos de salários. Porque a gente acaba oferecendo um pouco mais, tu aprendes mais, tu consegues trazer mais para o teu trabalho"*. Para que ela tivesse mobilidade de cargo, teria que fazer uma graduação, cursos como assistência social ou psicologia, formações que lhe oportunizariam uma promoção. Todavia, ao concluir o tecnólogo em processos gerenciais, acredita que receberá outro aumento de salário, forma que a empresa encontra para reconhecer a ascensão escolar dos funcionários.

Quando questionada sobre ser exemplo como estudante para estimular os filhos a se movimentarem em direção aos estudos, ela considera que: *“Infelizmente não, isso passa em branco para eles”*. Embora ache que não, acredito que ela sendo muito exigente consigo, talvez também seja com os filhos, visto que seu filho mais velho cursa a faculdade de direito. Suspeito que o seu exemplo de mulher trabalhadora e estudante possa sim condicionar os filhos a continuarem estudando.

Durante três anos, ora em sala de aula semanalmente, ora nos encontrando pelos corredores do campus, tivemos uma relação constante. Mas, em nenhum momento eu tive a compreensão da capacidade de resiliência dessa mulher. E se eu tivesse que designar uma palavra como sinônimo de Kyntia seria ‘resiliência’. Sua infância foi repleta de passagens que deixaram cicatrizes, as quais ela mesma, até o momento de nossos encontros, fazia questão de manter bem no fundo de sua caixa de memórias. Como ela disse: *“isso me dói tanto, me dói num lugar que eu não consigo cuidar”*.

A criança que necessitava ser cuidada era quem cuidava e não somente das irmãs, mas também da mãe e do pai. O trabalho infantil, o afastamento da escola, a gravidez, as moradias precárias, o segundo afastamento da escola, os subempregos dos pais, dela e do marido, o curso técnico noturno, o trabalho na comunidade terapêutica com mulheres em situação de vulnerabilidade e violência, a parceria do marido, da mãe, das irmãs, dos filhos, das colegas, o neto o mais novo amor, a esperança traduzem a vida dessa mulher em potência.

Na sequência, destaco pontos de análise da trajetória de Kyntia que enfraqueceram sua permanência escolar:

- a) o relacionamento abusivo vivido pela mãe no casamento;
- b) o entrelaçamento entre sua vida e a vida de sua mãe;
- c) o trabalho infantil;
- d) a inexistência de pessoas escolarizadas ao seu redor;
- e) a única rede de apoio da mãe para cuidar das irmãs;
- f) as moradias precárias;
- g) o trabalho para sustento da família;
- h) a distância entre as escolas e as moradias.

Pontos de análise da trajetória de Kyntia que fortaleceram sua permanência escolar:

- a) a escola acolhedora nos anos iniciais;
- b) a mãe e as irmãs mais independentes;
- c) os filhos crescidos;
- d) a não interferência do marido em relação a sua escolarização;
- e) o retorno escolar no IF, com estruturas escolares afirmativas para o acesso, permanência e conclusão;
- f) o espaço de trabalho positivando a escolarização;
- g) a determinação para escolarizar-se.

O próximo capítulo apresenta a análise da descrição dessas trajetórias, tendo por eixo as leituras teóricas realizadas durante o período do doutorado.

5. AS FORÇAS DO CAMPO ESCOLAR E DO UNIVERSO SOCIAL DAS MULHERES ENTREVISTADAS EM DIÁLOGO COM AS DESCOBERTAS TEÓRICAS

Essa pesquisa tratou da diversidade das estudantes da EJA. A partir de suas especificidades, a categoria e a transversalidade de gênero foram consideradas na interpretação das trajetórias sociais e escolares das mulheres trabalhadoras estudantes e egressas do curso técnico da modalidade EJA/EPT do PROEJA do campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), num recorte temporal de 2010 a 2019, a fim de compreender quais são as disposições que determinam suas estratégias para acessar, permanecer e para concluir seus percursos escolares.

Nessa percepção e sob a perspectiva teórica disposicional de Bernard Lahire (1997), o “sucesso” ou o “fracasso” escolar estão para além do mérito pessoal, e sim relacionados a situações e contextos de interdependências familiares e escolares que potencializam as condições para que as estudantes prolonguem ou encurtem seus percursos escolares. Para o autor, estar disposto a estudar não é uma característica somente intrínseca ao ser humano, mas decorrente de uma operacionalização social constante que fortalece atitudes e hábitos que levam ao sucesso ou ao fracasso escolar.

As condições sociais estruturais que se articulam para a manutenção de uma ordem patriarcal, esclarecidas por Heleieth Saffioti (1987), Gerda Lerner (2019) e Ivone Gebara (2000), situam situações vividas pelas mulheres, em especial pelas empobrecidas e expõem a necessidade de uma formação feminista que possibilite que as mulheres possam compreender o quanto suas vivências fazem parte de um projeto para afastá-las de posições de poder.

Dentre as descobertas mais significativas nas falas das entrevistadas se destacam os vários tipos de violências às quais elas estiveram sujeitas: violências afetivas, emocionais, financeiras, patrimoniais, políticas ou físicas, que dificulta ou as impedem de tomar decisões sobre o que verdadeiramente se constitui o melhor para elas. E, na maioria das vezes, as mulheres só consideram que sofrem violência quando são agredidas fisicamente; os outros tipos de violências se mantêm de forma oculta, oprimindo-as e mantendo-as em posições sociais subalternas. Essas

violências têm sido historicamente naturalizadas pela sociedade, como reflete o ditado “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”.

Outra descoberta é o fato de o cuidado ser delegado para as mulheres, não somente no âmbito privado (filhos ou parentes) como no âmbito público, restando para nós as profissões destinadas ao cuidado: em primeiro lugar a professora, depois as enfermeiras, as assistentes sociais, as nutricionistas e uma gama maior de profissões, que são subordinadas, as profissões masculinizadas que formalizam posições sociais de poder.

Na sequência proponho reflexões sobre essas descobertas.

5.1 A naturalização das violências contra a mulher e a escolarização

Diariamente somos bombardeadas pelas mídias com notícias sobre os altos índices de violência que vitimizam todos os segmentos sociais. Linda Dahlberg e Etienne Krug (2007) expressam que

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação (p. 1165).

A partir desta concepção, podemos entender que a violência é o resultado de relações humanas que causam sofrimentos para além dos danos físicos, estendendo-se para prejuízos psicológicos e emocionais e também patrimoniais, entre outros.

As falas de Victória e Patrícia em suas entrevistas expõem passagens de suas trajetórias que representam um tipo específico de preconceito que as pessoas sofrem, quando necessitam de cuidados psicológicos ou psiquiátricos. Quando Patrícia se denomina como “*louquinha doidinha*” e quando Victória relata as palavras do namorado, ao saber da sua necessidade de uso de remédios psiquiátricos, “*Tá, agora tu virou uma retardada, vai ficar em casa, só em casa, babando pelos cantos*”, fica explícito um tipo de violência que não deixa marcas no corpo, no entanto destrói o psicológico e o emocional de qualquer pessoa.

Regina também faz acompanhamento psicológico para tratamento de ansiedade e depressão. Sobreviver ao que elas passaram demonstra inteligência emocional para construir estratégias de resistências e lutas a fim de romper com as

dificuldades a que estiveram sujeitas. A violência financeira causa a dependência e o aprisionamento com homens que se julgam donos de suas mulheres. Regina apanhou do marido desde o primeiro dia que ela foi morar com ele, ela já estava grávida.

Outra forma de violência exposta nas entrevistas foram os discursos que desconstruíram potenciais escolares e profissionais, muitas vezes proferidos por mulheres, como no caso da mãe adotiva de Victória, ao dizer que ao sair para estudar na verdade ela queria buscar “*lazer fora de casa*”, e também no caso da sogra de Patrícia, que convencia o filho que o lugar da esposa era cuidando dos filhos e não trabalhando e estudando.

Em tempo de “meninos vestem azul e meninas vestem rosa” a sociedade está repleta de esquemas para a manutenção da ordem e, mesmo academicamente, estamos sujeitas à violência, como alerta bell hooks para o perigo de Estudos Feministas legitimados aos olhos do patriarcado dominante serem usados para “silenciar, censurar e desvalorizar várias vozes teóricas feministas” (hooks, 2013, 90-91), configurando-se em um dos tipos possíveis de violências usados na opressão e no controle das mulheres.

Ao identificar a existência dessas várias formas de manutenção da opressão, existem segmentos de mulheres que sofrem formas mais violentas, como afirma Maria Lugones (2008):

As feministas de cor têm frisado aquilo que só é revelado em termos de dominação e exploração violentas, quando a perspectiva epistemológica se concentra na intersecção dessas categorias. Ainda assim, isso não tem sido suficiente para fazer os homens de cor, que também são vítimas de dominações e explorações violentas, perceberem que em certa medida são cúmplices ou colaboradores na efetivação da dominação violenta das mulheres de cor. Em especial, a teorização sobre a dominação global continua sendo conduzida como se fosse irrelevante reconhecer e resistir às traições e colaborações como essas (p. 5).

Nesse construto, Gerda Lerner (2019, p. 296) expressa que “o patriarcado só pode funcionar com a cooperação das mulheres. Assegura-se essa cooperação por diversos meios, entre eles a doutrinação de gênero [...] e pela concessão de privilégios de classe a mulheres que obedecem”. Dessa maneira, a sociedade é dividida entre dominantes e subalternos em relação ao poder estabelecido e, a partir desses, derivam-se categorias que potencializam a opressão. Nesse sentido os

subalternos são classificados entre ricos e pobres, brancos e não brancos, mulheres e homens.

Maria Lugones (2008, p. 9) ressalta que a colonialidade é um fenômeno que “atravessa o controle do acesso ao sexo, à autoridade coletiva, ao trabalho e à subjetividade/intersubjetividade e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas”. E, como uma herança colonial, produz um conhecimento eurocêntrico, ferramenta utilizada pelo sistema de dominação e exploração para a naturalização de um padrão de poder que usa a violência como arma de manutenção.

O relatório sobre os indicadores educação e mulheres expõe que a “produção dos indicadores sobre violência contra a mulher esbarra, entre outras dificuldades, na subnotificação de casos de violência sexual sofrida por mulheres e na ausência de pesquisas específicas sobre violência doméstica” (IBGE, 2021, p. 12). É possível, no entanto, focalizar a questão da violência contra a mulher a partir do fenômeno do feminicídio, definido na Lei n. 13.104, de 2015, que torna o feminicídio um homicídio qualificado e o coloca na lista de crimes hediondos, com penas mais altas, de 12 a 30 anos de prisão. Quando comparadas às taxas de homicídio entre as mulheres pretas ou pardas e as brancas, tanto no domicílio quanto fora dele, nota-se que a questão de cor ou raça tem um peso significativo. No domicílio, a taxa para as mulheres pretas ou pardas era 34,8% maior que para as mulheres brancas; fora do domicílio era 121,7% maior (IBGE, 2021).

O *Atlas da Violência 2023* apresenta três hipóteses sobre as causas da violência contra a mulher no Brasil:

Em primeiro lugar, houve uma redução significativa do orçamento público federal para as políticas de enfrentamento à violência contra as mulheres. Com efeito, o Instituto de Estudos Socioeconômicos – Inesc (2023), com base nos dados do portal Siga Brasil, concluiu que a proposta orçamentária do governo Bolsonaro reduziu em 94% o orçamento para as políticas de enfrentamento à violência contra as mulheres, que contemplam várias ações importantes para a prevenção da violência primária, secundária e terciária, como oferta de serviços especializados no atendimento às mulheres em situação de violência, ações de incentivo a políticas de autonomia das mulheres, além de construção de Casas da Mulher Brasileira e de Centros de Atendimento à Mulher, nas regiões de fronteira seca, entre outras.

Em segundo lugar, o radicalismo político, com o recrudescimento do conservadorismo, que reforça os valores do patriarcado, propalado e incentivado pelo próprio ex-presidente da República, pode ter

contribuído para impulsionar os atritos e a violência de gênero contra mulheres na sociedade.

Em terceiro lugar, a pandemia da covid-19 também pode ter tido um efeito na dinamização da violência contra as mulheres, por meio de cinco canais operativos: i) a restrição de horário e funcionamento de serviços protetivos; ii) o menor controle social da violência ocasionado pelo isolamento; iii) o aumento dos conflitos engendrados pela maior convivência; iv) o aumento das separações de casais; e v) perda econômica relativa das mulheres nas famílias. O isolamento social, ao mesmo tempo em que prejudicou o funcionamento dos serviços de proteção às mulheres, pode ter contribuído para acirrar a violência no lar, não apenas pelos conflitos domésticos, em um cenário de maior convivência entre os cônjuges, mas pelo menor controle social da violência eventualmente perpetrada (Cerqueira; Bueno, 2023, p. 42).

Edelberto Behs (2021), em reportagem intitulada “A macabra estatística de feminicídios no Brasil”, veiculada no site do Instituto Humanitas Unisinos (IHU) em 1 de março de 2021, a partir da compilação dos dados do *Fórum Brasileiro de Segurança Pública* que apresenta o perfil dos feminicídios no Brasil em 2019, destaca que a cada dois minutos uma mulher no Brasil sofreu algum tipo de agressão física em 2019, sendo que o maior número ocorreu nos finais de semana, geralmente quando toda a família está em casa.

Foram 266.310 casos de lesão corporal registrados, 5,2% a mais do que no ano anterior; a cada oito minutos ocorreu um estupro, e 57,9% das vítimas tinham no máximo 13 anos; 85,7% das vítimas foram do sexo feminino. De 2018 para 2019, o número de feminicídios cresceu 7,1%, chegando a 1.326 vítimas, das quais 66,6% eram negras; 89,9% foram assassinadas por companheiros ou ex-companheiros. Dentre as vítimas, 56,2% tinham entre 20 e 39 anos de idade (Behs, 2021, p. 1).

As Diretrizes para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres²⁷, documento de iniciativa da Secretaria de Políticas para Mulheres do Ministério da Mulher, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, em 2016, sob a presidência de Dilma Rousseff, expõe que “as razões de gênero que dão causa às mortes violentas de mulheres resultam da desigualdade estrutural que caracterizam as relações entre homens e mulheres” (Brasil, 2016, p. 43). O documento denuncia que os feminicídios por ocorrerem na sua maioria no âmbito doméstico e familiar acarretam uma dificuldade a mais para o desenvolvimento de políticas de prevenção, com destaque para:

²⁷ Versão adaptada do Modelo de Protocolo latino-americano para investigar as mortes violentas de mulheres por razões de gênero (femicídio/feminicídio), elaborado pelo Escritório Regional da ONU Mulheres e o Escritório Regional do Alto Comissariado de Direitos Humanos (2014).

As cinco razões de gênero na prática das mortes violentas de mulheres: sentimento de posse sobre a mulher; controle sobre o corpo, desejo, autonomia da mulher; limitação da emancipação profissional, econômica, social ou intelectual da mulher; tratamento da mulher como objeto sexual; manifestações de desprezo e ódio pela mulher e o feminino (Brasil, 2016, p. 43).

De acordo com o Atlas da Violência (Cerqueira; Bueno, 2023, p. 42), houve também aumento de 16,8% no número de divórcios entre 2020 e 2021. Além disso, mostra que, em 2020, dos 825,3 mil postos de trabalho perdidos, 71,2% eram ocupados por mulheres. A partir desse contexto, ressalto que “a violência masculina contra a mulher atravessa toda a sociedade, estando presente em todas as classes sociais” (Saffioti, 1987, p. 55).

Montserrat Sagot Rodríguez (2017) denuncia que

El concepto de femicidio hace referencia al asesinato misógino de mujeres por parte de hombres de sus familias, por parejas o exparejas, por atacantes sexuales—conocidos o desconocidos—, cuando los cuerpos de las mujeres son cosificados, usados como trofeos, como instrumento de reivindicación del “honor” o de venganza entre hombres (p. 62).

Portanto, a violência extrema contra a mulher está contida em um sistema que extrapola o âmbito do relacionamento entre homem e mulher, pois faz parte de algo maior que está na base da pirâmide social econômica. E, apesar de todo o aparato jurídico que se conhece, desde a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de 1993 com a expressão “direitos das mulheres”, à medida que a modernidade e o mercado se expandem e anexam novas regiões, aumenta também a crueldade e o desamparo das mulheres, “o que já é chamado ‘genocídio de gênero’” (Segato, 2012, p. 108). Destarte, “as estruturas, em contextos de desigualdades elevadas entre os gêneros, em âmbito público e privado, decidem de forma implícita e explícita quem tem ou não o direito de viver” (Rodríguez, 2017, p. 62).

As análises interseccionais auxiliam na compreensão de como e onde o feminicídio se apresenta nos vários espaços sociais em que ocorre e onde ele se manifesta de forma mais extrema e violenta. A fim de resolver este problema extremo de violência, Montserrat Sagot Rodríguez (2017) lança duas proposições:

1º) la construcción de sociedades más justas e igualitarias, pues las estructuras de las múltiples desigualdades [género, raza, clase, edad, etc.] facilitan y promueven el ejercicio de las relaciones de poder y dominio sobre las mujeres;

2º) es necesario iniciar procesos para transformar las normas tradicionales de género y fomentar un rechazo constante a la construcción de la masculinidad tóxica, es decir, a la asociada al control, al honor y a la violencia (p. 72).

Nesse contexto, as violências afetam as trajetórias escolares das mulheres de setores populares. Logo, não basta uma legislação contra a violência se não estamos traçando, a partir das bases sociais, um novo caminho para o futuro das mulheres e dos homens. Assim, “las políticas públicas sobre violencia contra las mujeres deberían ocupar un lugar integral en los planes nacionales de desarrollo de los países y deben ser políticas de Estado y representar compromisos de largo plazo” (Rodríguez, 2017, p. 74). Consequentemente, uma sociedade mais justa se constrói a partir da teoria e, essencialmente, da prática do cuidado daqueles que necessitam de atenção e proteção. Em metáfora, as leis são a teoria e o discurso, e a prática se configura nas ações e exemplos a seguir.

5.2 A categoria cuidado como problematizadora das análises

A segunda descoberta que se manifestou, por meio das trajetórias familiares das entrevistadas, foram os vários relatos das situações vividas nas quais elas atuaram como cuidadoras. Além disso, passagens que evidenciam a reprodução das trajetórias das mães nas trajetórias das filhas. E também, o entrelaçamento das histórias delas, onde mães e filhas agiram simultaneamente como mães e filhas uma das outras cuidando-se entre si e dos seus familiares. Como exposto nos retratos das trajetórias de Patrícia, Kayla e Kyntia, sendo elas as primogênicas de suas famílias, formavam sozinhas as redes de apoio das mães no cuidado dos irmãos menores para que suas mães, separadas dos maridos e sozinhas no sustento da família, pudessem trabalhar para a manutenção da vida.

Da mesma forma, Victória e Regina formaram e ainda formam a rede de apoio para que as filhas possam trabalhar e/ou estudar. Regina diz que é “*Coisa de mãe né*”, referindo-se à ajuda que sempre deu às filhas para cuidar dos netos, sendo a única rede de apoio delas. Na verdade, essa situação se perpetua na relação das mulheres das classes populares com seus familiares, pois não podendo pagar alguém ou uma instituição para cuidar dos netos, irmãos, pais ou qualquer outro familiar que precise, a mulher mais próxima assume o cuidado do familiar, sem nenhuma remuneração na grande maioria das vezes. Esse cenário expõe outra

situação naturalizada em nossa sociedade, que se configura em delegar à mulher o cuidado de quem precisa.

Nesse contexto, um dos principais motivos que afastam as mulheres da escola e do trabalho formal é o fato de terem que cuidar de alguém, seja em condição remunerada ou não. Cabe então, apresentar a categoria cuidado como problematizadora de análises das pesquisas educacionais para se compreender no âmbito da educação as condições sociais que afastam e reaproximam a mulher trabalhadora dos espaços escolares. Karina Batthyány (2020) observa quatro visões analíticas do cuidado: a economia do cuidado, o cuidado como proponente do bem estar, o direito ao cuidado e a perspectiva da ética do cuidado.

Historicamente, foram atribuídos à mulher vários papéis, como já mencionado anteriormente. Porém, em todos eles a sociedade cobra dela uma atitude: 'que ela cuide'. Cuide dos irmãos, dos pais, do marido, dos filhos, dos sobrinhos, dos avós. Cuide! O cuidado envolve preocupar-se e agir em direção ao bem-estar do outro. E enquanto a mulher cuida de alguém, considera-se que ela está cumprindo sua missão. Em contrapartida, a reciprocidade só ocorre quando ela fica doente. E mesmo assim, não se trata de qualquer doença, pois, para doenças emocionais e psicológicas não há cuidado, pois são consideradas frescura ou loucura, como já exposto. Nessa lógica, quem cuida da mulher? Quem cura a mulher de suas doenças, suas dores, seus traumas, seus ressentimentos?

Todas as pessoas necessitam de cuidados em algum momento da vida, assim como existem pessoas que necessitam serem cuidadas durante a vida toda. O cuidado é algo essencial para a reprodução e para a manutenção da vida. Historicamente a responsabilidade desse trabalho é da família e, dentro da família, a mulher ou as mulheres. E, apesar do entendimento de que as pessoas necessitam de cuidados, nem todas as pessoas cuidam, por vezes nem sabem que têm obrigações legais em relação ao cuidado de outrem. Um exemplo está na obrigação dos filhos no cuidado de pais idosos; a cobrança maior quase sempre é sobre a filha ou a outras mulheres próximas da família. A tarefa de cuidar exige muito tempo e muita energia física de quem a exerce e a sociedade exige que as pessoas do gênero feminino e, principalmente, as mulheres que não ocupam uma atividade produtiva fora de casa ou formal, se dediquem ao cuidado doméstico da casa ou de quem fica em casa.

Flávia Birolli (2015) entende que as mulheres são afetadas e marginalizadas pela desvalorização social do trabalho de cuidar. Em consonância com o projeto de implementação da política nacional do cuidado, uma iniciativa interministerial coordenada pelo Ministério das Mulheres, as instituições educacionais também devem criar mecanismos de acesso e permanência das estudantes mulheres trabalhadoras e cuidadoras, na direção da conclusão dos itinerários formativos desse segmento social. Helena Hirata (2016, p. 54) destaca que “o trabalho de cuidado é exemplar das desigualdades imbricadas de gênero, de classe e de raça, pois os cuidadores são majoritariamente mulheres, pobres, negras e, muitas vezes, migrantes”.

Sob essa perspectiva, a sobrecarga e a naturalização da responsabilidade do cuidado pelas mulheres faz com que elas dediquem muito tempo a essas atividades, ocasionando uma condição social de menor oportunidade para o desempenho de outras atividades, como estudar, trabalhar (empregos melhores e posições de lideranças dentro das empresas), ter lazer, dormir, alimentar-se, exercitar-se e, até mesmo, dispensar um tempo para o ócio produtivo, creio que algo desconhecido para a maioria das mulheres das classes sociais mais vulneráveis.

O cuidado dos outros impede que as mulheres cuidadoras procurem e assumam empregos com horários fixos, direcionando a maioria delas para atividades informais e intermitentes, sem segurança trabalhista e legal, a fim de conciliar o trabalho com as suas obrigações de cuidados domésticos de pessoas e residências. Nesse sentido, a implementação de uma política nacional do cuidado está condicionada à reflexão sobre a condição da mulher na sociedade e a divisão sexual do trabalho de uma maneira complexa e para além das competências do Ministério das Mulheres, pois toda e qualquer ação direcionada para a liberação do tempo ou priorização de um tempo de vida, que implique liberar a mulher do cuidado, afeta a vida de todos os entes diretamente ligados à casa ou à família da qual ela é cuidadora.

Edla Eggert, Marcia Alves da Silva e Sara Campagnaro (2021), com base nos estudos da antropóloga Marcela Lagarde (2005), apontam que as mulheres são ensinadas a ser de alguém e para os outros. Assim, perceber isso poderia ajudar na

mudança da direção das políticas públicas e, mais ainda, para o segmento das mulheres pobres, com trabalhos vulneráveis²⁸.

Portanto, uma política nessa direção ocasionará uma transformação radical nas bases sociais, implicando uma ação que envolva vários segmentos sociais de maneira integrada, dessa forma, uma ação interministerial, exigindo esforços coordenados que complementem e potencializem os serviços de cuidados já existentes, como, por exemplo, a licença maternidade e as creches, políticas direcionadas para as mães que, pela imposição de um histórico social, são as principais responsáveis pelo cuidado dos filhos e das crianças. Atualmente, da população de crianças que necessitam de creches no Brasil, apenas 35% estão matriculadas. Uma política que garanta socialização e desenvolvimento infantil, mas também um tempo de qualidade para os pais, em especial para as mulheres, para que elas possam desenvolver atividades produtivas, completar sua formação escolar e profissional ou ter tempo para lazer e autocuidado, o que possibilitaria o aumento de tempo da vida pública delas.

Destaco um conjunto de iniciativas internacionais direcionadas ao apoio e cuidado das mulheres: a) O comitê CEDAW, uma iniciativa da Assembleia Geral das Nações Unidas que adotou a Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres em 1979; b) A Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, que ocorreu em Pequim (1995); c) a XV Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e Caribe (CEPAL), uma agenda regional de gênero realizada em Buenos Aires (2022); d) Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ONU Brasil -, em especial o objetivo cinco – “Igualdade de Gênero” – que tem como objetivo alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas e, mais recentemente, e) a resolução da ONU que destaca o dia 29 de outubro como o dia Internacional de Políticas de Cuidado e Apoio.

Além disso, para que o direito ao cuidado seja reconhecido enquanto tal na legislação brasileira e, nesse sentido, possa amparar a estudante mulher cuidadora,

²⁸ O livro das autoras remete a vários conceitos antropológicos feministas que Marcela Lagarde desenvolve no seu livro resultante da sua tese de doutoramento na Universidade Autónoma do México na década de 1990. O livro intitulado "Los Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas" (2005) não está traduzido para o português. E, por esse motivo, segundo Eggert; Alves e Campagnaro o livro "O amor tudo crê, tudo suporta? Conversas (in)docentes." (2021) busca dialogar com a obra de Lagarde, para socializar conceitos apresentados por ela sobre a naturalização da servidão voluntária das mulheres.

é necessário o desenvolvimento de políticas no âmbito educacional que possam salvaguardar os períodos de afastamento eventuais da sala de aula. Nessa continuidade, o Art. 140 da Organização Didática (OD) do IFRS²⁹, aceita como justificativa de faltas escolares os documentos que comprovem as seguintes situações:

- I. Problema de saúde, através de atestado médico devidamente assinado e carimbado, ou boletins de atendimentos, ou outros documentos oficiais e originais provenientes de serviços de saúde que comprovem a necessidade de afastamento do estudante, seja por necessidade de tratamento do próprio estudante ou de parentes de 1º grau.
- II. Obrigações com o Serviço Militar;
- III. Falecimento de parente em até 2º grau, desde que a avaliação tenha se realizado em até 7 (sete) dias da ocorrência do óbito;
- IV. Convocação pelo Poder Judiciário.
- V. Convocação do IFRS para representar a Instituição ou participar de alguma atividade/evento;
- VI. Nascimento de filho ou adoção, desde que a avaliação tenha se realizado em até 5 (cinco) dias da data do nascimento, sendo necessária a apresentação da certidão de nascimento.
- VII. Atividades laborais em dias de verificação de aprendizagem, quando essa for realizada fora do horário/turno do curso regular e/ou nos sábados letivos, mediante documento formal de comprovação de ponto ou declaração de chefia;
- VIII. Situação de risco social evidenciada por meio de parecer social original, emitido por Assistente Social de órgão oficial, preferencialmente proveniente da Coordenadoria de Assistência Estudantil do Campus (IFRS, 2024, p. 36).

As condições expostas representam um conjunto limitado de situações, que não constituem um mecanismo de regulação que proteja, verdadeiramente, a mulher e possibilite que ela prolongue seu percurso formativo. Torna-se necessário que os espaços escolares não continuem excluindo àquelas que deram condições para outr(a)os concluírem seus percursos escolares sem a responsabilidade direta sobre os cuidados de alguém.

Um dos objetivos dessa pesquisa se constitui na formação de um arcabouço teórico e conceitual de argumentação para a defesa dos direitos das mulheres, a fim de auxiliar na produção de mecanismos institucionais que garantam a elas conciliarem estudo, trabalho e o cuidado de si e dos outros.

²⁹ Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/ANEXO_RES_1-2024_OD_VERSAO_FINAL_JAN.2024.pdf

De acordo com Ana Carolina Querino³⁰, representante adjunta da ONU Mulheres Brasil, sobre a construção da política nacional do cuidado no Brasil, em entrevista ao canal ONU Mulheres Brasil na plataforma You Tube.

A ONU Mulheres considera o cuidado como o pilar essencial da proteção social e também como o acelerador central para promover o desenvolvimento sustentável em nossas sociedades, não só sustentável no ponto de vista econômico, social e ambiental. Mas também, sustentável no sentido de termos sociedades que promovem o bem-estar de todas as pessoas sem exceção (ONU Mulheres Brasil, 2023).

Sob esse panorama, o Ministério das Mulheres e do Desenvolvimento Social e Assistência Social, Família e Combate à Fome lançaram, em 22 de maio de 2023, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) que se propõe elaborar a proposta da Política Nacional de Cuidados³¹, uma ação interministerial coordenada pelo Ministério das Mulheres, a partir da necessidade de se pensar uma política que dê garantias de direitos e reduza a desigualdade a que estão sujeitas as mulheres e as trabalhadoras cuidadoras. De acordo com a página do evento, as mulheres que se ocupam em cuidar, tanto das atividades domésticas, quanto das pessoas que necessitam de cuidados, vivem uma situação social que as afastam da possibilidade de dedicar tempo para si, o que implica tempo de estudo, trabalho, lazer, cuidados pessoais - como médicos, psicológicos, emocionais. Logo, aumenta o contexto das desvantagens sócio-econômicas que distanciam ainda mais esse grupo social de melhorar suas condições de vida, mantendo-as em maior situação de vulnerabilidade em comparação a outros grupos.

Conforme o exposto no portal Gov.br em 21 de maio de 2023, notícia do lançamento do GTI³²:

- a) As mulheres dedicam ao trabalho de cuidados não remunerado no interior dos seus próprios domicílios em média 22 horas por semana (o dobro do tempo dedicado pelos homens);
- b) Essa quantidade de horas é muito mais elevada nas famílias mais pobres e entre as mulheres negras em comparação com as brancas;

³⁰ Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/ANEXO_RES_1-2024_OD_VERSAO_FINAL_JAN.2024.pdf

³¹ Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2023/maio/governo-lanca-grupo-de-trabalho-para-elaborar-politica-nacional-de-cuidados-nesta-segunda-22>

³² Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2023/maio/governo-lanca-grupo-de-trabalho-para-elaborar-politica-nacional-de-cuidados-nesta-segunda-22>

- c) Para 30% das mulheres que não estão empregadas, a principal razão para não procurar um emprego são as suas responsabilidades com filhos/as, outros parentes ou afazeres domésticos (no caso dos homens essa cifra é de 2%);
- d) Essa porcentagem é muito mais elevada entre as mulheres que têm filhos, especialmente entre 4 e 5 anos (54%) e 0 a 3 anos (61,8%) (Brasil, 2023).

O cuidado com as pessoas dependentes – crianças, idosos, deficientes físicos e intelectuais, doentes, etc. – deve ser tarefa de todos os seres humanos, sem distinção de gênero, na medida em que todos são vulneráveis em algum momento de suas trajetórias.

E, considerando que resta às mulheres empobrecidas cuidadoras os lugares mais próximos da base da pirâmide social, Helena Hirata (2016, p. 62) anuncia que “as pesquisas sobre o cuidado podem contribuir para que essa definição da vulnerabilidade seja mais difundida na sociedade como um todo, questionando a segregação sexual atual do trabalho de cuidado”. Haja vista que, as pesquisas, ao desvelarem os panos de fundo dos fenômenos sociais, constituem-se em ferramentas que denunciam situações que devem receber atenção especial do poder público, tendo em conta a implementação de políticas públicas que realmente promovam a justiça social.

5.3 Os panos de fundo dos retratos: trajetórias que aproximam as mulheres da EJA/EPT

Ao retomar a pergunta problema dessa investigação: “quais são as condicionantes que estimulam as mulheres trabalhadoras, com percursos escolares descontínuos e que não concluíram a educação básica, a voltar para a escola e prolongar sua escolarização?”, e respondê-la, vou em direção ao final dessa tese.

Nesse sentido, atento para o que chamo de ‘pano de fundo’, referindo-me às situações que, por vezes, as entrevistadas consideram irrelevantes, no entanto elaboram as verdadeiras causas dos encurtamentos dos seus percursos escolares eventuais. Essas situações são para elas inconscientes, mas as análises empreendidas nesse pesquisa mostram que, esses acontecimentos constituem um conjunto de condições que impactaram negativamente suas vidas e levaram à descontinuidade das suas trajetórias escolares, e de muitas mulheres trabalhadoras que passam pelas salas de aulas da EJA/EPT.

Lembramos que, de acordo com Pierre Bourdieu (1992, p. 243) “os sistemas de disposições que, sendo o produto de uma trajetória social e de uma posição no interior do campo [...], encontram nessa posição uma oportunidade mais ou menos favorável de atualizar-se” e, quando, atualizadas, possibilitam a mudança de posição dentro do campo. Nesse estudo, o campo considerado é o escolar, portanto, a elevação do nível de escolaridade se configura em alteração de posição dentro desse campo.

Nessa perspectiva, a escolarização como “um processo de formação humana, sempre em disputa, indispensável aos projetos societários em todos os países do mundo contemporâneo” (Esteban; Tavares, 2013, p. 293), constitui a escola em espaço de reprodução social, onde as trajetórias escolares nem sempre ocorrem em condições favoráveis para a conclusão dos níveis educacionais.

A partir dessa concepção, destaco o estudo de Hellen Vivian Moreira dos Anjos e Antônio Dimas Cardoso (2022) sobre o contexto de desigualdades e privilégios entre estudantes da Educação Profissional brasileira na conjuntura da pandemia da Covid-19, ao constatarem que a persistência de uma estrutura educacional de reprodução das desigualdades sociais também se estende dramaticamente para o ambiente virtual, reproduzindo formas de dominação e privilégios de classe. As autoras refletem que,

[...] ao proceder à análise do sistema de ensino como instituição relativamente autônoma, corre-se o risco de colaborar para a reprodução da cultura dominante, o primeiro passo para romper com a reprodução das desigualdades que se dão, sobretudo, no ambiente escolar, é reconhecer a escola como reprodutora da ordem estabelecida, pois, em suas atividades de educação, constrói também mecanismos mascaradores das relações de dominação (Anjos; Cardoso, 2022, p. 16).

Isso posto, o momento pandêmico nos expôs às fragilidades de um sistema econômico desigual e, mesmo com as mulheres conquistando espaços de independência econômica, foram elas que mais sofreram com o desemprego. Gerda Lerner (2019) aponta que as mulheres são bastante vulneráveis ao desastre econômico, mesmo os pequenos grupos de mulheres independentes e as autossuficientes.

Nessa lógica, as trajetórias vividas pelas entrevistadas revelaram condições hostis para a incorporação das disposições na formação de um *habitus* escolar que prolongue os percursos e que possibilite a conclusão da educação básica delas.

Assim, as condições hostis refletem contextos históricos sociais que expressam como se manifestam as heranças do colonialismo nos fundamentos das estruturas sociais na manutenção da ordem patriarcal que asseguram a supremacia masculina sobre as mulheres (Saffioti, 1987). Gerda Lerner (2019, p. 324), ressalta que “onde quer que exista a família patriarcal, o patriarcado renasce sempre” e, dessa forma, as mulheres são educadas para serem submissas, dependentes, auxiliares e vítimas silenciosas da dependência econômica, emocional e da violência doméstica, que, quando não chega ao feminicídio, leva ao adoecimento físico, emocional e psicológico.

Portanto, para que as mulheres, cujos percursos escolares foram interrompidos ainda na primeira infância, percorressem trajetórias sociais que fortalecessem as disposições para formarem o *habitus* escolar – compreendendo que as disposições configuram-se em “princípios geradores de práticas que refletem crenças, formas de agir e pensar que constituem as ações do sujeito”, (Massi *et al.*, 2017, p. 3) –, seria necessário que elas estivessem expostas às condições sociais que atualizassem as disposições já incorporadas na primeira metade da educação fundamental. Conforme os relatos das entrevistadas, que formaram um conjunto de boas memórias em relação àquele momento de suas infâncias e que, também formaram um patrimônio individual de disposições as quais, sob condições favoráveis, fortaleceriam as disposições para a conclusão escolar. Identificando ainda que outras disposições foram fortalecidas na vida delas, como as disposições para o trabalho do cuidado.

Como ocorreu com Kyntia, Kayla, Patrícia e Victória, que fortaleceram as disposições para o trabalho, incorporando práticas e hábitos que enfraqueceram as disposições para os estudos. Como relata Victória, em relação a trabalhar até o horário em que as crianças sob seus cuidados dormiam à noite, não sobrando tempo para estudar, já que ao acordar no outro dia já levantava cansada. Assim, Victória, Patrícia, Regina e Kyntia, que se afastaram da escola na infância ou adolescência, concluíram o ensino fundamental na EJA e interromperam pela segunda vez a conclusão da Educação Básica quando engravidaram pela segunda ou terceira vez, não conseguindo conciliar estudo, trabalho, família e um recém-nascido. Todas relatam que gostariam de ter continuado os estudos, mas principalmente, devido ao fato de não terem com quem deixar seus bebês, tiveram que parar de estudar.

As trajetórias dessas mulheres estiveram expostas a frequentes situações precárias. Ivone Gebara (2000), aponta que, buscando a mobilidade social, as mulheres frequentemente se colocam em novos contextos que reproduzem “as opressões das quais se fugia” (p. 56). As mudanças de residência das mães impactaram fortemente na descontinuidade das trajetórias escolares de Kyntia e Patrícia que, acompanhando suas mães, que provavelmente buscavam um novo lugar, caíam em novas relações e situações de precariedades as quais as mantinham nas mesmas condições de empobrecimento. A mobilidade geográfica não as levou à mobilidade social e econômica. Nem o trabalho, pois o que restou para elas foi o trabalho doméstico, sempre digno, mas desvalorizado e vinculado a uma naturalidade feminina para o cuidado e, tanto em casa como em outro espaço, mesmo que remunerado, as condições de valorização sempre são menores. Como denuncia Silvia Federici (2019),

[...] o trabalho doméstico reside no fato de que ele não só tem sido imposto às mulheres como também foi transformado em um atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina [...]. O capital tinha que nos convencer de que o trabalho doméstico é uma atividade natural, inevitável e que nos traz plenitude, para que aceitássemos trabalhar sem uma remuneração (p. 42-43).

Ou ainda, com salários miseráveis, “para as mulheres dos setores populares o trabalho doméstico é uma estratégia de sobrevivência, ao mesmo tempo em que se cria uma demanda privada de serviços domésticos assalariados” (Souza-Lobo, 1991, p. 170).

Na aspiração dessas mulheres para que seus filhos e filhas não repitam suas trajetórias em situações precárias, elas buscaram auxiliá-los para a tão sonhada mobilidade social e econômica. Patrícia e Kyntia ingressaram na EJA/EPT acompanhando e querendo que seus filhos concluíssem os estudos, por considerarem que a escolarização é algo que dá valor ao ser humano. Cássia, filha de Patrícia e Guilherme, filho de Kyntia, não continuaram seus estudos no IF, mas elas, sentindo-se acolhidas pelo curso e pela instituição, continuaram suas trajetórias escolares. Regina e Kayla relatam que foram estimuladas por outras mulheres a retornar seus estudos, mulheres que praticaram a sororidade. Victória diz que foi estimulada pela filha e pelo namorado.

Esses foram os motivos que elas usam para justificar os retornos. No entanto, o que elas não utilizam como justificativa para o retorno é o pano de fundo que verdadeiramente as conduziu de volta à escola: as disposições incorporadas pelos discursos que positivam a escolarização e, pela memória do acolhimento da primeira escola ainda latente, foram atualizados por condições que as levaram ao ingresso no Instituto Federal e nele permanecendo, pois, continuamente as atualizações foram fortalecidas.

Considero que as políticas afirmativas da assistência estudantil, a proposta inclusiva, tanto do processo seletivo como da prática da educação popular de alguns docentes, atualizaram as disposições incorporadas nos primeiros anos do ensino fundamental. Como exemplo, as incorporações do acolhimento das professoras Zuleide e Hélia para Patrícia, as professoras que Victória ainda mantém contato pelo *facebook* ou a professora que dava carona de fusquinha para Regina. O próprio lanche coletivo, atualizando e fortalecendo as disposições que foram incorporadas na hora da merenda escolar, como o arroz com guisado que Patrícia lembra com saudades, é o mesmo sentimento que ela expressa quando oferece pão com arroz para Adriano, o colega vegetariano. Patrícia e Kayla contaram que gostavam muito da merenda escolar e que esse alimento era importante para a manutenção de suas vidas. Todas, sem exceção, declaram que gostavam ou amavam estudar e descrevem a escola como um espaço acolhedor e propício para a aprendizagem, com professoras e professores que se preocupavam com elas.

Nessa continuidade, não basta a oferta de vagas, se as condições de permanência escolar são precárias, não basta a merenda escolar, se a sala de aula não é acolhedora. Fica evidente a necessidade de uma “mistura” (Gebara, 2000) de elementos que, em dado momento, um se sobressaia ao outro, mas que juntos formem um conjunto de forças que tenham como objetivo organizar um ambiente fortalecedor para as condições de permanência e a conclusão da escolarização de grupos subalternizados, como o das mulheres empobrecidas.

Muitas são as aproximações entre as trajetórias de Victória, Patrícia, Regina, Kayla e Kyntia, mulheres oriundas de filiações em que pais e mães possuíam baixa ou nenhuma escolarização ou subempregados, com baixas remunerações. Cobravam que suas filhas frequentassem a escola e, no ambiente familiar, ao menos o discurso em relação à escola era positivo. Porém, Kyntia, Kayla e Patrícia, sendo as primogênicas, foram as únicas ajudas que suas mães receberam com o

cuidado de seus filhos menores para que elas pudessem trabalhar para a sobrevivência de suas famílias, em decorrência da separação de seus maridos, os quais ou abandonaram a família ou ofereciam ajuda insuficiente para o sustento dos filhos. Kyntia chegou a cuidar de cinco irmãs, Kayla e Patrícia cuidaram de três crianças, cada uma.

Victória foi - e ainda é - a rede de apoio de suas empregadoras. Com dez anos foi morar na casa de uma família, que não era a sua, para cuidar de crianças, com a justificativa de que nessa situação ela poderia estudar, no entanto, as condições não eram as ideais para a sua escolarização. O trabalho infantil fora de casa também atravessou as trajetórias de Kyntia e Kayla que, além do cuidado dos irmãos, auxiliavam suas mães nos trabalhos de limpezas em outras residências, ou mesmo cuidando de outras crianças, sendo o suporte para que outras mulheres com menor vulnerabilidade pudessem ascender socialmente.

O fator determinante do encurtamento do período de escolaridade dessas mulheres foi a maternidade na adolescência. Sem orientação sexual, não tiveram acesso aos métodos contraceptivos e a gestação acabou ocorrendo entre os dezesseis e dezenove anos para todas elas, sendo o afastamento da escola algo inevitável. Concomitante a esta situação, ou foram rejeitadas por seus pais, ou foram emocionalmente forçadas a assumirem relacionamentos conjugais inesperados e sem uma organização financeira que lhes dessem um suporte para continuarem os estudos. Evidenciando a necessidade de uma rede de apoio para o cuidado dos filhos, pois, o afastamento da escola se revertia para o cuidado integral da(s) criança(s), da casa e do marido, na maioria das vezes o autocuidado foi negligenciado inconscientemente.

É explícito o entrelaçamento de situações que enfraqueceram as disposições que as levariam à permanência escolar. Para Kayla, a mudança de método e de ambiente, que ocorre ao passar do ensino fundamental para o ensino médio, fez com que ela se sentisse desamparada, diferentemente do ensino fundamental, etapa na qual as professoras se preocupavam mais com as condições e perguntavam como as e os estudantes estavam em casa e na escola, e na qual a variável tempo se manifesta mais favorável ao aprendizado.

O trabalho adulto sempre foi condicionado ao tempo que sobrava após o cuidado de alguém (filhos ou parentes). O cuidado também é uma categoria que

determina o cotidiano das mulheres, sendo cobrado da mulher, e exclusivamente dela, que ela abdique de sua subjetividade para cuidar, não somente dos familiares, como de todos os outros entes sociais. Prova disso é a organização sexual do trabalho que direciona para a responsabilidade das mulheres todas as ocupações e profissões que carregam na sua natureza o “cuidado”, tais como a docência (principalmente da educação básica e das áreas do conhecimento não exatas), a enfermagem (porque cuida do doente e não a doença) e a assistência social (na garantia e atendimento da proteção social da população). “A subordinação de gênero manifesta-se na divisão sexual do trabalho através das desigualdades de salários e da desqualificação das funções femininas” (Souza-Lobo, 1991, p. 174). Dessa forma, de acordo com as características intrínsecas de cada atividade, as consideradas de menor valor pelos homens são deixadas para as mulheres.

Essas cinco mulheres declararam que, ao ingressarem no curso Técnico em Administração EJA/EPT do PROEJA, sentiram-se acolhidas pela comunidade do Instituto Federal (IF). Todavia, identificou-se um conjunto de programas internos da instituição que as levaram a esse sentimento: as ações afirmativas da assistência estudantil do campus e os aportes financeiros que receberam como auxílio estudantil. Foram respostas unânimes nas entrevistas que esses valores foram determinantes para suas permanências. Além disso, também o formato de acesso ao curso, um processo seletivo que considera idade mais elevada, conclusão do ensino fundamental na modalidade EJA e tempo de afastamento da escola como critérios de pontuação mais elevada para a classificação da(o)s candidata(o)s.

Outro fator de impacto é o formato de avaliação. Os professores com formação pedagógica ou para a EJA, ou ainda com perfis mais identificados aos de educadores populares, adotam formas de avaliações da aprendizagem a partir de padrões auto-comparativos, considerando o desempenho do estudante em relação aos seus próprios avanços. As entrevistadas reconhecem que existem professores que adotam métodos que correspondem aos critérios do produtivismo da “educação bancária” (Freire, 2011), contudo, elogiam muito as práticas de professores mais adeptos aos “princípios da educação popular” (Esteban e Tavares, 2013), pois, além de acolhidas, sentem sua subjetividade respeitada.

O meu ativismo junto a EJA/EPT reconhece que muito ainda há de ser feito para que essa modalidade rompa com as estruturas sociais que constituem a escola como reprodutora das forças opressoras e dominantes da exploração e expropriação

humanas. Nessa conjuntura, e sob a égide da “democratização” e da “realidade da reprodução”, Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (2001) esclarecem que a escola exclui, mas mantém no seu interior aqueles que ela exclui, denominados pelos autores de “marginalizados por dentro”. Mantém-se, no interior da escola, um tipo de formação fraca direcionada para estudantes considerados “fracos” e uma mais forte, mais conteudista e meritocrática, para os considerados “fortes”. Desenvolve-se, por fim, um processo de exclusão dentro da escola, como ocorre no fenômeno da juvenilização da EJA (Souza Filho *et al.*, 2021).

Elas próprias conseguem visualizar as deficiências institucionais, expressas principalmente a partir da atuação junto à representação discente das turmas. As participações nas reuniões dos fóruns de avaliações, nos espaços de representação do campus ajudavam na elevação de um pertencimento institucional. Essas mulheres possuem conhecimento, mesmo que não teorizadas, possuem conteúdo para criticar e problematizar o que está posto. Ao mesmo tempo em que se sentem acolhidas, também conseguem ter senso crítico e percebem que o espaço institucional não é perfeito.

Portanto, no conjunto das condições que as fariam manter o vínculo escolar na idade e série correspondente, identifico uma condição social e econômica familiar mais favorável para que a criança ou a adolescente não se afastasse da escola.

Nessa perspectiva, o *habitus* escolar se constituiu a partir da incorporação de disposições que tiveram sua origem no discurso familiar de valorização dos estudos, somado ao histórico escolar de acolhimento e as vantagens naquele período de permanência da primeira etapa da educação fundamental. Estas disposições permaneceram enfraquecidas durante o período em que contingências adversas às oportunidades de retorno à escola estiveram fortalecidas. Logo, estando as mulheres sujeitas a um contexto social que impossibilitou a permanência escolar, as disposições incorporadas nas séries iniciais do ensino fundamental quando crianças não foram atualizadas.

A partir do momento em que o campo escolar, nesse contexto o subcampo da EJA/EPT, oferece condições favoráveis para acesso e permanência, favorecido por uma conjuntura tensionada pelas necessidades do mercado e do mundo do trabalho, por mão-de-obra escolarizada e capacitada. As mulheres em outro formato familiar, com filhos crescidos, sem maridos, ou com maridos que não dificultaram o acesso, com certa condição de trabalho que favoreça e ou estimule a permanência

escolar, as disposições incorporadas anteriormente foram atualizadas e fortalecidas. E também outras disposições foram incorporadas, potencializando o prolongamento da escolarização das mulheres trabalhadoras, mães e também cuidadoras. Assim, de acordo com Hellen Anjos e Antônio Cardoso, o grande desafio para a educação profissional, mas também para a EJA “brasileira, especialmente para os Institutos Federais, será pensar sobre qual é o papel da escola na vida comunitária e como as instituições públicas de ensino podem atuar no enfrentamento das desigualdades de todas as ordens” (Anjos; Cardoso, 2022, p. 17).

Nessa lógica, considerando as especificidades do feminino e de todos os movimentos de mulheres e feministas que discutem, problematizam e lutam em direção aos direitos das mulheres, assim como está se constituindo uma nova identidade feminina, se exige “a criação de uma nova identidade masculina” (Gebara, 2000, p. 109) e, conseqüentemente de novas estruturas sociais também.

Portanto, não basta a implementação de políticas de acesso à escola, cabe agregar políticas para a permanência, como auxílios escolares, não somente em aporte financeiro, mas também creches, vale transporte, alimentação escolar, e flexibilização do horário de saída para que os estudantes não percam o transporte coletivo, considerando que grande parte dos e das estudantes da EJA residem em comunidades nas periferias das cidades. Outrossim, processos seletivos inclusivos, avaliações menos meritocráticas e mais humanas, formando um contexto escolar e social para a constituição de um *habitus* escolar individual que potencialize a conclusão da escolaridade e, a partir da incorporação e do fortalecimento de disposições para a constituição de um *habitus* social que levará à formação de uma cultura escolar geracional.

Afirmo que a sociedade deva assumir a diversidade como variável orientadora na cobrança de políticas públicas e de práticas mais justas na direção da disseminação das desigualdades sociais e econômicas que se municiam nas diferenças de classe, raça e gênero para manterem a ordem patriarcal. “Sem dúvida, os esforços dos diferentes movimentos feministas foram tocando de uma forma ou de outra a cultura popular e introduzindo mudanças nos comportamentos e valores socialmente aceitos” (Gebara, 2000, p. 105), porém, ainda insuficientes, para instalar uma mudança radical nas bases sociais.

Considero, dessa forma, que os estudos feministas formam ferramentas para desestruturar o regime de controle patriarcal, abrindo-se janelas para a

emancipação das mulheres que estão se reencontrando com a escola e fazendo desta, uma centelha de luz para o “inérito viável” (Freire, 2011), pois, até o ingresso na EJA/EPT, a escola se constituía em um lugar inviável. No momento em que se torna viável, sob um outro formato epistemológico e metodológico, viabilizam-se outras possibilidades para o futuro delas e de suas famílias, alterando-se rotas que eram vistas como determinadas pelo reprodutivismo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs a “Compreender como os universos sociais (família, trabalho e escola) atuam na incorporação das disposições que formam o *habitus* escolar nas trajetórias sociais e educativas das mulheres trabalhadoras estudantes e egressas da EJA/EPT do PROEJA do IFRS, campus Porto Alegre”. A partir de então, iniciei uma empreitada única em minha trajetória de vida.

As Teorias Feministas e os Estudos de Gênero alteraram a lente com que interpreto as relações humanas e os fenômenos sociais consequentes dessas. Muitos discursos curtos e rasos já repliquei, e peço perdão por isso, assim como, também, nesse processo de reconstrução pessoal, venho me ressignificando como mulher e me reconhecendo e constituindo mulher negra.

Ao me apropriar das palavras de outras mulheres e interpretá-las-á, a partir de lentes feministas e decoloniais, a constituição das disposições que formam o *habitus* escolar em um sistema social reprodutor da desigualdade social, como retratado nas trajetórias reconstruídas aqui, que expõe um modelo de sociedade na qual a mulher ampara e mantém o homem nos espaços de dominação, essas mulheres assumem junto comigo o protagonismo da autoria desta tese e, considerando que de suas falas formou-se a empiria, elas puderam dizer a sua palavra, algo que historicamente foi negado a elas.

Portanto, identifico que a constituição do *habitus* escolar das mulheres trabalhadoras da EJA/EPT é formado por várias situações e contingências que ocorreram no universo da família, do trabalho e da escola, que se entrelaçaram e perpassaram ao mesmo tempo. Simultaneamente, elas estiveram expostas às situações que fortaleceram e enfraqueceram as atualizações das disposições incorporadas, como também foram incorporando novas disposições que mantiveram latentes essas disposições já incorporadas, mas que não oportunizavam atualizações para um *habitus* escolar que prolongasse a escolarização delas.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais devem ser pensadas a partir da diversidade do seu público alvo e, sendo universais, devem considerar os contextos e também as subjetividades de grupos sociais vulneráveis, assim como as condições específicas do sujeito, enquanto único, mas que vive em sociedade e deve ser incluído. Assim, cuidar do sujeito é também cuidar do coletivo. Objetivando a promoção de uma sociedade mais justa e equânime, as políticas públicas, em

especial a educacional que possui a responsabilidade de formar cidadãos que ajam na transformação da sociedade, deve também se constituir em ferramenta formativa para se romper com as estruturas de manutenção do patriarcado.

As estratégias de manutenção do homem em espaços de autoridade ou representatividade expressam as armadilhas de um sistema machista-classista-racista que estrutura o patriarcado como um sistema opressor dos subalternos e, na base da pirâmide social, se localiza o grupo das mulheres empobrecidas. Assim, identifiquei, a partir dos retratos, vários exemplos de situações que não só afastaram, mas principalmente, mantiveram essas mulheres fora da escola, organizando e constituindo-as na rede de apoio e suporte de suas famílias e, principalmente, de seus homens.

Retratar as vidas das mulheres entrevistadas a partir da reconstrução de suas trajetórias foi um processo de descobertas de uma essência feminina de luta e resistência contra as estruturas de dominação e exploração das mulheres das classes populares. Os retratos das trajetórias de Victória, Patrícia, Regina, Kayla e Kyntia apresentam fotografias muito parecidas, nas quais o pano de fundo esconde dinâmicas familiares que as colocaram, quase sempre, em segundo plano.

Violências silenciosas sufocaram meninas nas brincadeiras de casinha, brincadeiras nas quais elas nunca poderiam ser a médica, a motorista, a pedreira, a piloto, a mecânica, a engenheira, a professora de matemática, visto que sempre foram profissões de homens. Restando para elas e para nós o cuidado da casa, dos filhos, dos sogros, o papel da enfermeira, da professora “das crianças” e da faxineira, porque nossa obrigação social sempre foi cuidar de tudo que ampara o homem no lugar de poder. Nossas meninas foram proibidas de sonhar e de voar. Muitas, antes de nós, foram chamadas de histéricas, loucas, vadias e morreram, alicerçando a possibilidade de ascensão das que vieram depois. E também, para que eu pudesse escrever esta tese.

Elas trabalharam na infância auxiliando no sustento da família. Apesar do discurso para estudarem, não viviam em condições que oportunizassem o prolongamento do percurso escolar na infância. Engravidaram e casaram na adolescência e continuaram trabalhando para manterem suas famílias. E, nesse entrelaçar do trabalho, da escola, da maternidade e da manutenção da vida, a vida seguiu concomitante com a fome, com o desemprego, com a violência, com a falta de cuidado e com o desamor do outro e próprio, com o desconhecimento,

reproduzindo condições de sobrevivência em que elas e seus filhos estiveram excluídos da tomada de decisão sobre suas próprias vidas.

Essas mulheres fazem parte de uma parcela significativa da população brasileira, invisível ao poder público, que só são visibilizadas quando a polícia bate em suas portas para socorrê-las de situações de violência doméstica ou para registrar mais um número nas ocorrências de feminicídios. Há muito pouco tempo estamos dando mãos como irmãs e engendrando uma resistência em forma de gritos, nos fazendo ouvir por todos e por todas que ainda consideram ‘mimi’ o grito de dor, ou que ainda acham que não devem ‘meter a colher em briga de marido e mulher’.

O discurso motivador que os pais, avós, tios, parentes proferiram para as convencerem a frequentar a escola, também as ajudaram a incorporar disposições que positivaram a escola como um lugar que possibilita a mobilidade social, um discurso que elas reproduzem para seus próprios filhos. Elas encontraram no ambiente escolar um acolhimento que não encontraram em outro lugar, muitas vezes, nem mesmo em casa, o acolhimento que representa uma dinâmica pedagógica que nem toda(o)s a(o)s professora(e)s e educadora(e)s praticam. Os princípios da Educação Popular estão presentes no cotidiano das escolas que são lembradas por elas com afeto e pertencimento social e expressam um engajamento como educadora(e)s populares.

A ausência de acesso aos direitos é anterior à existência dessas mulheres e o fator geracional foi escancarado nas falas delas que, entrelaçando e confundindo suas vidas com a de suas mães, quase replicaram as trajetórias delas, e, consciente ou inconscientemente, tentam ser exemplos e convencer seus filhos e filhas de que outra realidade é possível.

Nesse sentido, a política educacional não pode estar desconexa de outras políticas, tal como o projeto de uma política nacional do cuidado. Essa é uma ação interministerial e as iniciativas de inclusão escolar necessitam convergir com outras ações que, somadas à educação, constituam o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica. A compreensão de que a ascensão profissional só é possível por meio da capacitação e da qualificação colocam a educação como caminho para chegarem aos objetivos dessa natureza.

É fácil expor o que está posto. Não basta ser mulher, tem que ser feminista. Necessitamos conhecer a história da resistência feminina e quais armas municiam

as mulheres que resistiram com embates físicos e epistemológicos e, diariamente, revolucionaram. Resgatar a história feminista das mulheres torna-se um encontro com a essência feminina. É iluminar a escuridão.

A elaboração desta tese foi entrelaçada de cuidados: o meu cuidado com os filhos, com a casa, com os pais, com o avô, com a madrinha, com os irmãos e sobrinho(a)s, com as amigas e colegas, as professoras, o namorado, os amores, com o trabalho, com o lazer, com o psicológico e emocional, o afetivo e com o corpo e, se como para elas desistir não foi uma opção, para mim também não. Todos os pensamentos que estão impressos aqui estão também em mim e fazem parte do arcabouço teórico incorporado e que fortalecem as disposições que me mantêm no campo escolar, e em especial na defesa do subcampo EJA/EPT.

Como um dos objetivos dessa pesquisa foi compreender a constituição do *habitus* escolar a partir da reconstrução das trajetórias sociais e escolares dessas mulheres à luz das teorias feministas e dos estudos de gênero, propus fazê-lo com uma escrita de educadora popular engajada, com o desejo de ser compreendida por públicos não acadêmicos também.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTO, M. J.; MARASCHIN, M. S.; FERREIRA, L. S.. Trabalho pedagógico na EJA EPT: considerações com base em estudo de uma realidade. *Roteiro*, v. 47, p. e27385-e27385, 2022. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27385>. Acesso: 2 mai. 2022.

ANJOS, H. V. M.; CARDOSO, A. D. Covid-19, Desigualdades e Privilégios na Educação Profissional Brasileira. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e109351, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YmRmyC7rgMcVrtwWnRHgNxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 13 out. 2023.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*. Ano 8. 1º semestre/2000 (p. 229-236). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso: 20 fev. 2024.

ARAÚJO, A. S.; STEFANUTO, V. A. Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional: uma análise temporal (2010 a 2020) das pesquisas publicadas na Revista Brasileira de Educação. *Educação Online*, v. 17, n. 39, p. 135-157, 2022. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1042>. Acesso: 2 mai. 2022.

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

BANDEIRA, L. M., ALMEIDA, T. M. C. A Transversalidade de Gênero nas Políticas Públicas. *Revista do Ceam*. V.2, Nº 1, (p. 35-46), jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadoceam/article/view/10075>. Acesso: 11 dez. 2021.

BATTHYÁNY, K. Miradas latinoamericanas al cuidado. (p. 11-52). (In) *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. CLACSO & Siglo XXI editores. México DF: Siglo XXI, 2020. Disponível em: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/Miradas-latinoamericana.pdf>. Acesso: 8 jun. 2023.

BEHS, E. A Macabra Estatística de Femicídios no Brasil. *Revista IHU - Instituto Humanitas Unisinos*. 1 de março de 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/607122-a-macabra-estatistica-de-femicidios-no-brasil>. Acesso: 22 jan. 2024.

BIROLLI, F. Responsabilidades, cuidado e democracia. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº18. Brasília, setembro - dezembro de 2015, pp. 81-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/FYNnRDP9FzFYX3hgmNxmv5q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 22 jul. 2023.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do Interior. In: BOURDIEU, P. *et al. A Miséria do Mundo*. 4ª Edição. Editora Vozes, Petrópolis, 2001.

BOURDIEU, P. *A Dominação Masculina*. Tradução: Maria Helena Kühner. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. Versão digital. 160p.

_____. *A Miséria do Mundo*. 7ª edição. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. ISBN 978-85-326-1818-4. Compreender (p. 692-736)

_____. *AS REGRAS DA ARTE - Gênese e estrutura do campo literário*. Editora Companhia das Letras. 1992. Tradução: Maria Lucia Machado. Editora Companhia das Letras. 1992.

_____. *L'ilusion biographique. Actes de lo Recherche em Sciences Sociales*. (62/63): 69-72, juin 1986. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317. (link da versão original em francês). Acesso: 10 ago. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 15 ago. 2020.

_____. *Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015*. Altera o Código Penal e Inclui O Femicídio no Rol dos Crimes Hediondos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm. Acesso: 15 mar. 2023.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Instituiu o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso: 6 fev. 2021.

_____. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso: 6 fev. 2021.

_____. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. “Maria da Penha” Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso: 15 mar. 2023.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 10 out. 2020.

_____. *Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006*. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso: 12 jul. 2020.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 1, de 10 de maio de 2000*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso: 22 fev. 2021.

_____. *Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA – Médio*. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso: 15 jan. 2022.

_____. *Diretrizes Nacionais para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres*. Brasília: Secretaria de Políticas para Mulheres/Ministério da Mulher, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. 2016. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/diretrizes_feminicidio.pdf. Acesso: 25 jan. 2024.

_____. *Portal Gov.BR*. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2023/maio/governo-lanca-grupo-de-trabalho-para-elaborar-politica-nacional-de-cuidados-nesta-segunda-22>. Acesso: 25 jan. 2024.

BRITO, A. X. Trajetória. (In) CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. *Vocabulário Bourdieu*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CASTRO, B. H. V. *A maquinaria do curso técnico em vestuário dos institutos federais da Região Sul, um estudo a partir da experiência das mulheres estudantes*. Tese de Doutorado em Educação. PPGEdU/PUCRS. 2021. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9545>. Acesso: 23 jun. 2022.

CERQUEIRA, D.; BUENO, S. (coord.). *Atlas da violência 2023*. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023>. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9350-223443riatlasdaviolencia2023-final.pdf>. Acesso: jan. 2024.

COLOMBAROLI, A. C. de M; PRADO, V. R. Gênero, Poder e Violência: breve ensaio sobre origem e manifestações do poder patriarcal. *Revista Feminismos*. Vol.8, N.2, Maio - Agosto, 2020. (p. 98-110). Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/37329/23832>. Acesso: 16 dez. 2023.

DAHLBERG, L., KRUG, E. *Violência: um problema global de saúde pública*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11 (Sup): 1163-1178, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/jGnr6ZsLtwkhvdkrdhpcdw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 11 mar. 2022.

DE LA FARE, M.; NUNES, M. B. Os Estudos Sobre Trajetória Escolar na Análise das Desigualdades Sociais. In: *Neoliberalismo e desigualdade social: reflexões a partir do serviço social* / GUIMARÃES, G. T. D.; MACIEL, A. L. S.; GERSHENSON, B. organizadoras. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. 309 p.

DE LA FARE, M. Estudos Sobre Trayectorias en el Campo de la Investigación Educativa: discusiones necessárias. In: *Bastidores da pesquisa em instituições educativas / organizadores*. Mónica de la Fare [et al.]. – Porto Alegre: EDIPUCRS: Universidad Nacional de la Plata, 2020. 422 p.

_____. As Pesquisas em Temas da Educação de Jovens e Adultos no Contemporâneo: tendências, perspectivas, lacunas e potencialidades. In: *Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais*. Curitiba: Editora Appris, 2017.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7895700/mod_resource/content/1/2006_Denzin_planejamento%20da%20pesquisa%20qualitativa.pdf. Acesso: 14 dez. 2021.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001 (p. 58-77). Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 21 dez. 2021.

DUSSEL, E. Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação. [Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela]. São Paulo: Paulinas, 1997. ISBN 85-7311-918-7. Disponível em:
https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/49.Oito_ensaios_sobre_cultura.pdf. Acesso: 25 nov. 2021.

EGGERT, E.; ALVES, M., CAMPAGNARO, S. *O amor tudo crê, tudo suporta? Conversas (In)docentes*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2021. Dados eletrônicos. Disponível em: www.unisc.br/edunisc. Acesso: 21 dez. 2023.

ESTEBAN, M. T.; TAVARES, M. T. G. Educação Popular e a Escola pública: antigas questões e novos horizontes. (p. 293-307). In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

FEDERICI, S. *O Ponto Zero da Revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019. 388 p. ISBN 978-85-93115-26-4.

FERREIRA, D. F.; CAMPOS, A. M. Educação de Jovens e Adultos como Educação Popular: direito a ser conquistado. *Revista Crítica Educativa – Dossiê Educação de jovens e Adultos como Direito*. V. 3, Nº 3. 2017. Disponível em:
<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/286>. Acesso: 10 abr. 2022.

FONSECA, C. Ser mulher, mãe e pobre. (In) (Org) DEL PRIORE, M.; BASSANEZI, C. *Histórias das Mulheres no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FONTELLA, C. R. F. *Percursos de mulheres no programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA)*. Tese de Doutorado em Educação. PPGEduc/PUCRS. 2019. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8520>. Acesso: 21 jun. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. B.; LIMA FILHO, D. L. Estado da Arte: questões de gênero nas pesquisas em EJA de 2006 a 2012. In: *X ANPED Sul*. Florianópolis, out/2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1978-0.pdf. Acesso: 13 abr. 2021.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/?lang=pt>. Acesso: 5 dez. 2021.

GALARZA, M. M. La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *CADERNOS DE PESQUISA*, v. 46, n 162, p. 942-964, out/dez 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3615/pdf>. Acesso: 15 out. 2020.

GEBARA, I. *A Mobilidade da senzala Feminina: mulheres nordestinas, vida melhor e feminino*. São Paulo: Paulinas, 2000. ISBN 85-356-0653-X. (Coleção: Mulher tema atual).

GLUZ, N. Discriminação positiva. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/401-1.pdf>. Acesso: 12 jan. 2024.

GOMES, M. F.F. A; FREITAS, M. L. Q.; MARINHO, P. Estudantes do Proeja: de percursos negados a outras possibilidades. *Educar em Revista*, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zdJWq3ZQS9HWTwzg4YVS7wc/abstract/?lang=pt>. Acesso: 2 mai. 2022.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, Nº 14. (p. 108-194). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 11 dez. 2021.

HAHNER, J. *Mulher no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HEILBORN, M. L.; SORJ, B. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI,

Sérgio (org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/102_653_EstudosdeGeneroBrasil1.pdf. Acesso: 7 out. 2020.

HIRATA, H. O Trabalho de Cuidado: comparando Brasil, França e Japão. *SUR-Revista Internacional de Direitos Humanos*. v.13 n.24 • 53 - 64 | 2016. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/sur-24.pdf. Acesso: 19 dez. 2023.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. *Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil*. 2ª edição: Brasília: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso: 11 mar. 2022.

IFRS. Organização Didática do IFRS. Bento Gonçalves, 2024. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/ANEXO_RES_1-2024_OD_VERSAO_FINAL_JAN.2024.pdf. Acesso: 4 dez. 2023.

LAHIRE, B. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____. A Fabricação Social dos Indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Revista Educ. Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Psk6v9crGTjWcs9QmJdLfsD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: dez. 2021.

_____. Patrimónios Individuais de Disposições: Para uma sociologia à escala individual. *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS*, n.º 49, 2005, pp. 11-42. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/18_ref_capes/arquivos/arquivo_152.pdf. Acesso: 11 ago. 2021.

_____. Reprodução ou Prolongamentos Críticos? *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fxdfCzYBZjGnwck88KKc6Gq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

LEITÃO, C. A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, M.; SANTOS, E. (Org.) *Metodologia de Pesquisa*

Científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa. Porto Alegre: SBC, 2021). (Série Metodologia de pesquisa em Informática na Educação, v. 3). Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/wp-content/uploads/2021/10/livro3-cap7-Entrevista.pdf>. Acesso: 19 fev. 2023.

LERNER, G. *A Criação do Patriarcado*. São Paulo: Editora Cultrix, 2019.

LIMA JUNIOR, P.; MASSI, L. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150030003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJwWQQXKVwgyv9gknsRhy3q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 17 fev. 2022.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero María Lugones. (In) *Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais*. (Org) Heloisa Buarque de Hollanda. 1. ed. - Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. 384 p. ISBN 978-85-69924-78-4. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras_digitalizadas/heloisa-buarque-de-hollanda-pensamento-feminista-hoje_-_perspectivas-decoloniais-bazar-do-tempo-_2020.pdf. Acesso: 10 jul. 2023.

MACHADO, M. E. *Trajetórias Universitárias e Profissionais de Egressos de Um Curso de Pedagogia com Ênfase em Educação Popular*. Tese de Doutorado em Educação. PPGEdU/PUCRS. 2019. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8742>. Acesso: 5 jun. 2022.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/133/235>. Acesso: 5 abr. 2021.

MACIEL, L. C. Pensar com Lahire e Bourdieu: disposições sociais e gostos de elite no Recife. *POLÍTICA & TRABALHO Revista de Ciências Sociais*, nº 50, Janeiro/Junho de 2019, p. 138-154. ISSN 1517-5901 (online). Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/44015>. Acesso: 8 mai. 2021.

MASSI, L.; VALERO, R.; AGOSTINI, G. Explorando a potencialidade do conceito de disposição na formação de professores de ciências. *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0311-1.pdf>. Acesso: 11 fev. 2022.

MODEL, E. S. *Educação tecnológica ao alcance de todas? a invisibilidade das mulheres empobrecidas em revistas produzidas por instituições federais do Sul do Brasil*. Dissertação Mestrado em Educação. PPGEdU/PUCRS. Porto Alegre. 2022. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10110>. Acesso: 10 dez. 2021.

MOLL, J. Educação Integral: de Golpe em Golpe uma Tarefa Postergada no Brasil. (p. 111-126). In: AZEVEDO, José Clovis de, REIS, Jonas Tarcísio. *Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018. 229p. ISBN: 978-85-9973865-8.

NASCIMENTO, S.S. *O corpo da antropóloga e os desafios da experiência próxima*. Rev. antropol. (São Paulo, Online) | v. 62 n. 2: 459-484 | USP, 2019. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/161080>. Acesso: 25 jan. 2021.

NAVARRETE, J. M. *Colonialidad y des/colonialidad en américa latina: elementos teóricos*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima, Peru Article (in) *GEOgraphia*. June 2014. DOI: 10.22409/GEOgraphia2013.v15i30.a13661. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13661>. Acesso: 11 dez. 2022.

NOGUEIRA, C. M. M. Agente. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. *Vocabulário Bourdieu*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NUNES, Mirelle Barcos. *Trajetórias educacionais e profissionais de egressos do curso técnico em guia de turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Restinga (Porto Alegre, RS, Brasil)*. Tese de Doutorado em Educação. PPGEdU/PUCRS. 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8259>. Acesso: 12 jun. 2022.

OEA. Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos. *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher "Convenção de Belém do Pará"*. Belém: OEA. 1994. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencaobelem1994.pdf>. Acesso: 20 dez/2023.

OLIVEIRA, M. O. M. Políticas públicas e educação de jovens e adultos. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-15.pdf>. Acesso: 11 abr. 2021.

OLIVEIRA, S.; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. L. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso: 5 jan. 2024.

ONU MULHERES BRASIL. Construir políticas de cuidado é garantir direitos reduzindo desigualdades. YouTube. 30/10/2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=k_tX8GMwkOE. Acesso: 5 jan. 2024.

PERROT, M. *Minha História das Mulheres*. São Paulo, editora Contexto, 2007, 190p.

_____. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017 [1988].

PINTO, C. R. J. Feminismo, História e Poder. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/GW9TMRsYgQNzxNjZNcSBf5r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 25 out. 2022.

PONCELA, A. F. Estudios sobre las mujeres, el género y el feminismo. Nueva Antropología, vol. XVI, núm. 54, junio, 1998, pp. 79-95. Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15905405>. Acesso: 21 nov. 2021.

PRÁ, J. R.; EPPING, L. Cidadania e feminismo no reconhecimento dos direitos das mulheres. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, jan-abr, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/s3wGPJ9MM33JKRHPn5MW6CS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 11 out. 2022.

QUIJANO, A. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. ISBN 978-987-722-018-6. (p 777-832). Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>. Acesso: 28 mai. 2020.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P., ELIZALDE, P. C. Uma breve história dos estudos decoloniais. *MASP Afterall*. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand e os autores. 2019. (p.1-12). Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso: 8 jan. 2023.

RODRIGUEZ, L.M Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA. *Revista Brasileira de Educação*; V. 14, Nº. 41. Maio/Ago. 2009. (Universidade de Buenos Aires, Faculdade de Filosofia e Letras Universidade Nacional de Entre Rios, Faculdade de Ciências da Educação Tradução: Beatriz Cannabrava) (p. 326-334). Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 5 mai. 2021.

RODRÍGUEZ, M. S. ¿Un mundo sin femicidios? Las propuestas del feminismo para erradicar la violencia contra las mujeres. *CIEM – Centro de Investigación em Estudios de la Mujer*. Universidade de Costa Rica. Editorial CLACSO. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/223/1/RCIEM201.pdf>. Acesso: 12 fev. 2021.

ROSA, L. C. M. O Sistema Escolar Entre o Espaço Social e o *habitus* Segundo o Estruturalismo Construtivista de Bourdieu. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*. ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 91-115. jan.-abr.2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/630/pdf>. Acesso: 14 mai. 2022.

SAFFIOTI, H. I. B. *O Poder do Macho*. São Paulo: Moderna, 1987. ISBN 85-16-00364-7

SAKALAUSKAS, S. R.; MACHADO, M. F. R. C. Ações de implantação, expansão e consolidação de cursos de PROEJA: desafios e possibilidades: Implementation, expansion and consolidation actions of PROEJA courses: challenges and possibilities. *Revista Cocar*, v. 11, 2022. Disponível em: <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/4692>. Acesso: 2 mai. 2022.

SAYÃO, D. T. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v.21, n.01, p. 121-149, jan./jun.2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10210>. Acesso: 23 set. 2020.

SCAVONE, L. *Estudos de gênero: uma sociologia feminista?*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 16(1): 288, janeiro-abril/2008. Os. 173-186. Universidade Estadual Paulista/Araraquara. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a18v16n1.pdf>. Acesso: 17 set. 2020.

SCHNEIDER, C. *Trajetórias sociais e educacionais de mulheres vítimas de violência*. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGEdU/PUCRS. 2022. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10152>. Acesso: 6 mai. 2022.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. V. 20, Nº. 02. p. 71-99. UFRGS. Porto Alegre, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso: 25 mai. 2021.

SEGATO, R. L. *Gênero e Colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial*. e-cadernos CES, 18, 2012: 106-131. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso: 23 set. 2022.

SILVA, B. V. G. *Terminei a escola, e agora?: trajetórias dos jovens egressos do Colégio Estadual José de Godói (Porto Alegre/RS, 2010-2016)*. Tese de Doutorado em Educação. PPGEdU/PUCRS. 2020. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9202>. Acesso: 2 mai. 2022.

SOUZA FILHO, A. A.; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 2 mar. 2021.

SOUZA-LOBO, E. *A Classe Operária Tem Dois Sexos: trabalho, dominação e resistência*. Editora Brasiliense. São Paulo: 1991.

TAVARES, M. G. *A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil: o caso do IFC – Campus Rio Sul*. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa/PR, 2014.

Disponível em:
<http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1167/1/Moacir%20Gubert%20Tavares.pdf>.
Acesso: 23 abr. 2017.

Vigoya, M. V. *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género. *Debate Feminista* 52 (2016) 1–17. Disponível em:
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/80372>. Acesso: 11 ago. 2021.

WACQUANT, L. Esclarecer o *Habitus*. *Educação & Linguagem*. Ano 10.Nº 16. 63-71, JUL.-DEZ. 2007. Disponível em:
<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/view/126/136>.
Acesso: 11 ago. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de perguntas para a entrevista Semiestruturada

As entrevistas serão elaboradas e organizadas a partir de três contextos em formato de blocos: família, escola e trabalho. Ciente de que somos subordinadas ao tempo, compreendemos que cada entrevista segue um curso próprio. Portanto, o planejamento propõe que no primeiro encontro sejam contempladas questões de cunho pessoal mais objetivas como idade, autodeclaração de gênero, orientação sexual e raça, local e condições de residência, ocupação, classe econômica e social. Ainda no primeiro encontro serão abordadas questões do contexto familiar e escolar, no segundo encontro nos propomos a contemplar questões que não deram tempo de serem indagadas no primeiro e aprofundar aquelas que de alguma forma deixaram dúvidas ou espaço para mais esclarecimento. Nesse encontro serão introduzidas as questões do contexto de trabalho. Na sequência apresentamos as perguntas que consideramos serem imprescindíveis para alcançarem os objetivos dessa pesquisa.

Bloco de perguntas do histórico da família:

- Nossa primeira escola é a família, então torna-se inevitável que iniciemos essa entrevista com perguntas sobre a sua história familiar. Algum problema para você se abordarmos questões sobre sua biografia familiar?
- Como você lembra da origem, escolaridade e ocupação dos seus pais? Irmãos, parentes mais próximos, esposa/o ou companheira/o?
- Você tem filha/os, neta/os? Alguém depende direta ou indiretamente da sua renda ou dos seus cuidados para viver?
- Existem pessoas que influenciam ou são influenciadas por você para a tomada das decisões sobre a gestão da sua vida ou seu lar?
- Como é o seu relacionamento com familiares e amigos?

- Como você usa seu tempo livre (lazer)?

Bloco de perguntas do histórico da escola:

- Como você percebe ou sente que foi a sua permanência na primeira escola?
- Recebeu incentivo de seus familiares para estudar?
- Gostava do ambiente escolar?
- Tinha algum/a colega que gostava mais?
- Teve algum/a professora que você lembra, que possa ter impactado (positiva e ou negativamente) seu percurso escolar?
- Quais foram as situações que determinaram o seu afastamento da escola?
- Você queria ter continuado a estudar?
- O que você considera que seria importante para você não se afastar da escola?
- O que você considera que foi o motivo principal do seu retorno?
- A escola de agora é igual ou diferente das escolas anteriores?
- Quais semelhanças ou diferenças?
- O que você considera que a escola tem que ter ou oferecer hoje para melhorar a sua permanência na escola?
- Qual ou quais disciplinas você tem maior afinidade ou gosta mais por quê?

- Você considera importante que seus amigos e familiares estudem?
- Você considera que a escolarização é importante para que?
- Como você desenvolve suas práticas de estudo em casa?
- Quando tem dúvidas de algum exercício em casa, você pede ajuda para alguém?
- Você tem acesso a computador ou internet em casa?
- Considera que alguém te trata diferente depois que voltou a estudar?
- Percebe mudanças em sua vida depois que voltou a estudar? Quais mudanças?
- Você já pensou em desistir da escola novamente? Qual o motivo?
- Você pretende cursar o ensino superior?
- Quais fatores te impedem de cursar o ensino superior?

Bloco de perguntas do histórico do trabalho:

- Em que você trabalha ou te ocupa atualmente? Em que função?
- Considera que o estudo age de alguma forma no seu trabalho?
- Considera que o aprendizado escolar influencia (positiva ou negativamente) no seu trabalho?
- Já recebeu alguma promoção ou benefício por ter completado a escolarização ou algum curso específico?

- Recebe algum incentivo do trabalho para estudar?
- Quando você fala sobre seus estudos no trabalho, percebe alguma reação (positiva ou negativa) por parte dos colegas e superiores?
- Você tem acesso a computador ou internet em seu trabalho?
- Já trabalhou em algum lugar que recebeu incentivo para estudar?
- Já recebeu algum benefício ou promoção no seu trabalho por estar estudando ou por ter concluído os estudos?

As perguntas do segundo encontro aprofundarão as questões que foram abordadas de forma superficial no primeiro encontro, exemplo: conforme a entrevistada responder a questão “Recebia o incentivo de seus familiares para estudar?”, posso perguntar “De quem recebia o incentivo e de que forma ou palavras eram esses incentivos?”. Se necessário um terceiro encontro, a pergunta pode ser “Qual era a sua atitude, o que você fazia após esses incentivos?”. Assim, a cada encontro questões que poderão parecer superficiais serão aprofundadas, esclarecendo o processo de fortalecimento ou fraqueza das disposições

APÊNDICE B- Modelo de TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, Andréa Ribeiro Gonçalves, doutoranda, e Profa. Dra. orientadora Edla Eggert, convidamos você a participar como voluntária na pesquisa intitulada “Trajetórias escolares das mulheres estudantes e egressas da EJA/EPT do PROEJA do IFRS”, da qual somos responsáveis. Pesquisa desenvolvida junto à Escola de Humanidades, Programa de Pós Graduação em Educação da PUC/RS, que tem o objetivo de compreender como a família, o trabalho e a escola influenciam a escolaridade de mulheres trabalhadoras, estudantes e egressas do PROEJA do IFRS, campus Porto Alegre.

A sua participação consistirá em responder as questões nas entrevistas semiestruturadas, que serão realizadas em local previamente agendado e acordado.

A sua participação poderá estar sujeita a riscos mínimos como, por exemplo: (1) sentir-se desconfortável com alguma pergunta ou questionamento realizado durante a entrevista, desenvolvendo algum quadro de ansiedade, stress ou mal-estar; (2) risco de fragilidade do sigilo dos dados. Por outro lado, você tem o direito de pedir uma indenização por qualquer dano que, 'comprovadamente', resulte da sua participação no estudo.

Os benefícios que esperamos do estudo são, que a partir do alcance dos objetivos da pesquisa, possamos contribuir para o avanço da ciência e da pesquisa nacional e principalmente que a sociedade possa apropriar-se dos seus resultados, para a melhora das condições das mulheres em seus espaços educativos.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer informação sobre o estudo, bastando para isso entrar em contato com Andréa Ribeiro Gonçalves, no telefone (51)99201-9425, e-mail: andrea.goncalves@edu.pucrs.br a qualquer hora e com a orientadora da Pesquisa, prof. Dra. Edla Eggert, e-mail edla.eggert@pucrs.br a qualquer hora, sob garantia de obter os devidos esclarecimentos.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão (voluntariedade).

Se por algum motivo você tiver despesas decorrentes da sua participação neste estudo com transporte e/ou alimentação, você será reembolsado

adequadamente pelos pesquisadores (ressarcimento de despesas com transporte e alimentação do participante e de seu acompanhante se for o caso).

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação (confidencialidade).

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. **Ao assinar e rubricar todas as páginas deste documento, você, de forma voluntária e esclarecida, nos autoriza a utilizar todas as informações de natureza pessoal que constam em seu formulário, imagens e voz, para finalidade de pesquisa e realização deste estudo.** Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Nesta pesquisa, não serão utilizadas imagens.

Eu, _____,
após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também

dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos meus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

Assinatura da participante da pesquisa

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTVEU O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo a participante _____.

Na minha opinião e na opinião da participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: _____

Andréa Ribeiro Gonçalves

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE MULHERES ESTUDANTES E EGRESSAS DA EJA/EPT PROEJA DO IFRS CAMPUS PORTO ALEGRE

Pesquisador: Edla Eggert

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 68111523.5.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.069.521

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2105922.pdf, de 16/05/2023).

Este projeto de tese tem o propósito de identificar como os universos sociais (família, trabalho e escola) se configuram na incorporação das disposições que formam o habitus escolar das mulheres trabalhadoras estudantes e egressas (2010-2019) do curso técnico do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do campus Porto Alegre, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Esta proposta de pesquisa se desenvolve junto à linha de pesquisa Teorias e Culturas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEdu-PUCRS), inscrito no grupo de pesquisa cadastrado no CNPq "Adultos, Jovens e Educação no Contemporâneo". E também está vinculada aos projetos intitulados: "Trajetórias e estratégias de estudantes e egressos da EJA para acessar e permanecer na Educação Superior", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do RS (FAPERGS), e "Mulheres Egressas da EJA na Educação Superior", financiado pelo CNPq, sob coordenação da professora Dra. Mônica de la Fare e

Endereço: Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703

Bairro: Partenon

CEP: 90.619-900

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3320-3345

Fax: (51)3320-3345

E-mail: cep@pucrs.br

Continuação do Parecer: 6.069.521

com a co-coordenação da professora Dra. Simone Valdete dos Santos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu -UFRGS). Cabe ressaltar que o grupo se constitui em um lugar de leituras, reflexões e escritas, onde vários estudos são realizados . Importante expor também, que a pesquisadora é bolsista CAPES II e recebe apoio do IFRS para desenvolvimento dessa pesquisa.

A escolha do tema partiu da prática docente da pesquisadora como professora, junto ao curso Técnico de Administração da modalidade EJA/EPT do PROEJA do IFRS campus Porto Alegre, ao chamar-me a atenção, as histórias contadas e vividas pelas mulheres trabalhadoras estudantes desses cursos. E também, as estratégias desenvolvidas por elas para se manterem no espaço escolar e o significativo papel que desempenham, auxiliando suas/seus colegas a permanecerem e concluírem seus itinerários formativos, pois observo que o espaço escolar torna-se uma instância de outras possibilidades para essas mulheres.

Hipótese:

o problema da pesquisa parte da seguinte pergunta: Como os universos sociais (família, trabalho e escola) transpassam as trajetórias sociais e educacionais das mulheres trabalhadoras estudantes e egressas da EJA/EPT do IFRS do campus Porto Alegre? Neste sentido, reconstruiremos suas trajetórias escolares, para compreender como e quais disposições são incorporadas pela mulher trabalhadora, durante a constituição do habitus escolar.

Metodologia Proposta:

Para alcançar aos objetivos desta investigação de abordagem qualitativa, proponho uma bricolagem científica entre a Teoria dos Campos e a concepção teórica-metodológica dos Patrimônios Individuais de Disposição e dos Retratos Sociológicos de Bernard Lahire.

A partir dessa perspectiva, para a produção da base empírica dessa investigação serão empreendidas três entrevistas em profundidade, seguindo a orientação metodológica dos Retratos Sociológicos, com três estudantes que estão cursando o semestre 2022-2 e com três egressas do curso Técnico em Administração da EJA/EPT do PROEJA do IFRS campus Porto Alegre.

Endereço: Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703

Bairro: Partenon

CEP: 90.619-900

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3320-3345

Fax: (51)3320-3345

E-mail: cep@puhrs.br

Continuação do Parecer: 6.069.521

As entrevistas seguirão a orientação metodológica dos Retratos Sociológicos, levando-se em conta que segundo Lahire (2004, p. 22), uma disposição só pode ser revelada “por meio da interpretação de múltiplos traços, mais ou menos coerentes ou contraditórios, das atividades do indivíduo estudado”, assim sendo, utilizarei a entrevista sociológica como instrumento para a produção e identificação conceitual das disposições.

Somados aos resultados das entrevistas para o embasamento empírico da pesquisa, será preciso também analisar os documentos institucionais que serão tratados com o suporte metodológico da Análise Documental.

Consciente que no decorrer deste percurso poderei optar por caminhos diferentes, mais assertivos vigiarei a coerência com o “método de trabalho” e darei “tempo para viver e conviver com quem você pesquisa, tempo largo para a observação e a escuta” (HADDAD, 2014, p. 1271).

Desfecho Primário:

Obter a compreensão dos fatores que atuam na incorporação das disposições, que formam o habitus escolar nas trajetórias sociais e educativas das mulheres trabalhadoras estudantes e egressas da EJA/EPT do PROEJA do IFRS, campus Porto Alegre.

Desfecho Secundário:

Produzir um arcabouço teórico que possibilite a argumentação na elaboração de políticas sociais de defesa e amparo das mulheres trabalhadoras.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como os universos sociais (família, trabalho e escola) atuam na incorporação das disposições, que formam o habitus escolar nas trajetórias sociais e educativas das mulheres trabalhadoras estudantes e egressas da EJA/EPT do PROEJA do IFRS, campus Porto Alegre.

Objetivo Secundário:

- Descrever as dinâmicas e disputas específicas do subcampo da EJA/EPT;
- Identificar as forças internas e externas do campo escolar que agem na tomada de posição das estudantes e egressas do curso técnico da modalidade EJA/EPT;

Endereço: Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703

Bairro: Partenon

CEP: 90.619-900

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3320-3345

Fax: (51)3320-3345

E-mail: cep@puhrs.br

Continuação do Parecer: 6.069.521

- Analisar como se articulam os universos sociais (família, trabalho e escola) que transpassam as trajetórias das estudantes e egressas do curso técnico da modalidade EJA/EPT;
- Reconhecer como se constitui o habitus escolar (primário e secundário) no percurso educacional das mulheres estudantes e egressas do curso técnico da modalidade EJA/EPT;
- Caracterizar o processo de incorporação das disposições que constituem o habitus escolar das estudantes e egressas do curso técnico da modalidade EJA/EPT.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação poderá estar sujeita a riscos mínimos como, por exemplo: (1) sentir-se desconfortável com alguma pergunta ou questionamento realizado durante a entrevista, desenvolvendo algum quadro de ansiedade, stress ou mal-estar; (2) risco de fragilidade do sigilo dos dados. Por outro lado, você tem o direito de pedir uma indenização por qualquer dano que, 'comprovadamente', resulte da sua participação no estudo.

Benefícios:

Os benefícios que esperamos do estudo são, que a partir do alcance dos objetivos da pesquisa, possamos contribuir para o avanço da ciência e da pesquisa nacional e principalmente que a sociedade possa apropriar-se dos seus resultados, para a melhora das condições das mulheres em seus espaços educativos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS n° 466 de 2012, Resolução 510 de 2016 e da Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-

Endereço: Av. Ipiranga, n° 6681, Prédio 50, sala 703

Bairro: Partenon

CEP: 90.619-900

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3320-3345

Fax: (51)3320-3345

E-mail: cep@puhrs.br

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS**



Continuação do Parecer: 6.069.521

se pela aprovação do projeto de pesquisa "TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE MULHERES ESTUDANTES E EGRESSAS DA EJA/EPT PROEJA DO IFRS CAMPUS PORTO ALEGRE" proposto pela pesquisadora Edla Eggert com número de CAAE 68111523.5.0000.5336.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2105922.pdf	16/05/2023 22:51:46		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS_2_assinado.pdf	15/05/2023 22:46:35	ANDREA RIBEIRO GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALTERACOES_2.pdf	15/05/2023 22:45:38	ANDREA RIBEIRO GONCALVES	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS_assinado.pdf	25/04/2023 10:42:32	CATIA REGIANE DA SILVA ASSINK	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS.doc	25/04/2023 10:42:17	CATIA REGIANE DA SILVA ASSINK	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA_PROJETO_PESQUISA_TCLE_ALTERACOES.pdf	24/04/2023 16:46:47	ANDREA RIBEIRO GONCALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_PROJETO_PESQUISA_DETALHADO_TCLE_ALTERACOES.pdf	24/04/2023 16:46:06	ANDREA RIBEIRO GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALTERACOES.pdf	24/04/2023 16:43:02	ANDREA RIBEIRO GONCALVES	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTAS.pdf	20/03/2023 18:34:36	ANDREA RIBEIRO GONCALVES	Aceito
Outros	DOC_UNIFICADO_SIPESQ.pdf	20/03/2023 18:31:39	ANDREA RIBEIRO GONCALVES	Aceito
Outros	CARTA_APROVACAO_SIPESQ.pdf	20/03/2023 18:30:10	ANDREA RIBEIRO GONCALVES	Aceito
Outros	TROCA_PESQ_PRINCIPAL.pdf	20/03/2023 18:26:23	ANDREA RIBEIRO GONCALVES	Aceito
Outros	TCUD_CEP_2023.pdf	20/03/2023 18:24:27	ANDREA RIBEIRO GONCALVES	Aceito
Outros	LINKS_LATTES.pdf	20/03/2023 18:20:30	ANDREA RIBEIRO GONCALVES	Aceito
Outros	CARTA_APRESENTACAO.pdf	20/03/2023 18:18:46	ANDREA RIBEIRO GONCALVES	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	20/03/2023 18:17:08	ANDREA RIBEIRO GONCALVES	Aceito

Endereço: Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703

Bairro: Partenon

CEP: 90.619-900

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3320-3345

Fax: (51)3320-3345

E-mail: cep@pucls.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 6.069.521

Orçamento	_ORCAMENTO_22_11_2022_assinado.pdf	20/03/2023 18:08:43	ANDREA RIBEIRO GONCALVES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Andrea_e_Edla_assinado.pdf	20/03/2023 17:52:12	ANDREA RIBEIRO GONCALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 19 de Maio de 2023

Assinado por:
Karen Cherubini
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703

Bairro: Partenon

CEP: 90.619-900

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3320-3345

Fax: (51)3320-3345

E-mail: cep@pucrs.br